

Dialekt in Gesellschaft und Schule

Variation und Wandel in Gebrauch und
Wahrnehmung des Alemannischen

Herausgegeben von
Susanne Oberholzer und Noemi Adam-Graf

Germanistik

Franz Steiner Verlag

ZEITSCHRIFT
FÜR DIALEKTOLOGIE
UND LINGUISTIK

BEIHEFTE



Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik

In Verbindung mit

MICHAEL ELEMENTALER, JÜRG FLEISCHER und MARK L. LOUDEN

Herausgegeben von

JÜRGEN ERICH SCHMIDT

Beiheft 199

www.steiner-verlag.de/brand/Zeitschrift-fuer-Dialektologie-und-Linguistik

DIALEKT IN GESELLSCHAFT UND SCHULE

Variation und Wandel in Gebrauch und
Wahrnehmung des Alemannischen

Herausgegeben von
Susanne Oberholzer und Noemi Adam-Graf

Franz Steiner Verlag

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.



Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.
creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über dnb.d-nb.de abrufbar.

© Susanne Oberholzer und Noemi Adam-Graf 2026

Veröffentlicht in der Franz Steiner Verlag GmbH

Maybachstraße 8, 70469 Stuttgart

service@steiner-verlag.de

www.steiner-verlag.de

Eine Publikation des Instituts für Kulturforschung Graubünden und der Pädagogischen Hochschule Graubünden

Lektorat: Ricarda Berthold, Freiburg i. Br.

Layout und Herstellung durch den Verlag

Satz: DTP + TEXT Eva Burri, Stuttgart

Druck: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

Printed in Germany.

ISBN 978-3-515-13897-0 (Print)

ISBN 978-3-515-14015-7 (E-Book)

DOI 10.25162/9783515140157

Inhaltsverzeichnis

SUSANNE OBERHOLZER / NOEMI ADAM-GRAF (Alemannische) Dialekte in Gesellschaft und Schule <i>Bedeutung, Relevanz und Einstellungen. Ein Vorwort</i>	9
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Plenarvorträge

HELEN CHRISTEN Ein wissenschaftlicher Jungbrunnen <i>20 Arbeitstagungen zur alemannischen Dialektologie</i>	19
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

CORDULA LÖFFLER <i>Miä isch ein za usä kfalä</i> <i>Schriftspracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Standard</i>	37
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

SUSANNE OBERHOLZER Alemannisches Bairisch oder bairisches Alemannisch <i>Von bidialektalen Bündner:innen</i>	55
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ANDREA ENDER / IRMTRAUD KAISER Entwicklung kritischer Sprachbewusstheit in der Schule <i>Überlegungen zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt in verschiedenen</i> <i>Dialekt-Standard-Konstellationen</i>	81
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

PASCALE ERHART Elsässisch 2.0 <i>Dialektgebrauch in der digitalen Kommunikation</i> <i>am Anfang des 21. Jahrhunderts im Elsass</i>	103
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Dialekt in der Gesellschaft

MARIE-ANNE MORAND

Multiethnolektale Jugendsprache

Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch von Zürcher Jugendlichen 127

NOEMI ADAM-GRAF

Der erlebte Raum *Graubünden**Zur Wahrnehmung des Sprachraums aus der Sicht linguistischer Laien* 145

LEA SPÄTI

Zweitspracherwerb und Spracheinstellungen im Standard-Dialekt-Umfeld

*Eine soziolinguistische Studie von Lernenden aus Schweden und Norwegen**in der Deutschschweiz* 163

CHRISTA SCHNEIDER

Spracheinstellungen gegenüber dem Standarddeutschen im Berner Mittelland .. 183

Dialekt in der Schule

FRANZISKA MARIA KELLER

*Kindergarten oder Chindsgi?**Standpunkte und Topoi von Gymnasiast:innen zum Varietätengebrauch**in Deutschschweizer Kindergärten*..... 201

REGULA SCHMIDLIN

Normenbeherrschung im regionalen Vergleich

*Grammatik, Interpunktion und Orthographie in Texten von Deutschschweizer**Schülerinnen und Schülern*..... 217

EUGEN UNTERBERGER

Können Spracheinstellungen im Deutschunterricht verändert werden? 231

ANN-MARIE MOSER

Diglossie als Ressource in der Lehre 245

REBEKKA STUDLER

Gesellschaft und Schule zwischen Dialekt und Standard..... 261

Phonetik, Morphologie und Syntax

TILLMANN PISTOR

So. Weischt?

*Zur Interaktion von Prosodie, syntagmatischer Position und lexikalischer Semantik
von Diskursmarkern im Niederalemannischen* 277

MELANIE BÖSIGER

Wen hesch du gseh?

Akkusativische Interrogativa im Schweizerdeutschen 291

ANNA ZIMMERMANN-STÜBE / MIRJA BOHNERT-KRAUS

Zwei Krokodils und drü Fuessball

Ergebnisse des Initialprojektes VarEA zum Pluralerwerb im Alemannischen 307

Lexik und Sprachgeschichte

BRIGITTE WEBER

Ein gefült milchlin

Basler Sprache und Geschmack im Kochbuch der Magdalena Platter (1592) 325

LUZIUS THÖNY

Die Mundart von Seewis an der Dialektgrenze zwischen Churer Rheintal

und Prättigau 339

THIS FETZER

Rätisch, churwälsch, rätoromanisch, romansch

Die Bezeichnungen für die rätoromanische Sprache im Schweizerischen Idiotikon ... 357

(Alemannische) Dialekte in Gesellschaft und Schule

Bedeutung, Relevanz und Einstellungen

Ein Vorwort

SUSANNE OBERHOLZER / NOEMI ADAM-GRAF

In einer zunehmend globalisierten Welt unterliegt die Bedeutung von Dialekten in Sprachgemeinschaften einem gewissen Wandel. Für den alemannischen Raum gilt, dass die Dialekte nach wie vor sehr lebendig sind und einen „wesentliche[n] Bestandteil des sprachlichen Alltags“ bilden (Ender und Kaiser in diesem Band). Dennoch sind Bedeutung, Gebrauch und Bewertung der alemannischen Dialekte in diesem Sprachraum nicht überall gleich und vergleichbar, was auch mit unterschiedlichen Dialekt-Standard-Konstellationen und der unterschiedlichen Überdachung zu tun hat.

So führt dies beispielsweise in Vorarlberg durch die nationale Zugehörigkeit zu einem ansonsten bairischsprachigen Gebiet zu einer standardnäheren Sprechweise im Kontakt mit Sprecher:innen aus anderen österreichischen Bundesländern (vgl. Ender und Kaiser 2009). In der Alltagskommunikation in Vorarlberg selbst sind die alemannischen Dialekte hingegen sehr präsent. Dies gilt auch für die Deutschschweiz, wo die Dialekte für die Mündlichkeit die unbestrittene unmarkierte Sprachform sind. Sie spielen eine bedeutsame Rolle für die Identitätsbildung der Bevölkerung und ihnen kommt gewissermassen „nationalsymbolische Funktion“ (Sieber 2010: 380) zu. Im Bereich der computer- und handybasierten Kommunikation bedrängen sie (oder – zumindest bei den jüngeren Generationen – verdrängen sie) das Standarddeutsche für die mediale Schriftlichkeit. Anderswo hingegen hat der Dialekt zwischenzeitlich an Bedeutung verloren, gewinnt jetzt aber – nicht zuletzt auch in der internetbasierten Kommunikation – wieder an Gewicht, z. B. im Elsass (vgl. Erhart in diesem Band).

Der Umgang mit und die Einstellungen zu den (alemannischen) Dialekten, aber auch zu den sie im alemannischen Sprachraum überdachenden Standardvarietäten, können sich stetig ändern. In der öffentlichen Diskussion zeigt sich dies etwa in den Medien, wenn über den Einfluss des Standarddeutschen auf die Dialekte, den Verlust der Dialekte oder die Zunahme von Anglizismen berichtet wird. Veränderungen im Bereich der Gesellschaft lassen sich auch über die Jugendsprache nachvollziehen, und auch die stärkere Migration, die zu Bewegungen in der sprachlichen Realität führt, beeinflusst den Umgang mit den alemannischen Dialekten. Unter Gesellschaft verstehen

wir die Gesamtheit der Menschen, die im hier untersuchten Sprachraum leben. Es handelt sich dabei zunehmend um eine heterogene Gruppe mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen: von den autochthonen alemannischen Dialektsprecher:innen über Dialektsprecher:innen anderer deutscher Dialekträume und auch Sprecher:innen mit Erstsprache Deutsch, die aber über kaum oder kaum mehr produktive Kompetenzen in einem deutschen Dialekt verfügen hin zu Menschen mit einer anderen Erstsprache.

Veränderungen zeigen sich aber auch in geänderten Schwerpunkten in Lehrplänen und spezifischen Akzenten im Unterricht. So hat im Bereich der Schule in den vergangenen Jahren einerseits eine starke Forcierung der Verwendung des Standarddeutschen stattgefunden, und es wurde versucht, das Konzept der Plurizentrität in die Klassenzimmer hineinzutragen. Andererseits wurden beispielsweise in Deutschschweizer Kantonen Volksinitiativen angenommen, die Standarddeutsch aus den Kindergärten verbannen (sollten). Zu den veränderten gesellschaftlichen Realitäten gehört aber auch, dass die Kindergärten und Schulklassen sprachlich heterogener werden und neben der inneren Mehrsprachigkeit, die dialektsprechende Kinder im alemannischen Sprachraum mitbringen, die äussere Mehrsprachigkeit zunehmend wichtig wird. Zu den äusseren Veränderungen gesellen sich sodann varietäteninterne Wandelprozesse, die unter anderem durch Dialekt- und Sprachkontakt forciert werden können. Dadurch entwickeln sich alemannische Dialekte weiter, oder es entstehen gar neue Varietäten, wie beispielsweise multiethnolektale Varietäten (vgl. dazu Morand in diesem Band) oder das als Zweiddialekt erworbene Schweizerdeutsch der Samnauer:innen (vgl. Oberholzer in diesem Band).

Der Band greift solche aktuelle Tendenzen und Forschungsfragen der (alemannischen) Dialektologie auf und rückt das Thema „Dialekt in Gesellschaft und Schule“ in den Mittelpunkt. Mit diesem spezifischen Fokus trägt der Sammelband zur vertieften Diskussion um die Rolle von alemannischen Dialekten in verschiedenen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontexten bei. Neben klar soziolinguistisch ausgerichteten Fragestellungen werden im vorliegenden Band auch Fragen der sprachlichen Stabilität, der Variation und des Wandels im Alemannischen diskutiert – sowohl mit strukturalistischem Schwerpunkt (vgl. z. B. die Beiträge von Bösiger und Thöny) als auch mit Fokus auf Spracherwerb (vgl. den Beitrag von Zimmermann-Stübe/Bohnert-Kraus) sowie Sprachgeschichte (vgl. die Beiträge von Weber und Fetzer): Dialekt in „Gesellschaft“ umfasst somit auch Analysen zur Struktur, zu Formen und zum Gebrauch des Alemannischen in der Gesellschaft heute und der Vergangenheit.

Die Grundlage für diesen Sammelband bilden Beiträge, die aus der 20. Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie („Alemann:innentagung“) zum Schwerpunktthema „Dialekt in Gesellschaft und Schule“ hervorgegangen sind. Die Tagung fand im Herbst 2022 in Chur (CH) statt und wurde in Kooperation des Instituts für Kulturforschung Graubünden und der Pädagogischen Hochschule Graubünden organisiert. Die Beiträge des Bandes sind thematisch gegliedert: Auf die fünf aus den Plenarvor-

trägen entstandenen Beiträge folgen die soziolinguistisch orientierten Beiträge zu Dialekt in der Gesellschaft, gefolgt von jenen zu Dialekt in der Schule. Daran schliessen die Beiträge zu strukturalistischen, spracherwerbsbezogenen und sprachgeschichtlichen Fragestellungen an.

Plenarvorträge

Den Sammelband eröffnet der Beitrag von **Helen Christen**, den sie den bisher 20 Arbeitstagungen zur alemannischen Dialektologie widmet. Sie zeigt, dass die Alemann:innentagungen im wahrsten Sinne ein „dialektologischer Jungbrunnen“ sind: Unterschiedliche methodische und theoretische Zugänge, die Diskussionsgegenstand der Tagungen waren und sind, ermöglichen einen Blick über den eigenen Forschungsgegenstand hinaus und bewirken einen massgeblichen qualitativen Aufschwung der Forschung zum alemannischen Sprachraum.

Cordula Löffler analysiert in ihrem Aufsatz Schreibprodukte von Kindern im Kindergarten- und Schulalter aus der Bodenseeregion und beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern der häufigere Dialektgebrauch der Kinder in der Deutschschweiz und Vorarlberg sich in diesen Schreibprodukten in Form dialektaler Schreibungen niederschlägt. Ebenso diskutiert sie, welche Rolle vorschulische Schrifterfahrungen auf den Schriftspracherwerb haben.

Susanne Oberholzer geht der Situation der bidialektalen Bündner:innen in Samnaun nach und zeigt anhand aktueller Sprachdaten auf, wie sich der langjährige Kontakt der ursprünglich bairischsprachigen Samnauner:innen mit alemannischsprachigen Deutschschweizer:innen auf das dort gesprochene Deutsch ausgewirkt hat. Sie diskutiert, inwiefern das dort gesprochene Bairische ein alemannisches Bairisch ist bzw. ob das dort gesprochene alemannische Schweizerdeutsch ein bairisch geprägtes Alemannisch darstellt.

Andrea Ender und **Irmtraud Kaiser** behandeln die Frage, welche Rolle und Relevanz schulischen Einrichtungen in der Vermittlung von standardsprachlichen und anderen überregionalen Sprachvarietäten sowie von bewusster sprachreflexiver Auseinandersetzung mit sprachlicher Vielfalt und dem Nebeneinander von Dialekt und Standardsprache zukommen. Sie stellen dabei auch ein Konzept vor, das für die sprachreflexive Arbeit in Primar- und Sekundarstufe im bairischen Sprachraum entwickelt wurde.

Pascale Erhart präsentiert interessante Einblicke in den Gebrauch des Elsässischen in der digitalen Kommunikation. Sie zeigt anhand von Daten aus einem eigenen Korpus, dass die internetbasierte Kommunikation die Art und Weise, wie die Elsässer:innen kommunizieren, entscheidend verändert, da diese nun erstmals über die Möglichkeit verfügen, Elsässisch auch zu lesen und zu schreiben.

Dialekt in der Gesellschaft

Die Reihe der Beiträge zu Dialekt in der Gesellschaft eröffnet **Marie-Anne Morand** mit einer qualitativen Inhaltsanalyse der multiethnolektalen Jugendsprache von Zürcher Jugendlichen. Ihre Daten zeigen unter anderem, was für die Jugendlichen *Slang* bedeutet, welche sprachlichen Merkmale für sie diskussionswürdig sind und dass das Sprachbewusstsein der Zürcher Jugendlichen bezogen auf die sprachlichen Merkmale vereinzelt sehr hoch ist.

Anschließend beschäftigt sich **Noemi Adam-Graf** mit der Wahrnehmung des mehrsprachigen Kantons Graubünden. Sie zeigt, dass von linguistischen Laien kommunizierte Inhalte sowohl den Raum, sprachliche Merkmale als auch Spracheinstellungen und aussersprachliche Kommentare umfassen.

Lea Späti analysiert die Spracheinstellungen von Personen mit Schwedisch und Norwegisch als Erstsprache, die als Erwachsene in die Deutschschweiz gekommen sind. Sie weist unter anderem nach, dass der sprachbiografische Hintergrund in der L₁, die Sprachsituation im Heimatland sowie der regionale und soziale Kontext, in dem sich die befragten Personen in der Deutschschweiz bewegen, einen entscheidenden Einfluss auf die Spracheinstellungen gegenüber Schweizerdeutsch und Standarddeutsch haben können.

Der Beitrag von **Christa Schneider** befasst sich mit Spracheinstellungen gegenüber der deutschen Standardsprache im Berner Mittelland, wobei sich unter anderem zeigt, dass Standarddeutsch durchaus als „schöne“ Sprache empfunden wird, obwohl man sie nicht gerne spricht, und dass die Standardsprache nicht als Bedrohung für die Dialekte in der Deutschschweiz angesehen wird.

Dialekt in der Schule

Der erste von fünf Beiträgen zu Dialekt in der Schule stammt von **Franziska Maria Keller**, die anhand der Analyse von schriftlichen Aufsätzen von Berner Gymnasiast:innen der Frage nachgeht, welche Standpunkte und Topoi diese zum Varietätengebrauch in Deutschschweizer Kindergärten vertreten bzw. verwenden. Dabei zeigt sich, dass die Mehrheit der befragten Personen der Ansicht ist, dass in Deutschschweizer Kindergärten Mundart *und* Standardsprache gesprochen werden sollten.

In **Regula Schmidlins** Beitrag steht die Frage im Zentrum, ob diglossisch primärsozialisierte Deutschschweizer Schüler:innen der Gymnasialstufe höhere Fehlerdichten in Bezug auf Orthographie, Grammatik und Interpunktion aufweisen, als solche, die standardsprachlich oder mehrsprachig sozialisiert worden sind. Sie analysiert anhand von argumentativen Texten unter anderem die Häufigkeit der Fehlertypen und die Korrelationen zwischen diesen sowie allfällige Zusammenhänge mit einzelnen personenbezogenen Variablen.

Eugen Unterberger beschäftigt sich mit Spracheinstellungen gegenüber der deutschen Standardsprache und Dialektsprechenden in Österreich im schulischen Kontext. Anhand von Unterrichtsmaterialien im Rahmen eines *Critical-Language-Aware-*

ness-Ansatzes zeigt er, wie sich die Spracheinstellungen nach dem Unterricht mit den Materialien verändern, wobei beispielsweise dialektsprechende Personen von den Schüler:innen nach der Intervention hochsignifikant kompetenter eingeschätzt werden.

Im Aufsatz von **Ann-Marie Moser** stehen das ausserschulische Potential von Sprachreflexion und der Transfer von linguistischem Wissen von der Lehre in den Unterricht im Fokus. Sie plädiert für die Anwendung eines sprachreflexiven Ansatzes in der Lehre und stellt fest, dass linguistisches Wissen bisher kaum in der Schule ankommt und linguistische Kategorien sowie Methoden an die Lebenswelt der Student:innen angebunden werden sollen, um das zu vermittelnde Wissen besser zu verankern.

Auch **Rebekka Studler** beschäftigt sich mit dem Nebeneinander von Dialekt und Standarddeutsch in der Deutschschweiz. Sie diskutiert, welche Bedeutung der Schule bei der Rollenverteilung von Dialekt und Standardsprache zukommt und inwiefern sich Empfehlungen für die Schule ableiten lassen.

Phonetik, Morphologie und Syntax

Tillmann Pistor überprüft in seinem Beitrag anhand von Daten männlicher Sprecher aus dem niederalemannischen Dialektgebiet die Hypothese, dass Prosodie, syntaktische Position und lexikalische Semantik von Diskursmarkern interagieren und eine Hierarchie der Signalisierungssysteme herrscht. Er argumentiert dafür, dass die linguistische Grundfunktion der untersuchten Äusserungen stets durch die Prosodie getragen wird und die syntagmatische Position die funktionale Feindifferenzierung bestimmt.

Melanie Bösigler geht in ihrer Forschungsarbeit der Frage nach, welche Formen für die drei Kasus der Interrogativa im Schweizerdeutschen in Gebrauch sind. Mittels von ihr erhobenen Sprachdaten weist sie nach, dass im Nominativ und Dativ kaum Variation zu beobachten ist, während sich bei den Interrogativa im Akkusativ Variation zeigt.

Anna Zimmermann-Stübe und **Mirja Bohnert-Kraus** fokussieren die Frage, inwiefern sich der Pluralerwerb im Alemannischen von jenem im Standarddeutschen unterscheidet. Sie tun dies vor dem Hintergrund der logopädischen Diagnostik bzw. entsprechender Diagnostikverfahren, die für das Alemannische bislang fehlen. Die beiden Forscherinnen stellen dabei fest, dass es sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den beiden Varietäten gibt und daher Forschungsergebnisse zum Standard nicht einfach für das Alemannische übernommen werden dürfen, was für die logopädische Diagnosestellung von grosser Relevanz ist.

Lexik und Sprachgeschichte

In ihrer sprachhistorischen Forschung ediert und kommentiert **Brigitte Weber** das Kochbuch der Magdalena Platter (1592). Sie zeigt in ihrem Beitrag auf, wie Textträger und Schreibsprache lokalisiert werden und welche Ergebnisse und Forschungsmöglichkeiten sich dank der von ihr erstellten Edition und gründlichen Untersuchung der Textquelle ergeben.

Luzius Thöny beschäftigt sich in seinem Beitrag mit der Mundart von Seewis und stellt dar, welche die Besonderheiten des Seewiser Dialekts sind und wie seine Sonderstellung in der Prättigauer Dialektlandschaft zu erklären sein könnte. Anhand der Analyse von ausgewählten sprachlichen Merkmalen kommt er zum Schluss, dass der Dialekt klare Anzeichen eines Misch- und Ausgleichsdialekts aufweist.

Den Abschluss des Bandes bildet der Beitrag von **This Fetzer**, der die unterschiedlichen Bezeichnungen für die rätoromanische Sprache im *Schweizerischen Idiotikon* (*Rätisch, churwälsch, rätoromanisch, romansch*) thematisiert. Er stellt dabei fest, dass sich bei der Wahl der Bezeichnung ein langsamer Wandel nachweisen lässt, den er mit der Ausdifferenzierung der modernen Linguistik, der Verbreitung von präziseren Namen und modernen linguistischen Gepflogenheiten in Zusammenhang bringt.

Dank

Die Publikation des vorliegenden Sammelbandes wurde durch die grosszügige Unterstützung des Instituts für Kulturforschung Graubünden (ikg), der Pädagogischen Hochschule Graubünden (PHGR) sowie der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD) ermöglicht. Das ikg und die PHGR haben dabei nicht nur zur Finanzierung der Publikation beigetragen, sondern auch die redaktionelle Arbeit der Herausgeberinnen massgeblich unterstützt. Die Förderung durch den Schweizerischen Nationalfonds (SNF Projekt-Nr. 10BP12_232451) ermöglicht uns verdankenswerterweise darüber hinaus die Veröffentlichung des Bandes als Open-Access-Publikation. Ausserdem möchten wir folgenden Personen unseren Dank aussprechen: den Beiträger:innen des Bandes, den Herausgebern der ZDL-Beihefte für die Aufnahme unseres Bandes in ihre Reihe und dem/der Verfasser:in des externen Gutachtens zu unserem Band. Ein grosser Dank für die fruchtbare Zusammenarbeit gebührt Dr. Brigitte Ganswindt, Leiterin der Redaktion der ZDL, und dem Steiner Verlag, insbesondere Johannes Klemm und Dr. Christina Hünsche sowie Moritz Müller (Ansprechpartner in der Herstellung).

Chur, im Frühjahr 2025

Susanne Oberholzer und Noemi Adam-Graf

Literaturverzeichnis

- Ender, Andrea und Irmtraud Kaiser. 2009. Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag. Ergebnisse einer Umfrage, in: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, Bd. 37, Heft 2, S. 266–295.
- Sieber, Peter. 2010. Deutsch in der Schweiz: Standard, regionale und dialektale Variation, in: Krumm, Hans-Jürgen, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin u. a.: De Gruyter (HSK. 35.1), S. 372–385.

Plenarvorträge

Ein wissenschaftlicher Jungbrunnen

20 Arbeitstagungen zur alemannischen Dialektologie

HELEN CHRISTEN

1 Einleitung

Im Jahr 1963 fand eine Tagung statt, deren Initianten sich einen wissenschaftlichen Austausch zum Bereich der alemannischen Dialektologie versprochen. Dies geschah zu einer Zeit, als einerseits in der Alemannia wichtige Sprachatlas-Unternehmungen im Gange oder in Planung waren und andererseits die Mundart- und Namenforschung an den Universitäten unverzichtbarer Gegenstand der Lehre war. Im Tagungsbericht von Siegfried Grosse (1964: 378–379) ist zu lesen:

Auf Anregung der Professoren Bruno Boesch (Freiburg i.Br.) und Stefan Sonderegger (Zürich) fand am 7. und 8. Juni 1963 in Zürich und Meilen erstmals eine wissenschaftliche Arbeitstagung für alemannische Sprachforschung statt. Man wollte alle diejenigen zu einem Gedankenaustausch zusammenführen, die sich mit der Erforschung der alemannischen Mundarten befassen – sei es an den Universitäten als Lehrer, Assistenten oder Doktoranden, sei es außerhalb der Hochschule. Über den Stand der Arbeiten im badischen, elsässischen, österreichischen, schwäbischen und schweizerdeutschen Raum sollte berichtet und diskutiert werden. Wie dankbar die Idee einer solchen Begegnung aufgenommen wurde, bei der auch die jüngere Generation zu Worte kommen sollte, zeigte die rege Beteiligung: es trafen sich etwa 50 Damen und Herren aus Basel, Bern, Freiburg und Zürich, aus Metz und Straßburg, aus Freiburg i.Br., Stuttgart und Tübingen, und aus Dornbirn in Vorarlberg. [...] Der Gewinn der Begegnungen, der Gedankenaustausch und die vielfältigen Anregungen durch die Vorträge führten am Ende zu dem Vorschlag, die „Wissenschaftliche Arbeitstagung für alemannische Sprachforschung“ in gemessenem Abstand zu einer ständigen Einrichtung werden zu lassen, womit den beiden Inspiratoren dieses ersten Treffens und dem Gastlande am besten gedankt sein dürfte.

Der Vorschlag aus den Reihen der Tagungsteilnehmenden sollte sich insofern erfüllen, als sich in der Folge nach „gemessenen Abständen“ von drei oder in pandemiebedingten Zeiten auch einmal nach fünf Jahren die Tagung etablierte und zum festen Bestandteil in der Agenda jener geworden ist, deren linguistische Forschungen sich mit dem Alemannischen auseinandersetzen. In den vergangenen Jahren und Jahrzehnten haben sich erfreulicherweise immer wieder Angehörige unterschiedlicher Universitäten und Institute bereiterklärt, die Tagung auszurichten. Deren Engagement ist zu ver-

danken, dass die Stafette der bisherigen Tagungsorte den alemannischen Dialektraum über die fünf Länder seines Geltungsgebiets hinweg aufspannt: D-Augsburg (1978, 1999), CH-Basel (1993), A-Bezau (1975), CH-Chur (2022), D-Ellwangen (1996), D-Freiburg i. Br. (1966, 1990, 2017), CH-Freiburg i. Ü. (1981, 2008), A-Lochau (2005), F-Strassburg (1969, 1987, 2011), FL-Triesenberg (1984), D-Tübingen (1972, 2014), CH-Zürich (1963, 2002). Da es die Organisator:innen seit der Gründungstagung in Zürich überdies zur Tradition haben werden lassen, am Rande der Tagung für etwas Lokalkolorit in Form von Ausflügen, Lesungen, kabarettistischen oder musikalischen Darbietungen zu sorgen – 1963 beginnend mit „einer gemeinsamen Bootsfahrt zur Ufenau, der Ruhestätte Ulrichs von Hutten“ (Grosse 1964: 381) –, verbinden sich die Tagungsorte im kulturellen Gedächtnis der Veranstaltung nicht allein mit wissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern zugleich mit Vergnüglichem unterschiedlichster Art.

Die nachfolgenden Ausführungen verfolgen das Ziel, einerseits zu veranschaulichen, auf welche Weise sich die „Alemannentagung“ in der Wissenschaftsgemeinschaft sichtbar macht; dafür sollen die – geringfügig wechselnden – Tagungsnamen (Abschnitt 2), die Themensetzungen (Abschnitt 3) und die Publikationsformen der Tagungsakten (Abschnitt 4) in den Blick genommen werden. Um die Aktualität der Forschung zur Alemannia und deren Potenzial als beständige linguistische Impulsgeberin zu illustrieren, wird andererseits aus jeder Tagung – stellvertretend – ein einzelner Beitrag herausgegriffen und wissenschaftlich eingeordnet (Abschnitt 5).

2 Die Namen der Tagung

Wiederkehrende Tagungen tragen in der Regel einen fixen Namen, der die Identifizierbarkeit des Anlasses garantiert. In der Wissenschaftsgemeinschaft kurz als „Alemannentagung“ bezeichnet, haben sich die Tagungsverantwortlichen im Laufe der Zeit gleich fünf Mal für eine Modifikation des Tagungsnamens entschieden, die die Tagung jeweils leicht unterschiedlich perspektiviert oder aber Ausdruck des jeweiligen Zeitgeistes ist.

Der Wiedererkennungseffekt der Varianten und deren Einordnung als Allonyme für dieselbe Tagung verdankt sich den beiden Komponenten „alemannisch“ und „T/tagung“, die seit 1963 Bestand haben. Bis 1972 wurde der Gegenstand der Tagung in den Vordergrund gestellt, nämlich die alemannische Dialektforschung resp. die alemannische Mundartwissenschaft. Während sich die erste Tagung noch als „wissenschaftlich“ qualifizierte, strich die zweite ihre Internationalität heraus. Ab 1975 wurde auf die Akteure fokussiert – die „alemannischen Dialektologen“, wobei das Adjektiv nicht etwa qualitativ-deskriptiv, sondern relational gemeint war.

Tab. 1 Die Namen der Tagung.

Ort der Tagung	Name der Tagung
Zürich 1963	Wissenschaftliche Arbeitstagung für alemannische Dialektforschung
Freiburg i. Br. 1966, Strassburg 1969	Internationale Tagung für alemannische Mundartwissenschaft
Tübingen 1972	Tagung zur alemannischen Dialektforschung
Bezaun 1975, Augsburg 1978, Freiburg i. Ü. 1981, Triesenberg 1984, Strassburg 1987, Freiburg i. Br. 1990, Basel 1993	Arbeitstagung alemannischer Dialektologen
Ellwangen 1996, Augsburg 1999, Zürich 2002, Lochau 2005, Freiburg i. Ü. 2008, Strassburg 2011, Tübingen 2014, Freiburg i. Br. 2017	Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie
Chur 2022	Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie: Alemann:innentagung

Die Tagung wird von 1975 bis heute als „Arbeitstagung“ deklariert. Ob dieses Label programmatisch und als „zu gemeinsamer Arbeit bestimmte Tagung“ (DUDEN, s. „Arbeitstagung“) intendiert war? Jedenfalls lädt der Name dazu ein, auch im Entstehen begriffene Arbeiten und laufende Projekte vorzustellen und sich die fachkundige Einschätzung der Tagungsteilnehmenden einzuholen.

Dass ab 1996 wieder von „Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie“ die Rede war, mag eine Ausweichstrategie gewesen sein, um nicht in den Verruf zu geraten, die mittlerweile zahlreich auftretenden „Dialektologinnen“ übergangen zu haben. Andere als männliche Teilnehmer werden nun auch in der jüngsten Churer Namen-Variante mit der Ergänzung „Alemann:innentagung“ explizit wieder aufgerufen. Das Determinans spricht – wie schon das Adjektiv in „alemannische Dialektologen“ – nicht die Zugehörigkeit zum Stamm der Alemannen an, sondern fungiert als zwanglose Metonymie für ‘Personen, die sich wissenschaftlich mit dem Alemannischen auseinandersetzen.’

3 Die Themen der Tagungen

Vom vierten Treffen an – dieses fand im Herbst 1972 in Tübingen statt – stehen die Tagungen unter einem Motto:

Tab. 2 Die Themen der Tagungen.

Tagungsort	Tagungsthema
Zürich 1963	ohne Tagungsthema
Freiburg i. Br. 1966	ohne Tagungsthema
Strassburg 1969	ohne Tagungsthema
Tübingen 1972	Dialekt als Sprachbarriere
Bezau 1975	Beiträge zur Semantik
Augsburg 1978	Historische, geographische und soziale Übergänge im alemannischen Sprachraum
Freiburg i. Ü. 1981	Wortschatzprobleme im Alemannischen
Triesenberg 1984	Probleme der Dialektgeographie
Strassburg 1987	Alemannische Dialektologie im Computer-Zeitalter
Freiburg i. Br. 1990	Alemannisch in der Regio
Basel 1993	Alemannische Dialektforschung: Bilanz und Perspektiven
Ellwangen 1996	Syntax und Stilistik der Alltagssprache
Augsburg 1999	Bausteine zur Sprachgeschichte
Zürich 2002	Alemannisch im Sprachvergleich
Lochau 2005	Raumstrukturen im Alemannischen
Freiburg i. Ü. 2008	Alemannische Dialektologie: Wege in die Zukunft
Strassburg 2011	Dialekte im Kontakt
Tübingen 2014	Dialekt und Öffentlichkeit
Freiburg i. Br. 2017	Alemannische Dialektologie: Forschungsstand und Perspektiven
Chur 2022	Dialekt in Gesellschaft und Schule

Die Tagungsthemen waren nicht dazu da, die thematische Vielfalt der Vorträge zu beschneiden. Wie die publizierten Tagungsbände offenbaren, liess es etwa das Augsburger Thema im Jahr 1999 zu, einen Vortrag zu halten, der keinen „Baustein zur Sprachgeschichte“ lieferte; schon in Bezau im Bregenzerwald war es 1975 möglich, beispielsweise über ein literaturwissenschaftliches Thema wie „Über Tradition und Veränderung im Werk Franz Michael Felders“ (Methlagl 1978) zu sprechen – dies „trotz“ Tagungsthema „Beiträge zur Semantik“. Die Tagungsmottos erweisen sich weniger als thematische Leitplanken für die Vortragenden, sondern vielmehr als Positionierungen, mit denen die Organisatorinnen und Organisatoren entweder die Dialektologie in ihrem je eigenen wissenschaftlichen oder gesellschaftlichen Umfeld verorten

oder aber mit entsprechenden Schlagwörtern Neuausrichtungen und fachliche Anschlussmöglichkeiten der Dialektologie anregen.

Beispiele für Ersteres sind das Strassburger Thema „Dialekte im Kontakt“, das Bezug nimmt zur soziolinguistischen Situation des Elsässischen mit seiner frankophonen Überdachung; das Churer Thema „Dialekt in Gesellschaft und Schule“ rückt die genuinen Anliegen einer pädagogischen Hochschule in den Fokus. Ein Beispiel für den fachlichen Positionsbezug ist das Thema „Dialekt als Sprachbarriere“, welches 1972 jene Debatte aufgreift, die zwei Jahre vorher mit der deutschen Übersetzung der Aufsatzsammlung von Basil Bernstein (1970) in Fahrt kam. Sie stellte die Frage in den Raum, ob die Verhältnisse Englands sich auf den deutschsprachigen Raum abbilden liessen und den Dialekten dabei der Part des „restringierten Kodes“ zukäme. Die Strassburger Tagung von 1987 setzte zukunftsweisend das Thema „Alemannische Dialektologie im Computer-Zeitalter“, und dies just zu einem Zeitpunkt, als die ersten Dialektolog:innen sich mit dem Gedanken trugen, die Schreibmaschine durch einen Computer zu ersetzen. Mit dem Thema „Syntax und Stilistik der Alltagssprache“ brachte die Ellwanger Tagung 1996 den Dialekt im Motto gar zum Verschwinden, um ihn als „Alltagssprache“ neu zu positionieren und erst noch mit der Syntax eine Beschreibungsebene ins Spiel zu bringen, die bislang als dialektologisch unergiebig galt, in den darauffolgenden Jahren und Jahrzehnten jedoch Aufschwung nehmen sollte. Immer wieder fällt die Entscheidung aber auch für ein unverfängliches Tagungsmotto wie „Alemannische Dialektologie: Wege in die Zukunft“, welches die thematische Offenheit, die ohnehin immer garantiert war, zum Programm macht.

4 Die Vortrags- und Publikationstextsorten

Wollte man sich in den 1960er Jahren kundig machen, wie der *Vorarlberger Sprachatlas* (VALTS, 5 Bände 1985–2006) konzipiert wird; wollte man wissen, wie die Arbeiten am *Atlas Linguistique et ethnographique de l'Alsace* (ALA, 2 Bände, 1969, 1984) gedeihen; interessierte einen, welche weiteren Bände nach den damals eben erschienenen Vokal- und Konsonantenbänden des *Sprachatlas der deutschen Schweiz* (SDS, 8 Bände, 1962–1997) folgen sollten; wollte man einen Einblick erhalten in die Tätigkeiten des Redaktors des badischen Wörterbuchs oder sich mit Fachleuten austauschen über den namenkundlichen Umgang mit Urbaren – in all diesen Fällen musste man entweder eine aufwändige Korrespondenz initiieren, damals noch kostspielige Telefonate tätigen oder kleinere oder grössere Reisen antreten. Die „Alemannentagung“ als Plattform, die nun alle drei Jahre ein *update* garantierte, war hochwillkommen: Die Interessierten konnten sich über den Stand der Dinge in den Wörterbuchredaktionen, den Sprachatlas-Unternehmen, den Namenprojekten informieren. Die sogenannten „Arbeitsberichte“ waren das Format, das den Fortschritt der Forschungs- und Publikationstätigkeit der drei zurückliegenden Jahre bilanzierte und über administrative Be-

lange informierte. Sie fanden – bis zur 13. Tagung in Augsburg – Eingang in die Tagungsbände. Das Format hatte nicht etwa aus Ermangelung an länger- und mittelfristigen Projekten ausgedient. Vielmehr machten die neuen digitalen Informationskanäle – jedem Projekt seine eigene Homepage! – die Berichte zunehmend überflüssig und schufen Platz für Neues. Im Band zur 14. Tagung (Glaser et al. 2004) waren es denn auch nur noch die Adressen der Arbeitsstellen, die aufgenommen wurden, zwölf Internet- und – immerhin noch – drei Postadressen. Freilich haben sich die Arbeitsberichte jüngst ihr Terrain in etwas abgewandelter Form zurückerobert: Poster-Präsentationen, wie sie seit geraumer Zeit an Tagungen üblich geworden sind, dienen dazu, an Informationsständen über laufende Projekte zu berichten oder neue technische Errungenschaften gleich vor Ort vorzuführen.

An der 12. Tagung in Ellwangen wurden Miszellen als neue Vortrags- und Publikationstextsorte eingeführt; an der 15. Tagung in Lochau hatte sich das Format bereits wieder erledigt, obwohl die wissenschaftlichen Aperçus durchaus Anregendes thematisierten: „Gibt es einen Alpensprachbund?“ (Seiler 2004), „Ist das Öffentlichkeitschweizerdeutsche noch Mundart?“ (Kuhn 1997) oder „Grüß Gott – ein keltisches Sprachfossil im Oberdeutschen?“ (Zehetner 2000) wurde etwa gefragt oder „Hoi“ (Glaser 1997) als Interjektion erkundet.

Das Hauptaugenmerk sicherten sich an den Tagungen aber gewiss die „grossen“ Vorträge, die anfänglich immer Plenarvorträge waren. Später wurden Sektionen gebildet, zum einen dem Umstand geschuldet, dass vom wissenschaftlichen Nachwuchs bereits vor der Promotion aktive Präsenz an Tagungen erwartet wird, zum anderen der anhaltenden Attraktivität der Tagung zuzuschreiben. Längst hat die Dialektologie nämlich den Nachweis erbracht, dass sie kein linguistischer Nebenschauplatz ist, sondern „normale“ Linguistik, die sich mit nicht-kodifizierten Sprachformen beschäftigt und ihre lange Erfahrung im Umgang mit Variation ausspielen kann (vgl. „Ist Dialektologie Linguistik?“, Haas 2011). Gerade auf den Erkenntnisgewinn, den nicht-standardisierte Varietäten mit oraler Tradition versprechen, möchten heute auch generativ-universalgrammatisch orientierte Linguistinnen und Linguisten nicht verzichten: Die Mikrovarianz als Eldorado für eine Linguistik, die sich beispielsweise für die Syntax unter Online- und Kurzzeitgedächtnis-Bedingungen interessiert (vgl. Abraham und Leiss 2013).

5 Der Jungbrunnen „Alemannische Dialektologie“

Um nachfolgend zu zeigen, dass Dialektologinnen und Dialektologen als Linguistinnen und Linguisten die Zeitströmungen aufnehmen, mitbestimmen und als Impulsgeber, eben als Jungbrunnen, für die Dialektologie und darüber hinaus wirken, soll aus jedem der bisher gedruckt oder digital veröffentlichten Tagungsbände (vgl. Literatur-

verzeichnis) ein einzelner Aufsatz herausgegriffen werden.¹ Diese fünfzehn Stellvertreter, deren Auswahl angesichts zahlreicher wegweisender Studien alles andere als leicht fiel, stehen für die hohe Qualität der publizierten Tagungsakten, die jeweils bis zu 28 Beiträge enthalten.

4. Tagung: *Zur I-Vokalisierung im westlichen Schweizerdeutschen* (Walter Haas 1973)
 Schon das Tagungsthema „Dialekt als Sprachbarriere“ offenbart ein soziolinguistisches Bewusstsein der Dialektologie und eine Teilhabe am damals aktuellen wissenschaftlichen Diskurs. Mit diesem Beitrag wird bereits 1972 der Schritt von der Defizit- zur Differenzkonzeption sprachsozialer Unterschiede vollzogen und die sogenannte Variablenregel als statistisches Instrument zur Aufdeckung sprachlich-gesellschaftlicher Korrelationen erprobt. Die Variablenregel wurde zwar in den letzten fünfzig Jahren um andere soziolinguistische Zugänge zu sprachlicher Variation ergänzt (vgl. Eckert 2012). Sie spielt aber bis heute in der quantitativ-korrelativen Soziolinguistik eine massgebliche Rolle, mittlerweile unterstützt durch ausgefeilte inferenzstatistische Verfahren.

5. Tagung: *Wortfelder in der Mundart von Gressoney* (Peter Zürer 1978)
 Zwar lag Jost Triers (1931) Habilitationsschrift *Der Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes* zum Zeitpunkt der Bezauber Tagung schon ein paar Jahrzehnte zurück; die strukturalistische Verfeinerung der Wortfeldkonzeption war jedoch eine noch junge Errungenschaft. Wie gewinnbringend es für die lexikalische Semantik sein kann, Lexeme nicht isoliert, sondern in ihrem Zusammenspiel und ihren gegenseitigen Relationen zu betrachten, zeigt dieser Beitrag, der ausserdem als ein Ausgangspunkt gelten kann für kognitionslinguistische Fragen nach der wortfeldartigen Organisation des lexikalischen Wissens (vgl. Lutzeier 1992).

6. Tagung: *Dialekt und Schriftlichkeit* (Bruno Boesch 1980)
 Von zwei Aggregatzuständen der Sprache ist in diesem Aufsatz die Rede und der kurze Zeit später von Koch und Oesterreicher (1986) begrifflich gefasste Unterschied zwischen Medium und Konzeption wird in seinen Grundzügen bereits vorweggenommen, der den Gewinn einer intensiven Auseinandersetzung mit Dialekt in seinen verschiedenen Erscheinungsformen besonders deutlich offenbart. Obwohl der Aufsatz auf die Problematik dialektaler Belege in der älteren Schriftlichkeit fokussiert und Anregendes zur Dialektliteratur formuliert, haben die grundsätzlichen Überlegungen – etwa zum Einfluss des Mediums auf die sprachliche Ausprägung – ihre Aktualität nicht eingebüsst (vgl. Feilke und Henning (2016) zur kontroversen Diskussion um

¹ Zur „Gründungstagung“ in Zürich liegt der eingangs zitierte Tagungsbericht von Grosse (1964) vor, zur zweiten Tagung in Freiburg i. Br. im Jahre 1966 ein Bericht von Löffler (1967).

unterschiedliche Modalitäten des Sprachgebrauchs). Sie können bis zu den heutigen Untersuchungen zum geschriebenen Dialekt in den sozialen Medien fruchtbar gemacht werden.

7. Tagung: *„Öppe däich woou“*. *Zu den Modalpartikeln im Schweizerdeutschen* (Iwar Werlen 1983)

Mit der pragmatischen Wende in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gelangen auch die „kleinen Wörter“ vermehrt in den Blick der Linguistik. Was früher als Füllwort disqualifiziert wurde, kommt nun etwa mit Harald Weydts „Abtönungspartikel“ (1969) zu seinem Recht, damals noch versuchsweise als Wörter mit der Funktion „Stellung des Sprechers zum Gesagten“ definiert. In diesem Beitrag wird erprobt, wie die dialektalen schweizerdeutschen Modalpartikeln aus einer Interaktionsperspektive Goffman'scher Prägung kategorisiert werden können (vgl. Goffman 1971). Dabei treten mehrere Funktionen zutage, die bisher mit „Stellung des Sprechers zum Gesagten“ nur unvollständig begrifflich gefasst wurden. Damit versteht sich die Auseinandersetzung mit Modalpartikeln gleichzeitig als Beitrag zur Debatte, welche Kriterien als massgeblich für befriedigende Wortarten-Definitionen zu erachten sind.

8. Tagung: *Zur Klassifizierung von Dialektmerkmalen* (Karlheinz Jakob 1987)

Zum Zeitpunkt der Triesenberger Tagung 1984 hatte sich die Unterscheidung von primären und sekundären Dialektmerkmalen, wie sie Viktor Schirmunski (1930) postuliert hatte, längst etabliert. Allerdings galt die Unterscheidung, die dialektale Merkmale aufgrund ihrer unterschiedlichen Abbaufreudigkeit und ihrer Auffälligkeit kategorisiert, als zirkuläre Pseudoerklärung für Sprachwandel. Im Vortrag wurde nun ein operationalisierbares Verfahren vorgestellt, wie man zu Klassen von Dialektmerkmalen gelangen kann, die in Abhängigkeit vom Kommunikationsradius der Sprechenden interindividuell übereinstimmend verwendet werden respektive nicht verwendet werden. Der Beitrag sollte einen Reigen von Auseinandersetzungen mit Schirmunskis Unterscheidung (vgl. z. B. Auer 2001) und insbesondere auch mit Salienz, d. h. der Wahrnehmung und ihrem Zusammenhang mit Sprachwandel, eröffnen, die bis in die Gegenwart anhalten (vgl. Christen und Ziegler 2014).

9. Tagung: *Der automatische Explorator: Möglichkeiten und Grenzen der Automatisierung in der Datenerhebung* (Bernhard Kelle 1990)

„Die Vorstellung von der Apparatur, in die man auf der einen Seite hineinspricht und bei der auf der anderen Seite das auf Papier oder Datenträger notierte Transkriptat herauskommt (möglichst wahlweise API oder Theutonista), ist leider nach wie vor visionär geblieben.“ (Kelle 1990: 8). Die Maschine, die phonetisch transkribieren kann, ist bis heute nicht erfunden. Automatische Spracherkennung und Sprachsynthetisierung können jedoch ausserordentlich grosse Fortschritte verzeichnen, wie man sie sich zum Zeitpunkt der Strassburger Tagung nicht hätte träumen lassen. Sie finden

ihre praktische Anwendung beispielsweise in der Forensischen Phonetik, wo der „Stimmabdruck“ den Fingerabdruck ergänzt (vgl. Dellwo et al. 2014), oder liefern etwa das Instrumentarium, um die Rolle der Prosodie für die Dialekterkennung zu erforschen (vgl. Leemann et al. 2018). In der Dialektologie hat sich mittlerweile zudem eingebürgert, die ohrenphonetische Transkription um maschinelle Signal-Vermessungen zu ergänzen, wenn nicht gar zu ersetzen.

10. Tagung: *Hochdeutsch bei sechs- bis achtjährigen Deutschschweizer Kindern.*

Verstehen – Einstellungen (Annelies Häcki Buhofer und Harald Burger 1993)

Dieser Beitrag steht für ein breites Verständnis von Dialektologie, das auch Untersuchungen umfasst, die danach fragen, wie Dialektsprecher:innen mit ihrem Varietätenspektrum umgehen und wie sie andere deutsche Varietäten erwerben, verstehen, einschätzen. Der Beitrag ist Beispiel für eine Dialektologie, die sich ihren Sprecherinnen und Sprechern zuwendet, deren gesellschaftlicher Einbettung Rechnung trägt und dabei vornehmlich psycho- und soziolinguistische Erkenntnisinteressen geltend macht. Dies spürt das Thema vor, das das Churer Organisationsteam mit einiger Berechtigung für die 20. Tagung lanciert hat: Es steht einer Ausbildungsstätte für angehende Lehrerinnen und Lehrer gut an, die Dialektologie daraufhin zu besehen, welche Antworten sie auf Fragen des Dialekt/Standard-Erwerbs oder der Dialekt/Standard-Kompetenz hat.

11. Tagung: *Die syntaktische Nullstelle – eine Kennform des Alemannischen?*

(Elvira Glaser 1995)

Mit der Thematisierung einer „syntaktischen Nullstelle“ kommt erstmals im Kontext der „Alemannentagung“ die Dialektsyntax in den Blick. Fehlende Subjekts- oder Objektsausdrücke („Ich hät gärn Chriesi, hender ø?“ „ich hätte gerne Kirschen, haben Sie [welche]?“) werden in diesem Beitrag auf ihr areales Vorkommen hin befragt, dies um den Status dieser Nullstellen als allfällige alemannische Kennformen zu überprüfen. Für diese Studie musste aus den vorhandenen Monographien, Wörterbüchern und Atlanten zusammengetragen werden, was es zu syntaktischen Nullstellen gibt, um diese Puzzleteile dann zu einer vorläufigen sprachräumlichen Skizze zusammenzufügen. Der Beitrag ist unschwer als Plädoyer zu lesen für eine empirisch fundierte sprachgeographische Erforschung der Syntax der Dialekte, wie sie in den fast 30 Jahren seit diesem Beitrag dann auch erfolgreich – mit der Krönung in Form des *Syntaktischen Atlas der deutschen Schweiz* (SADS 2021) – umgesetzt werden sollte.

12. Tagung: *Der alemannische Konjunktiv II zwischen Morphologie und Syntax*

(Damaris Nübling 1997)

In diesem Beitrag wird unter anderem die wegweisende Publikation der Sprachtypologin Joan L. Bybee, *Morphology* (1985), fruchtbar gemacht und damit ein alternativer Blick auf die Morphologie geworfen, der sich von einer engen Sicht der Saussure'schen

Arbitrarität des Zeichens löst. Morphologische Kodierungsverfahren werden als nicht-zufällig erachtet, sondern z. B. mit Type- und Tokenfrequenz in Zusammenhang gebracht. Dies liefert dann auch plausible Erklärungen dafür, dass sich der Ablaut – gegen alle Prognosen – nicht als morphologisches Auslaufmodell erweist. Vielmehr kann er sogar bei – hochfrequenten – schwachen Verben neu ins Spiel kommen. Hier erweisen sich die nicht-kodifizierten Dialekte als zugänglicher für morphologische Neuausrichtungen als Standardsprachen und somit ergiebiger für die Erforschung von Sprachwandel.

13. Tagung: *Divergenz in den Intonationssystemen rechts und links des Rheins* (Peter Gilles und Renate Schrambke 2000)

Spätestens am Ende des 20. Jahrhunderts haben impressionistische Annäherungen an die Intonation ausgedient. Mit diesem Beitrag wird – vor dem Hintergrund eines größeren DFG-Projekts (vgl. Auer et al. 2000) – eine Intonationsdialektologie initiiert, die dazu anregt, dialektologische Unterschiede auch bei den Suprasegmentalia in den Blick zu nehmen. Unter anderem am Beispiel der Realisierung der Diskurspartikel *nit* wird vorgeführt, wie man solche Untersuchungen erfolgreich angehen kann. Mit dem Analysetool der damals noch wenig bekannten Software PRAAT werden intonatorische Unterschiede zwischen Baden und dem Elsass festgemacht, die ebenso Isoglossen begründen, wie man dies von den anderen linguistischen Beschreibungsebenen kennt.

14. Tagung: *Wie alemannisch ist Surbtaler Jiddisch? Hochalemannische Züge in einem westjiddischen Dialekt* (Jürg Fleischer 2004)

Während die alemannischen Sprachinseln – als mutmassliche Bewahrerinnen älterer Sprachstände – das Interesse der Linguistik traditionellerweise auf sich zogen, ist den (wenigen) nicht-alemannischen Sprachinseln innerhalb der Alemannia nicht dieselbe Beachtung widerfahren. Allerdings lassen sich aus dem Blickwinkel nicht-alemannischer Enklaven durchaus relevante Fragen stellen, etwa danach, welche alemannischen Merkmale – in einer spezifischen sozio- und strukturlinguistischen Konstellation – in eine andere Varietät, hier das Surbtaler Westjiddische, integriert werden. Der herausgegriffene Beitrag ist ein überzeugendes Beispiel für einen kontaktlinguistischen Zugang auf das Alemannische für einmal als Spender- und nicht als Empfängervarietät und er kann mit seinen zahlreichen einschlägigen Referenzen nicht zuletzt auch als Hommage an die bedeutende Schweizer Jiddistin Florence Guggenheim-Grünberg gelten.

15. Tagung: *Wie sieht das Berndeutsche so ungefähr aus?* (Raphael Berthele 2006)

Spätestens mit diesem Beitrag hat sich die Wahrnehmungsdialektologie, die sich für die mentalen Repräsentationen des sprachräumlichen Wissens interessiert, als eigenständiger Forschungszugang etabliert. Laien-Überzeugungen und Laien-Wertungen

wurden zwar in einigen Sprachatlanten als ungeplanter Beifang in Kommentaren vermerkt (vgl. z. B. Kommentare im *SDS*) und damit lange vor dem Erscheinen einschlägiger Grundlagen-Werke (Preston 1989, Preston und Niedzielski 1999) offensichtlich für relevant befunden. Jetzt erhalten sie den Status von subjektiven Daten eigenen Rechts, von denen man sich ausserdem Erklärungen für sprachlichen Wandel respektive sprachliche Bewahrung verspricht (Anders et al. 2010). Neben grundsätzlichen Überlegungen finden sich in diesem Beitrag Vorschläge für Erhebungsmethoden, die das nicht direkt beobachtbare Laien-Wissen systematisch zugänglich machen. Diese Methoden – so etwa Sprechblasen mit „Formen, Texturen und Mustern“ (Berthele 2006: 167), die dialektalen Varietäten respektive der Standardsprache zugeordnet werden mussten – sollten sich in Folge-Studien bewähren.

16. Tagung: *Einsilbdehnung: Neue Lösungen für ein altes Problem*
(Guido Seiler 2010)

Die gedehnten Vokale in Einsilblern wie *Tal* oder *Rad* wurden bis anhin morphologisch erklärt, d. h. die Dehnung wurde morphologischen Analogieprozessen zugeschrieben, wonach die singularischen Formen an die pluralischen mit ihrer Dehnung in offener Silbe (*Täler, Räder*) angeglichen würden. Der „radikal andere Lösungsvorschlag“, wie Seiler ihn nennt, verschliesst die Augen vor den offensichtlichen Ungereimtheiten dieser Analogie-Erklärung nicht, gibt es doch schliesslich Dialekte mit Langvokal im singularischen Einsilbler und Kurzvokal im pluralischen Zweisilbler (Sg. *Graas*, Pl. *Greser*). Angebahnt durch Beobachtungen eines Jost Winteler (1876) und unterstützt durch die typologische Morentheorie (vgl. Hayes 1989), plädiert der Beitrag für einen „neuen“ Dehnungstyp, der einsilbige Formen betrifft und mit den Anforderungen an die phonologische Schwere einer Silbe oder eines Wortes argumentiert.

17. Tagung: *Distanz als raumstrukturelle Eigenschaft dialektaler Kontaktsituationen*
(Alfred Lameli 2014)

Dieser Beitrag ist ein eindrückliches Beispiel dafür, wie innovative quantitative Zugänge – unterstützt durch Hochleistungsrechner – Unklarheiten auf der Ebene der qualitativen Befunde zu erhellen vermögen (vgl. zur romanistischen Tradition der Dialektometrie Goebel 1982). So wird in der dialektologischen Literatur für das Schwäbische relativ einhellig ein bestimmtes Areal postuliert, das die qualitativen Daten jedoch nicht hergeben, insbesondere weil sich eine beträchtliche innerschwäbische Heterogenität zeigt. Dialektometrische Vermessungen führen nun zu dem bemerkenswerten Resultat, dass sich ein schwäbisches Areal dadurch ergibt, dass sich dessen Ortsmundarten durch eine gleich hohe quantitative Distanz zu den ausser-schwäbischen Nachbarmundarten auszeichnen. Diese Übereinstimmung in der quantitativen Distanz kann für die Arealbildung geltend gemacht werden.

18. Tagung: „*Wäschpi, Heustöffel, Zimmermaa*“. *Kognitive Onomasiologie und dialektale Heteronymie bei schweizerdeutschen Insektenbezeichnungen*

(Andreas Lötscher 2015)

Warum gibt es so viele verschiedene Bezeichnungen für den Marienkäfer, aber nur wenige für die Mücke? Auf solche Warum-Fragen ist meistens nicht mehr als eine Ad-hoc-Erklärung zu erwarten. Mit diesem Beitrag wird jedoch eine differenzierte Antwort geliefert, die bei verschiedenen Heteronymtypen ansetzt, die sich durch unterschiedliche Ausprägungen der Dimensionen „Alter“ (Wie alt sind die einzelnen Heteronyme?), „Diversität“ (Wie viele lexikalische Varianten enthält die Heteronymie?) sowie „lexikalische Eigenschaften“ unterscheiden. Unter lexikalischen Eigenschaften werden dabei die Bezeichnungsmotive und die formalen und inhaltlichen Bildungsverfahren gefasst, wozu etwa auch assoziative Abwandlungen gehören. Mit der Berücksichtigung dieser Heteronymtypen wird die areale Diversität zu einer eigentlichen Lupe auf unterschiedliche Prozesse lexikalischen Sprachwandels. Diese Prozesse verlangen zwar nach wie vor nach Interpretationen, die aber deutlich an Plausibilität gewinnen. Insgesamt wird am Beispiel von Insektenbezeichnungen aufgezeigt, „ob und wie etwas in der Gesellschaft wahrgenommen, als soziales Faktum konzeptualisiert und sprachlich benannt wird“ (Lötscher 2015: 13), was einen Beitrag zu kognitionslinguistischen Fragen der (sprachlichen) Kategorisierung leistet (vgl. Taylor 2003).

19. Tagung: *ArchiMob: Ein multidialektales Korpus schweizerdeutscher*

Spontansprache (Yves Scherrer, Tanja Samardžić und Elvira Glaser 2019)

Den Bedürfnissen nach Ressourcen für quantitativ orientierte Fragestellungen wird in der Dialektologie zunehmend Rechnung getragen mit Korpora, die – wie das hier präzentierte – sowohl die nach wie vor manuell gefertigten Transkriptionen als auch die zugehörigen Tondateien und die soziodemographischen Daten der Sprecherinnen und Sprecher abrufbar machen. Wie bei den Arbeitsberichten an den frühen „Alemannentagungen“ handelt es sich bei diesem Beitrag um den Blick in eine Werkstatt, wird doch dargelegt, wie normalisiert oder getaggt wird und welche Automatisierungen hier möglich sind. Überdies wird aufgezeigt, wie das Korpus z.B. für Dialekterkennung, Dialektklassifikation, Dialektalitätsmessungen, Kollokationsanalysen usw. tauglich gemacht werden kann und damit den Bedürfnissen von quantitativen Zugängen und datenintensiver Forschungsmethoden zudient.

Dieser Gang durch die „Alemannentagungen“ anhand von fünfzehn Veröffentlichungen kann der Vielfalt und dem innovativen Potenzial der Vorträge selbstredend nicht gerecht werden; er lässt aber vielleicht erahnen, wie breit ausgelegt die Dialektologie ist, die das Alemannische zum Gegenstand hat. Als empirisch ausgerichtete Variationslinguistik war und ist die Dialektologie des Alemannischen – dies sollte deutlich geworden sein – nicht blosse linguistische Echokammer, sondern durchaus auch Impulsgeberin.

6 Die Alemann:innen und ihre Zukunft

Die vielen Frauen und Männer, die seit 1963 für die regelmässige Ausrichtung der „Alemannentagung“ sorgen, die mit ihren Vorträgen zum Gelingen der Veranstaltungen beitragen, könnten unterschiedlicher nicht sein. Es sind – anders als noch bei den ersten Tagungen – zunehmend weibliche Teilnehmende, die das Gesicht der Tagung und der Tagungsakten prägen. Ausserdem ist Alt und Jung vertreten; viele sind selbst Sprecher:innen des Alemannischen, während für andere Alemannisch zwar nicht „Muttersprache“, jedoch ein attraktiver Forschungsgegenstand ist. Wer Erfahrung aus vielen „Alemannentagungen“ mitbringt, weiss, dass sich die mündlichen Präsentationsformen stark gewandelt haben. Die Vorträge, die heute ausnahmslos von digitalen Folien/Slides begleitet werden (oder umgekehrt), werden zunehmend frei und damit in konzeptionell eher mündlichem Modus gehalten. Was sich über all die Jahre jedoch (noch) nicht geändert hat, ist die Tagungs- und Publikationssprache Deutsch. Und vor allem aber genießt die Tagung den beneidenswerten Ruf, ein überschaubares Treffen von Wissenschaftler:innen zu sein, die sich wohlwollend zugetan sind und die Arbeit der „Konkurrenz“ wertschätzend zur Kenntnis zu nehmen.

Freilich dürfte dies kaum Grund genug sein, die „Alemannentagung“ in ihrem 3-Jahres-Rhythmus fortzusetzen. Ist es nicht gänzlich unzeitgemäss, alle paar Jahre Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu versammeln, die Fachleute sind für Phonologie, Syntax oder Interaktionslinguistik, sich an der Tagung aber nur eingeschränkt quasi unter ihresgleichen austauschen können? Tatsächlich ist die gemeinsame Klammer der „Alemannentagung“ allein der Forschungsgegenstand, die alemannischen Dialekte. Die Tagung setzt somit ganz altmodisch darauf, dass sich die Lexikologin auch der alemannischen Syntax nicht ganz verschliesst, der Intonationsforscher auch der alemannischen Morphologie etwas abgewinnen kann. Die Tagung baut darauf, dass Forscherinnen und Forscher zum Objekt ihrer Forschung eine gewisse Zuneigung entwickeln, die sie über den Tellerrand ihrer eigenen Fragestellungen hinaus schauen lässt – wovon man sich einen massgeblichen Schub auf die Qualität verschieden ausgerichteter Arbeiten verspricht. Diese Arbeiten geben Puzzleteile ab, die sich zu einem holistischen Blick auf einen – wenn auch überschaubaren – Sprachraum fügen, dies mit einem nicht zu unterschätzenden Erklärungspotenzial, das unterschiedlichen theoretischen Zugängen zugutekommt.

Es ist also keineswegs abwegig, eine 21. und weitere „Alemannentagungen“ ins Auge zu fassen und darauf zu zählen, dass die Alemannische Dialektologie ein wissenschaftlicher Jungbrunnen bleiben wird.

Literaturverzeichnis

Tagungsbände (in der Reihenfolge ihres Erscheinens)

- Bausinger, Hermann (Hrsg.). 1973. *Dialekt als Sprachbarriere? Ergebnisbericht einer Tagung zur alemannischen Dialektforschung*. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde.
- Zehrer, Josef und Eugen Gabriel (Hrsg.). 1978. *Beiträge zur Semantik. 5. Arbeitstagung alemannischer Dialektologen in Bezau, Bregenzerwald, vom 1.–3. Mai 1975*. Dornbirn: Kaindl.
- König, Werner und Hugo Stopp (Hrsg.). 1980. *Historische, geographische und soziale Übergänge im alemannischen Sprachraum. 6. Arbeitstagung alemannischer Dialektologen in Augsburg, Oktober 1978*. München: Ernst Vögel.
- Haas, Walter und Anton Näf (Hrsg.). 1983. *Wortschatzprobleme im Alemannischen. 7. Arbeitstagung alemannischer Dialektologen, Freiburg i. Ü., 1.–3. Oktober 1981*. Freiburg: Canisius.
- Gabriel, Eugen und Hans Stricker (Hrsg.). 1987. *Probleme der Dialektgeographie. 8. Arbeitstagung alemannischer Dialektologen, Triesenberg, Fürstentum Liechtenstein, 20.–22. September 1984*. Bühl u. a.: Konkordia.
- Philipp, Marthe (Hrsg.). 1990. *Alemannische Dialektologie im Computer-Zeitalter. 9. Arbeitstagung alemannischer Dialektologen in Strassburg, September 1987*. Göppingen: Kümmerle.
- Schupp, Volker (Hrsg.). 1993. *Alemannisch in der Regio. Beiträge zur 10. Arbeitstagung alemannischer Dialektologen in Freiburg/Breisgau 1990*. Göppingen: Kümmerle.
- Löffler, Heinrich (Hrsg.). 1995. *Alemannische Dialektforschung. Bilanz und Perspektiven. Beiträge zur 11. Arbeitstagung Alemannischer Dialektologen*. Tübingen: Francke.
- Ruoff, Arno und Peter Löffelad (Hrsg.). 1997. *Syntax und Stilistik der Alltagssprache. Beiträge der 12. Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie, 25. bis 29. September 1996 in Ellwangen/Jagst*. Tübingen: Niemeyer.
- Funk, Edith, Werner König und Manfred Renn (Hrsg.). 2000. *Bausteine zur Sprachgeschichte. Referate der 13. Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie in Augsburg (29.9.–3.10.1999)*. Heidelberg: Winter.
- Glaser, Elvira, Peter Ott und Rudolf Schwarzenbach (Hrsg.). 2004. *Alemannisch im Sprachvergleich. Beiträge zur 14. Arbeitstagung für Alemannische Dialektologie in Männedorf (Zürich) vom 16.–18.9.2002*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 129).
- Klausmann, Hubert (Hrsg.). 2006. *Raumstrukturen im Alemannischen. Beiträge der 15. Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie, Schloss Hofen, Lochau (Vorarlberg) vom 19.–21.9.2005*. Graz u. a.: Neugebauer.
- Christen, Helen, Sibylle Germann, Walter Haas, Nadia Montefiori und Hans Ruef (Hrsg.). 2010. *Alemannische Dialektologie: Wege in die Zukunft. Beiträge zur 16. Arbeitstagung für alemannische Dialektologie in Freiburg/Fribourg vom 07.–10.09.2008*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 141).
- Huck, Dominique (Hrsg.). 2014. *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).
- Ahner, Helen und Hubert Klausmann (Hrsg.). 2015. *Dialekt und Öffentlichkeit. Beiträge zur 18. Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie*. Tübingen. URL: <<https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/57077>> [Stand: 11.05.2023].
- Pfeiffer, Martin, Tobias Streck und Andrea Streckenbach (Hrsg.). 2019. *Alemannische Dialektologie. Forschungsstand und Perspektiven*, in: *Linguistik online*, Bd. 98, Nr. 5. URL: <<https://bop.unibe.ch/linguistik-online/issue/view/983>> [Stand: 11.05.2023].

Zitierte Literatur

- Abraham, Werner und Elisabeth Leiss (Hrsg.). 2013. *Dialektologie in neuem Gewand. Zu Mikro-/Varietätenlinguistik, Sprachenvergleich und Universalgrammatik*. Hamburg: Buske.
- ALA = Beyer, Ernest und Raymond Matzen. 1969. *Atlas linguistique et ethnographique de l'Alsace*, Volume I. Paris: Editions du C. N. R. S.; Bothorel-Witz, Arlette, Marthe Philipp und Sylviane Spindler. 1984. *Atlas linguistique et ethnographique de l'Alsace*, Volume II. Paris: Editions du C. N. R. S.
- Anders, Christina A., Markus Hundt und Alexander Lasch (Hrsg.). 2010. „Perceptual Dialectology“. *Neue Wege der Dialektologie*. Berlin u. a.: De Gruyter (Linguistik – Impulse & Tendenzen. 38).
- Auer, Peter, Peter Gilles, Jörg Peters und Margret Selting. 2000. Intonation regionaler Varietäten des Deutschen. Vorstellung eines Forschungsprojekts, in: Stellmacher, Dieter (Hrsg.). *Dialektologie zwischen Tradition und Neuansätzen*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 109), S. 222–239.
- Auer, Peter. 2001. Schirmunskis Unterscheidung zwischen primären und sekundären Dialektmerkmalen und ihre Bedeutung für die heutige Sozio-Dialektologie, in: Pankratowa, Svetlana M. (Hrsg.). *Nemetskaja Filologija i Sankt-Peterburgskom gosudarstvennom universitete*. St. Petersburg: Universitätsverlag, S. 198–214.
- Bernstein, Basil. 1970. *Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958–1970*. Amsterdam: De Munter.
- Berthele, Raphael. 2006. Wie sieht das Berndeutsche so ungefähr aus?, in: Klausmann, Hubert (Hrsg.). *Raumstrukturen im Alemannischen. Beiträge der 15. Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie, Schloss Hofen, Lochau (Vorarlberg) vom 19.–21.9.2005*. Graz u. a.: Neugebauer, S. 163–175.
- Boesch, Bruno. 1980. Dialekt und Schriftlichkeit, in: König, Werner und Hugo Stopp (Hrsg.). *Historische, geographische und soziale Übergänge im alemannischen Sprachraum. 6. Arbeitstagung alemannischer Dialektologen in Augsburg, Oktober 1978*. München: Ernst Vögel, S. 9–29.
- Bybee, Joan L. 1985. *Morphology. A Study of the Relation between Meaning and Form*. Amsterdam: Benjamins.
- Christen, Helen und Evelyn Ziegler (Hrsg.). 2014. Editorial: Die Vermessung der Salienz (forschung), in: *Linguistik online*, Bd. 66, Nr. 4, S. 3–6. DOI: <<https://doi.org/10.13092/10.66.1568>>.
- Dellwo, Volker, Ingrid Hove, Adrian Leemann und Marie-José Kolly. 2014. Verbrecherjagd mit gesprochener Sprache. Möglichkeiten und Grenzen der forensischen Phonetik, in: *Kriminalistik*, Bd. 2, S. 90–97.
- DUDEN. Wörterbuch. URL: <<https://www.duden.de/woerterbuch>> [Stand: 11.05.2023].
- Eckert, Penelope. 2012. Three Waves of Variation Study. The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation, in: *Annual Review of Anthropology*, Bd. 41, S. 87–100.
- Feilke, Helmut und Mathilde Henning (Hrsg.). 2016. *Zur Karriere von ‚Nähe und Distanz‘. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin u. a.: De Gruyter.
- Fleischer, Jürg. 2004. Wie alemannisch ist Surbtaler Jiddisch? Hochalemannische Züge in einem westjiddischen Dialekt, in: Glaser, Elvira, Peter Ott und Rudolf Schwarzenbach (Hrsg.). *Alemannisch im Sprachenvergleich. Beiträge zur 14. Arbeitstagung für Alemannische Dialektologie in Männedorf (Zürich) vom 16.–18.9.2002*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 129), S. 123–140.
- Gilles, Peter und Renate Schrambke. 2000. Divergenz in den Intonationssystemen rechts und links des Rheins, in: Funk, Edith, Werner König und Manfred Renn (Hrsg.). *Bausteine zur Sprachgeschichte. Referate der 13. Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie in Augsburg (29.9.–3.10.1999)*. Heidelberg: Winter, S. 87–98.

- Glaser, Elvira. 1995. Die syntaktische Nullstelle – eine Kennform des Alemannischen? in: Löffler, Heinrich (Hrsg.). *Alemannische Dialektforschung. Bilanz und Perspektiven. Beiträge zur 11. Arbeitstagung Alemannischer Dialektologen*. Tübingen: Francke, S. 65–79.
- Glaser, Elvira. 1997. Hoi!, in: Ruoff, Arno und Peter Löffelad (Hrsg.). *Syntax und Stilistik der Alltagssprache. Beiträge der 12. Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie, 25. bis 29. September 1996 in Ellwangen/Jagst*. Tübingen: Niemeyer, S. 257–262.
- Goebel, Hans. 1982. *Dialektometrie. Prinzipien und Methoden des Einsatzes der numerischen Taxonomie im Bereich der Dialektgeographie*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Goffman, Erving. 1971. *Interaktionsrituale*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grosse, Siegfried. 1964. Bericht über die wissenschaftliche Arbeitstagung für alemannische Sprachforschung am 7./8. Juni 1963, in: *Zeitschrift für Mundartforschung*, Bd. 30, Heft 4, S. 378–381.
- Haas, Walter. 1973. Zur /l-Vokalisierung im westlichen Schweizerdeutschen, in: Bausinger, Hermann (Hrsg.). *Dialekt als Sprachbarriere? Ergebnisbericht einer Tagung zur alemannischen Dialektforschung*. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde, S. 63–70.
- Haas, Walter. 2011. Ist Dialektologie Linguistik?, in: Glaser, Elvira, Jürgen Erich Schmidt und Natascha Frey (Hrsg.). *Dynamik des Dialekts – Wandel und Variation*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 144), S. 9–22.
- Häcki Buhofer, Annelies und Harald Burger. 1993. Hochdeutsch bei sechs- bis achtjährigen Deutschschweizer Kindern. Verstehen – Einstellungen, in: Schupp, Volker (Hrsg.). *Alemannisch in der Regio. Beiträge zur 10. Arbeitstagung alemannischer Dialektologen in Freiburg/Breisgau 1990*. Göppingen: Kümmerle, S. 11–23.
- Hayes, Bruce. 1989. Compensatory Lengthening in Moraic Phonology, in: *Linguistic Inquiry*, Bd. 20, S. 253–306.
- Jakob, Karlheinz. 1987. Zur Klassifizierung von Dialektmerkmalen, in: Gabriel, Eugen und Hans Stricker (Hrsg.). *Probleme der Dialektgeographie. 8. Arbeitstagung alemannischer Dialektologen, Triesenberg, Fürstentum Liechtenstein, 20.–22. September 1984*. Bühl u. a.: Konkordia, S. 81–94.
- Kelle, Bernhard. 1990. Der automatische Explorator: Möglichkeiten und Grenzen der Automatisierung in der Datenerhebung, in: Philipp, Marthe (Hrsg.). *Alemannische Dialektologie im Computer-Zeitalter. 9. Arbeitstagung alemannischer Dialektologen in Strassburg, September 1987*. Göppingen: Kümmerle, S. 5–24.
- Koch, Peter und Wulf Oesterreicher. 1986. Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte, in: *Romanistisches Jahrbuch*, Bd. 36, S. 15–43.
- Kuhn, Hans. 1997. Ist das Öffentlichkeitsschweizerdeutsche noch Mundart?, in: Ruoff, Arno und Peter Löffelad (Hrsg.). *Syntax und Stilistik der Alltagssprache. Beiträge der 12. Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie, 25. bis 29. September 1996 in Ellwangen/Jagst*. Tübingen: Niemeyer, S. 281–282.
- Lameli, Alfred. 2014. Distanz als raumstrukturelle Eigenschaft dialektaler Kontaktsituationen, in: Huck, Dominique (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), S. 67–86.
- Leemann, Adrian, Marie-José Kolly, Francis Nolan und Yang Li. 2018. The Role of Segments and Prosody in the Identification of a Speaker's Dialect, in: *Journal of Phonetics*, Bd. 68, S. 69–84.
- Löffler, Heiner. 1967. Zweite internationale Tagung für alemannische Mundartwissenschaft, Freiburg i. Br., 10. und 11. Juni 1966, in: *Zeitschrift für Mundartforschung*, Bd. 34, Heft 1, S. 57–60.

- Lötscher, Andreas. 2015. „Wäschpi, Heustöffel, Zimmermaa“. Kognitive Onomasiologie und dialektale Heteronymie bei schweizerdeutschen Insektenbezeichnungen. URL: <<https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/59826>> [Stand: 11.05.2023].
- Lutzeier, Peter Rolf. 1992. Wortfeldtheorie und kognitive Linguistik, in: *Deutsche Sprache*, Bd. 20, S. 62–81.
- Methlagl, Walter. 1978. Über Tradition und Veränderung im Werk Franz Michael Felders, in: Zehrer, Josef und Eugen Gabriel (Hrsg.). *Beiträge zur Semantik. 5. Arbeitstagung alemannischer Dialektologen in Bezau, Bregenzerwald, vom 1.–3. Mai 1975*. Dornbirn: Kaindl, S. 125–138.
- Nübling, Damaris. 1997. Der alemannische Konjunktiv II zwischen Morphologie und Syntax, in: Ruoff, Arno und Peter Löffelad (Hrsg.). *Syntax und Stilistik der Alltagssprache. Beiträge der 12. Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie, 25. bis 29. September 1996 in Ellwangen/Jagst*. Tübingen: Niemeyer, S. 107–121.
- Preston, Dennis R. 1989. *Perceptual Dialectology. Nonlinguists' Views of Areal Linguistics*. Dordrecht u. a.: Foris.
- Preston, Dennis R. und Nancy Niedzielski. 1999. *Folk Linguistics*. Berlin u. a.: De Gruyter.
- SADS = Glaser, Elvira (Hrsg.). 2021. *Syntaktischer Atlas der deutschen Schweiz*. 2 Bde. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Scherrer, Yves, Tanja Samardžić und Elvira Glaser. 2019. ArchiMob: Ein multidialektales Korpus schweizerdeutscher Spontansprache, in: *Linguistik online*, Bd. 98, Nr. 5 (Sonderheft: Alemannische Dialektologie. Forschungsstand und Perspektiven), S. 425–454. DOI: <<https://doi.org/10.13092/lo.98.5947>>.
- Schirmunski, Viktor. 1930. Sprachgeschichte und Siedlungsmundarten, in: *Germanisch-Romanische Monatsschrift*, Bd. 18, S. 113–122, S. 171–188.
- SDS = Hotzenköcherle, Rudolf, Heinrich Baumgartner, Robert Schläpfer, Rudolf Trüb und Paul Zinsli (Hrsg.). 1962–2003. *Sprachatlas der deutschen Schweiz*. 8 Kartenbände, Abschlussband. Bern: Francke.
- Seiler, Guido. 2004. Gibt es einen Alpensprachbund?, in: Glaser, Elvira, Peter Ott und Rudolf Schwarzenbach (Hrsg.). *Alemannisch im Sprachvergleich. Beiträge zur 14. Arbeitstagung für Alemannische Dialektologie in Männedorf (Zürich) vom 16.–18.9.2002*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 129), S. 485–493.
- Seiler, Guido. 2010. Einsilbdehnung: Neue Lösungen für ein altes Problem, in: Christen, Helen, Sibylle Germann, Walter Haas, Nadia Montefiori und Hans Ruef (Hrsg.). *Alemannische Dialektologie: Wege in die Zukunft. Beiträge zur 16. Arbeitstagung für alemannische Dialektologie in Freiburg/Fribourg vom 07.–10.09.2008*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 141), S. 57–70.
- Taylor, John R. 2003. *Linguistic Categorization*. Oxford: Oxford U.P.
- Trier, Jost. 1931. *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes*. Heidelberg: Winter.
- VALTS = Gabriel, Eugen (Hrsg.). 1985–2006. *Vorarlberger Sprachatlas mit Einschluss des Fürstentums Liechtenstein, Westtirols und des Allgäus. Einführung*, 6 Kartenbände. Bregenz: Vorarlberger Landesregierung.
- Werlen, Iwar. 1983. „Öppe däich wooü“. Zu den Modalpartikeln im Schweizerdeutschen, in: Haas, Walter und Anton Näf (Hrsg.). *Wortschatzprobleme im Alemannischen. 7. Arbeitstagung alemannischer Dialektologen, Freiburg i. Ü., 1.–3. Oktober 1981*. Freiburg: Canisius, S. 103–130.
- Weydt, Harald. 1969. *Abtönungspartikel. Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen*. Bad Homburg: Gehlen.
- Winteler, Jost. 1876. *Die Kerenzer Mundart des Kantons Glarus in ihren Grundzügen*. Leipzig: Winter.

- Zehetner, Ludwig. 2000. Grüß Gott – ein keltisches Sprachfossil im Oberdeutschen?, in: Funk, Edith, Werner König und Manfred Renn (Hrsg.). *Bausteine zur Sprachgeschichte. Referate der 13. Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie in Augsburg (29.9.–3.10.1999)*. Heidelberg: Winter, S. 373–376.
- Zürner, Peter. 1978. Wortfelder in der Mundart von Gressoney, in: Zehrer, Josef und Eugen Gabriel (Hrsg.). *Beiträge zur Semantik. 5. Arbeitstagung alemannischer Dialektologen in Bezau, Bregenzwald, vom 1.–3. Mai 1975*. Dornbirn: Kaindl, S. 19–32.

*Miä isch ein za usä kfalä**

Schriftspracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Standard

CORDULA LÖFFLER

1 Einleitung

Kinder orientieren sich zu Beginn des Schriftspracherwerbs an ihrer eigenen Sprache und verschriften dabei umgangssprachlich oder sogar dialektal (Thomé 2006: 372). Diese Erkenntnis stützt sich auf vielfache Beobachtungen, es gibt allerdings bislang nur wenige empirische Untersuchungen zum möglichen Einfluss von Dialekt auf den frühen Schriftspracherwerb. Dabei stellt sich die Frage, ob Kinder aus Regionen, in denen der Dialekt einen hohen Stellenwert hat und durchgängig genutzt wird, häufiger Dialekt verschriften als Kinder aus Regionen, in denen der Dialekt kaum vorhanden ist und eher eine regional geprägte Umgangssprache verwendet wird. Zur Beantwortung dieser Frage bietet die vom alemannischen Dialekt geprägte Bodenseeregion eine ideale Ausgangslage. Mit dem Ziel, Erkenntnisse zum Einfluss des Dialekts auf den Schriftspracherwerb zu gewinnen, werden für den vorliegenden Beitrag Schreibprodukte von Kindergarten- und Grundschulkindern aus der Bodenseeregion (Deutschland, Schweiz und Österreich) analysiert.

2 Theoretischer Hintergrund

Der Schriftspracherwerb von Kindern ist insgesamt recht gut erforscht und modelliert. Trotz vielfacher Kritik und intensiver Diskussion vorhandener Modelle (vgl. dazu Jagemann und Weinhold 2018: 255) kann ein sukzessiver Erwerb von (Recht-) Schreibstrategien angenommen werden (vgl. May 1990; Löffler und von Albedyhll 2021). Thomé (2006: 370–375) führt die Modelle für den Orthographieerwerb zusammen und skizziert diesen Strategieerwerb beginnend mit der *präliterale-symbolischen*

* Mein Dank gilt den Kolleginnen und dem Kollegen des Projekts SpriKiDS: Prof. Dr. Franziska Vogt (PH St. Gallen), Prof. Dr. Andrea Haid (SHL Rorschach), Dr. Alexandra Zaugg (PH Graubünden), Prof. Dr. Eva Frick (PH Vorarlberg), Dr. Mirja Bohnert-Kraus (SHL Rorschach), Dr. Oscar Eckhardt (PH Graubünden), Laura von Albedyhll (PH Weingarten), Johanna Quiring und Alexandra Waibel (PH St. Gallen) sowie Martina Zumtobel (PH Vorarlberg). Mein ganz besonderer Dank gilt Laura von Albedyhll für die statistischen Berechnungen sowie wertvolle Anmerkungen zur Vorversion des Textes.

Phase (Nachahmen des Schreibens, v. a. Kritzelschrift) über die *protoalphabetisch-phonetische* (rudimentäre Verschriftung mit Orientierung an der individuellen Aussprache), die *alphabetische* (lautorientierte) und die *orthographische* Phase bis hin zur *hierarchischen Parallelität* der Entwicklungsphasen. Diese letzte Phase der „hierarchischen Parallelität“ charakterisiert die Kompetenz, die – im Sinne einer Hierarchie – aufeinander aufbauenden Strategien situations- und wortabhängig, aber eben parallel zu nutzen. Mit jeder neu erworbenen Fähigkeit werden die Fähigkeiten der vorausgehenden Phase des Schriftspracherwerbs nicht abgelegt oder ersetzt, sondern als Strategie bewahrt. Vor allem für die protoalphabetisch-phonetische Phase und den Übergang zur alphabetischen Phase erläutert Thomé (2006: 372) nicht nur eine Orientierung an „Kindersprache“,¹ sondern auch am Dialekt. Hinzu kommt der Einfluss der nicht deutschen Erstsprache eines Kindes, der sich bei lautlichen Unterschieden zwischen der Erstsprache und der deutschen Sprache vor allem in der alphabetischen Phase des Schriftspracherwerbs zeigt (vgl. Bredel et al. 2017: 186–196).

An Beispielen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten zeigt Löffler (2002) auf, dass insbesondere minimale lautliche Unterschiede zwischen regional geprägter Umgangssprache und dem Standard auch über den Beginn des Schriftspracherwerbs hinaus zu regional geprägten Verschriftungen führen können. Das Beispiel einer Schülerin (Klasse 3, 9 Jahre alt) mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten veranschaulicht die für das Rheinland typischen Verwechslungen von <r> und <ch>, die sich durch die Realisierung des /r/ als [x] zwischen Kurzvokal und Konsonant (z. B. [kextsə] für *Kerze*, [ʃpɔxt] für *Sport*) erklären lassen. Die Schülerin schreibt in einem Rechtschreibtest für 3. Klassen <dchkt> (trinkt), <fachtragen> (vertragen), <verschbruren> (versprochen), <kwartchte> (Quadrat), <auskschtchkten> (ausgestreckten) und <vchgschbate> (vorgespant) (Löffler 2002: 125). Für Erwachsene mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten berichtet Löffler (2002: 214) ähnliche Fehler, die sogar im fortgeschrittenen Schriftspracherwerb auftreten. Eine weitere Fehlerquelle der rheinischen Umgangssprache ist die fehlende Unterscheidung zwischen /ʃ/ und /ç/. Regional verschieden wird für /ʃ/ und /ç/ entweder ausschließlich [ʃ] oder [ç] verwendet, d. h. *Tisch* und *mich* wird entweder als [tiʃ] und [miʃ] oder aber als [tiç] und [miç] realisiert. Eine lautliche Unterscheidung zwischen *Kirche* und *Kirsche* wird z. B. nicht vorgenommen. Dies führt bei den von Löffler (2002: 101) beobachteten Schülerinnen und Schülern sowie Erwachsenen zu Verschriftungen wie <Milsch; steschen; zwichen; Wäche>. Die Beobachtungen von Löffler (2002) weisen insgesamt darauf hin, dass nicht stark ausgeprägter Dialekt – der insbesondere von den Erwachsenen mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten durchgängig genutzt wird (Löffler 2002: 60) – zu Rechtschreibfehlern führt, sondern

¹ Der Begriff „Kindersprache“ meint, dass Kinder bis ins Grundschulalter Lautnachbarschaften in der Artikulation noch nicht klar differenzieren (können), also z. B. „Schürm“ oder „Schörm“ statt *Schirm* sagen oder „Torm“ bzw. „Toam“ statt *Turm*.

vor allem die regionalen lautlichen Merkmale, die auch die Umgangssprache der Region prägen; anders ausgedrückt: Die Merkmale der Zwischenvarietät führen zu mehr Fehlern als der Dialekt.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Schmidlin (2003), die der Frage nachgeht, ob sich die orthographische Kompetenz von Kindern aus verschiedenen deutschsprachigen Regionen unterschiedlich entwickelt. Dazu untersucht sie Texte ($n = 49$) von Siebenjährigen aus den Regionen Zürich, Freiburg i. Br. und Hamburg. Neben der Gesamtzahl der Fehler betrachtet sie Fehler im Bereich der Vokalqualität und -quantität sowie der *r*-Schreibungen. Die Gesamtfehlerzahl der Kinder aus der Region Freiburg i. Br. ist im Vergleich am höchsten, im Vergleich zu den Kindern aus Hamburg sogar hochsignifikant; zwischen den Schweizer und den Freiburger Kindern besteht kein signifikanter Unterschied (Schmidlin 2003: 216). Besonders interessant sind Schmidlins (2003: 220) Ergebnisse zu den *r*-Schreibungen: Bei den Schweizer Kindern finden sich keine entsprechenden Fehler, weil das /r/ deutlich realisiert und nicht vokalisiert wird. Hinsichtlich der Fehler bei den *r*-Schreibungen ist der Unterschied zwischen den Schweizer und den Freiburger Kindern hochsignifikant, der Unterschied zwischen den Hamburger und den Schweizer Kindern dagegen nicht signifikant. Schmidlin (2002: 217) kommt zu dem Schluss, dass sich sowohl große Nähe zum Standard, aber auch große strukturelle Distanz positiv auf die orthographische Kompetenz auswirken, problematisch sei das Standard-Dialekt-Kontinuum.

Bühler et al. (2018) untersuchen Lese- und Rechtschreibfähigkeiten von Kindern ($n = 71$) mit unterschiedlichem Kontakt zum Schweizerdeutschen vor der Einschulung und am Ende des ersten Schuljahres. Dabei setzen sie neben Lese- und Rechtschreibtests auch Verfahren zur Überprüfung der metasprachlichen Fähigkeiten ein. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Kinder insgesamt vergleichbare Lese- und Rechtschreibleistungen zeigen (Bühler et al. 2018: 347). Die qualitative Analyse der Rechtschreibfehler offenbart jedoch Unterschiede: Während Kinder mit stärkerem Kontakt zum Standard aufgrund der Vokalisierung des /r/ Schwierigkeiten bei der Schreibung der Endung <er> zeigen, verschriften Kinder mit stärkerem Kontakt zum Schweizerdeutschen das <k> dialektbedingt eher als <ch> (Bühler et al. 2018: 347). Interessant ist demgegenüber die Feststellung, dass die Kinder, die sowohl häuslichen als auch institutionellen (Kindergarten) Kontakt zum Schweizerdeutschen haben, (signifikant) höhere metasprachliche Leistungen zeigen als Kinder mit stärkerem Kontakt zum Standard (Bühler et al. 2018: 346). Die Autorengruppe schließt daraus, dass der Kontakt zu zwei Varietäten phonologische Bewusstheit fördern kann (Bühler et al. 2018: 356).

Noack (2002, 2003) untersucht im Rahmen einer Interventionsstudie (Rechtschreibunterricht) Texte von Alemannisch (Schliengen und Görwihl) bzw. Standard (Osnabrück) sprechenden Hauptschülerinnen und Hauptschülern (Experimentalgruppe: $n = 33$, Kontrollgruppe $n = 16$), die schwache Lese- und Rechtschreibleistung zeigen, und kommt zu dem Schluss, dass der Dialekt nicht der entscheidende Faktor

für Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache sei und standardnahes Sprechen nicht den Zugang zur Schriftsprache erleichtere (Noack 2003: 18). Aus ihrer Sicht liegen die größeren Probleme in mangelndem Regelwissen und im Nichtbeachten von Registerunterschieden zwischen gesprochener und geschriebener Sprache (Noack 2003: 19).

Auf der Basis der vorliegenden Forschung kann davon ausgegangen werden, dass Dialekt nicht grundsätzlich den Schriftspracherwerb erschwert, dass aber vor allem zu Beginn des Schriftspracherwerbs durchaus mit Verschriftungen zu rechnen ist, die durch den Dialekt geprägt sind. Inwieweit der alemannische Dialekt in Verschriftungen von Kindern zu Beginn des Schriftspracherwerbs sichtbar wird, soll nachfolgend herausgearbeitet werden.

3 Forschungsanliegen des vorliegenden Beitrags

Für den vorliegenden Beitrag werden Schreibprodukte von Kindern aus der Bodenseeregion (Deutschland, Schweiz und Österreich) analysiert, die in deren letztem Kindergartenjahr sowie am Ende des ersten Schuljahres erhoben wurden. Ziel der Analyse ist der Gewinn von Erkenntnissen zum Einfluss des Dialekts auf den Schriftspracherwerb. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der deskriptiven Analyse der schriftsprachlichen Produkte. Die Bodenseeregion bietet dafür eine einzigartige Ausgangslage, weil in der gesamten Region alemannische Dialekte gesprochen werden, allerdings mit Unterschieden zwischen den drei Ländern. In der Schweiz und in Vorarlberg wird im Alltag Dialekt gesprochen, der Standard wird in stark institutionell geprägten Situationen gesprochen, aber vor allem geschrieben (Ender und Kaiser 2009). In den anderen Teilen Österreichs und in Deutschland gibt es neben den Dialekten eine Umgangssprache (eine Zwischenvarietät auf der Dialekt-Standard-Achse), die je nach Region, Sprechsituation und Inhalt mehr standardsprachlich oder mehr dialektal geprägt ist. Die analysierten Daten wurden im Rahmen des trinationalen Forschungsprojekts *Sprachförderung im Kindergartenalltag in Dialekt und Standard unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit – SpriKiDS* erhoben, das in der österreichischen, deutschen und Schweizer Bodenseeregion von 2016 bis 2019 durchgeführt wurde. Das von Interreg geförderte Projekt (Förderkennzeichen ABH033) untersucht den Sprachgebrauch von 120 pädagogischen Fachkräften (40 pro Land) sowie die (schrift-)sprachlichen Kompetenzen der Kinder, die von diesen Fachkräften in den Kindergartengruppen betreut wurden ($n = 842$). Im Projekt wurde unter anderem untersucht, ob die Verwendung von Dialekt im Kindergarten eine Auswirkung auf den Schriftspracherwerb hat und ob sich länderspezifische Unterschiede zeigen (Löffler et al. 2017: 45). Die in den Ländern ungleiche Verwendung von Standard und Dialekt zeigt sich auch im Kindergarten (Vogt et al. 2019). In den süddeutschen Kindergärten wird hauptsächlich Umgangssprache verwendet, mit unterschiedlicher dialektaler Prägung. In der Schweiz wird

mehrheitlich Dialekt gesprochen, phasenweise gibt es – zumeist klar markierte – Wechsel in den Standard (Vogt und Quiring 2020). In Vorarlberg wird ebenfalls viel Dialekt verwendet, situativ oder adressatenbezogen wechseln die Fachkräfte jedoch in den Standard. Im Projekt SpriKiDS konnten bei den pädagogischen Fachkräften in der Schweiz und in Vorarlberg viele adressatenorientierte Wechsel zwischen Dialekt und Standard im Gespräch mit Kindern mit DaZ festgestellt werden (Frick und Zumtobel 2019; Vogt et al. 2019; Vogt und Quiring 2020).

Somit ist davon auszugehen, dass Kinder in Vorarlberger und Schweizer Kindergärten häufiger mit dem alemannischen Dialekt konfrontiert sind als jene in Süddeutschland. Ob und welchen Einfluss dies auf das Schreiben der Kinder im vorschulischen Kontext und am Ende des ersten Schuljahres hat, soll im vorliegenden Beitrag aufgezeigt werden.

4 Untersuchung

4.1 Messzeitpunkte und Instrumente

Die Datenerhebung erfolgte im Forschungsprojekt SpriKiDS zu drei Messzeitpunkten. In Tab. 1 sind die für den Schriftspracherwerb relevanten Erhebungsmethoden des Projekts aufgeführt. Darüber hinaus wurden unter anderem Spontansprachproben der Kinder sowie das Sprachverhalten der pädagogischen Fachkräfte mittels Videographie erhoben. Die Erhebungen wurden in den jeweiligen Institutionen durch geschulte Mitarbeiterinnen der am Projekt beteiligten Hochschulen durchgeführt.

Tab. 1 Messzeitpunkte und Erhebungsinstrumente.

Messzeitpunkte (MZP)	Instrumente
MZP ₁ (10 Monate vor der Einschulung) (n=842)	<ul style="list-style-type: none"> – Bielefelder Screening BISC (Jansen et al. 2002): Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb – Schreibprobe (Bilderliste in Anlehnung an die Hamburger Schreib-Probe HSP 1+, May 2013)
MZP ₂ (4 Monate vor der Einschulung) (n=778)	
MZP ₃ (Ende Klasse 1) (n=593)	<ul style="list-style-type: none"> – Hamburger Schreib-Probe HSP 1+ (May 2013) – Schreibprobe analog zu MZP₁/MZP₂ plus Schreibimpuls zur freien Verschriftung

Für die Erhebungen wurden zwei standardisierte Testverfahren eingesetzt: das *Bielefelder Screening* (BISC, Jansen et al. 2002) zu den vorgesehenen Testzeitpunkten zehn und vier Monate vor der Einschulung sowie die *Hamburger Schreib-Probe HSP 1+* (May 2013) am Ende der ersten Klasse. Das BISC wird als Einzeltest durchgeführt und

dient der Überprüfung von Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb, unter anderem der phonologischen Bewusstheit (Jansen et al. 2002). Unterschreiten Kinder im BISC die Normleistung in vier oder mehr Untertests, werden sie als sogenannte Risikokinder für die Entwicklung einer Lese-Rechtschreib-Schwäche eingeordnet. Auch wenn als problematisch einzuordnen ist, dass das BISC keine gesonderten Normen für mehrsprachige Kinder beinhaltet, wird es in Forschungsvorhaben zum vorschulischen Schriftspracherwerb als Verfahren der Wahl betrachtet (vgl. u. a. Souvignier et al. 2012). Die HSP kann als Gruppentest durchgeführt werden und erfasst „das Rechtschreibkönnen und die grundlegenden Rechtschreibstrategien“ (May 2013: 7) von Schülerinnen und Schülern. Für Ende Klasse 1 besteht die HSP 1+ aus acht Wörtern und einem Satz. Die Ergebnisse können quantitativ nach Anzahl der richtig geschriebenen Wörter sowie Graphemtreffern ausgewertet werden, zusätzlich qualitativ hinsichtlich der angewandten Rechtschreibstrategien (alphabetisch, orthographisch) (May 2013).

Basierend auf der HSP 1+ wurde für die Vorschule eine Schreibaufgabe konzipiert, die einen quantitativen und qualitativen Vergleich der vorschulischen Schreibungen (MZP₁ und MZP₂) mit den Ergebnissen der HSP 1+ (MZP₃) ermöglicht (Löffler und von Albedyhl 2021). Diese Schreibaufgabe umfasst die Schreibung des eigenen Namens des Kindes und – wie auch in der HSP durch Bilder repräsentiert – sechs weiterer Wörter, vier davon aus der HSP 1+ (*Hund, Mäuse, Nase, Fliege*), ergänzt durch zwei Wörter mit dialektalen und orthographischen Besonderheiten (*Wurst, Treppe*). Die Wörter *Mäuse, Wurst, Treppe* und *Fliege* werden im alemannischen Sprachraum dialektal variiert. *Wurst* wird im Dialekt z. B. als „Worscht“, *Fliege* z. B. als „Muck“ realisiert, für das Wort *Treppe* gilt „Stiege“ in Deutschland als dialektal, in der Schweiz als standardsprachlich. Die Vorschulkinder werden bei der Schreibaufgabe angeregt, ihren Namen und die Wörter oder auch einzelne Buchstaben zu den Bildern zu schreiben, soweit ihnen dies möglich ist, und anschließend die Bilder zu den Wörtern auszumalen. Für MZP₃ wurde die HSP 1+ (May 2013) ergänzt durch eine zusätzliche, eigens entwickelte Schreibaufgabe: zu den entsprechenden Bildern sollen zunächst noch einmal die Wörter geschrieben werden, die exklusiv für die vorschulische Schreibaufgabe ausgewählt wurden (*Wurst, Treppe*), zudem werden die Schüler:innen aufgefordert, ihre Erlebnisse des letzten Wochenendes oder eines anderen Tages aufzuschreiben und in einen vorhandenen Rahmen ein passendes Bild zu malen (Schreibimpuls).

Im vorliegenden Beitrag wird der Blick nicht nur auf die Schreibungen (Schreibaufgabe und HSP 1+) bei den einzelnen Testwörtern (MZP₁ bis MZP₃) gerichtet, sondern auch auf die frei geschriebenen Texte (Schreibimpuls MZP₃).

4.2 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst Kinder aus Deutschland, Österreich und der Schweiz mit standarddeutschen, dialektalen und mehrsprachigen Hintergründen. Die Stichproben der Länder sind unterschiedlich groß. Während sich in der Schweiz eine besonders hohe Teilnahmebereitschaft zeigte, war in Deutschland rund um den Hochschulstandort eine Sättigung in Bezug auf Forschungsprojekte und Fortbildungsangebote wahrnehmbar, die zu Rekrutierungsschwierigkeiten führte. Hinzu kam ein Dropout, gerade zu Schulbeginn, in allen Länderstichproben; nach dem Wechsel in die Schule nahmen einige Kinder aus unterschiedlichen Gründen nicht mehr am Forschungsprojekt teil (Tab. 2).

Tab. 2 Stichprobengröße nach Ländern.

Land	MZP ₁	MZP ₂	MZP ₃
Deutschland	220	189	110
Österreich	232	230	194
Schweiz	390	359	289
gesamt	842	778	593

5 Auswertung

Ausgewertet werden die Wortschreibungen aus den Schreibaufgaben und der HSP 1+ (MZP₁ bis MZP₃) sowie die frei geschriebenen Texte zum Schreibimpuls zu MZP₃. Die quantitative Analyse der Wortschreibungen (MZP₁ bis MZP₃) wurde bereits veröffentlicht (Löffler und von Albedyhll 2021). Eine umfangreiche qualitative Analyse der Texte von MZP₃ ist in einer weiteren Publikation erfolgt (von Albedyhll und Löffler 2023).

Im vorliegenden Beitrag stehen dialektale Schreibungen im Vordergrund. Um eine Einordnung zu ermöglichen, werden die Texte zunächst quantitativ analysiert, d. h., die Anzahl geschriebener Wörter wird – auch im Ländervergleich – betrachtet. Darüber hinaus erfolgt eine deskriptive Analyse dialektaler Schreibungen.

6 Ergebnisse

Im Folgenden werden als Ausgangsbasis zunächst einige quantitative Ergebnisse erläutert, im Anschluss sollen einzelne Fallbeispiele Aufschluss zu Entwicklungsverläufen geben.

Betrachtet werden die Texte aus MZP₃ (Schreibimpuls zu Erlebnissen des Wochenendes). Zu MZP₃ produzieren von der Gesamtstichprobe ($n = 593$) 552 Kinder Buchstaben oder Wörter, wobei das Maximum bei 41 geschriebenen Wörtern liegt ($M = 4,98$, $SD = 4,20$). Die Prüfung auf Normalverteilung wurde mit dem Shapiro-Wilk-Test vorgenommen. Demnach ist die Anzahl geschriebener Wörter zu MZP₃ nicht normalverteilt ($p < 0,01$). Genauso verhält es sich mit den dialektalen Schreibungen ($p < 0,01$). Die Abweichungen von der Normalverteilung sind nach optischer Prüfung der Verteilungen so gravierend, dass für die weiteren Berechnungen auf nicht-parametrische Testverfahren zurückgegriffen wird (Eid et al. 2017). Sofern Effektstärken berichtet werden, werden sie nach Cohen (1988, 1992) interpretiert.

Im Ländervergleich (Abb. 1) unterscheidet sich die Menge geschriebener Wörter zu MZP₃ signifikant, wie ein Kruskal-Wallis-Test (Chi-Quadrat (2) = 9,815, $p = .007$) zeigt. Nach Post-Hoc-Test mit Bonferroni-Korrektur bleibt der hochsignifikante Unterschied nur zwischen Deutschland und Österreich ($z = 3,125$, $p = .005$) nachweisbar.

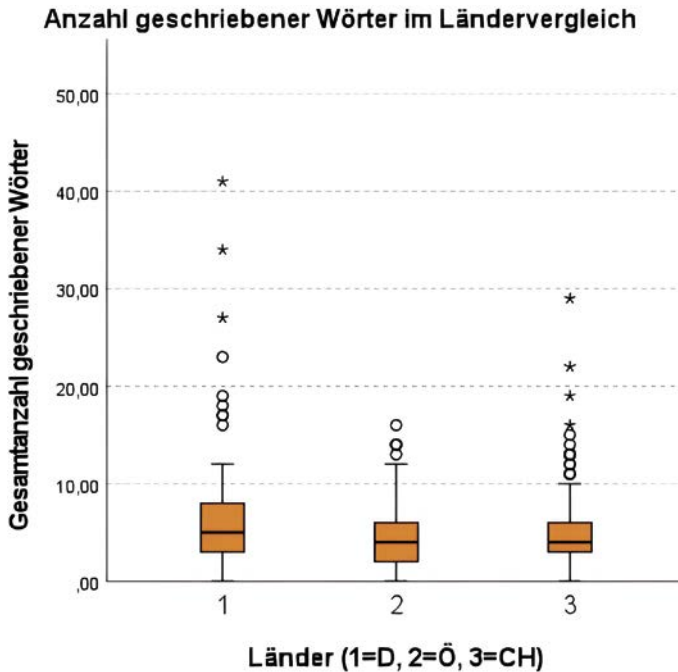


Abb. 1 Anzahl geschriebener Wörter in den Texten (Schreibimpuls im Ländervergleich).

In Abbildung 1 ist erkennbar, dass die Kinder aus Deutschland ($n = 110$) im Mittel die meisten Wörter produzieren, allerdings bei großer Streubreite. Die Schreibungen der Kinder aus Österreich ($n = 194$) zeigen ebenfalls eine große Streuung bei relativ gerin-

gem Mittel- und Maximalwert, während die Schweizer Kinder ($n=289$) eine vergleichsweise geringe Streubreite bei den geschriebenen Wörtern zeigen.

Da dialektale Schreibungen im Gesamtstichprobe selten sind, werden die Ergebnisse für die Gesamtstichprobe deskriptiv berichtet. Bei der Betrachtung der Wortschreibungen finden sich zu MZP1 länderübergreifend bei 31 Kindern dialektale Schreibungen, das sind 4.5 % der Kinder, die zu MZP1 überhaupt etwas geschrieben haben. Bei 21 dieser 31 Kinder ist in der Schreibprobe eine dialektale Verschriftung (d.h. einzelne Graphem-Phonem-Zuordnungen mit dialektalem Einfluss) zu finden, bei den anderen 10 Kindern sind es mehrere dialektale Verschriftungen, das Maximum liegt bei acht dialektalen Verschriftungen. Zu MZP2 steigt der Wert auf 10 % der Kinder an und erreicht zu MZP3 21.1 %. Dem gegenüber stehen zu MZP3 6.4 % der Gesamtstichprobe, die in der freien Verschriftung (Schreibimpuls) dialektale Wörter produzierten.

Betrachtet man die dialektalen Schreibungen im Ländervergleich, wird deutlich, dass das Phänomen fast ausschließlich in der Schweiz auftritt. Dies zeigt sich bereits bei den Wörtern der Schreibaufgabe zu MZP2. So verschriften zu MZP2 von der deutschen Stichprobe ($n=189$) insgesamt nur drei Kinder dialektal, in Österreich ($n=230$) sind es fünf Kinder. Demgegenüber verschriften in der Schweizer Stichprobe ($n=359$) vor Schuleintritt schon 70 Kinder mindestens in einem Wort dialektal.

Da in der Schweiz und in Vorarlberg die Verwendung von *Stiege* als standardsprachlich einzuordnen ist, in Deutschland aber als dialektal, wurde eine Auszählung der Verwendung dieses Lexems vorgenommen, allerdings nur zu MZP3, weil zu MZP1 und MZP2 die häufig rudimentären Verschriftungen zum Teil nicht eindeutig zugeordnet werden konnten. Zu MZP3 schreiben in Österreich 30 Kinder das Wort *Stiege*, also 15.5 % der österreichischen Stichprobe ($n=194$), von der Schweizer Stichprobe ($n=289$) 34 Kinder, also 11.8 %. Die Kinder in Deutschland schreiben durchgängig *Treppe*. Das Schweizer Kind *Jacob* (Tab. 3) verschriftet zu MZP2 <JTAGE>, wobei das <J> als <S> gewertet werden kann, so wird es auch in <VORJT> (*Wurst*) verwendet. Zu MZP3 schreibt *Jacob* <Stägä>, also stark an seiner Aussprache orientiert.

Zu MZP3, also nach Beginn der schulischen Unterweisung in schriftsprachliche Konventionen, verschriften in den Texten 4 Kinder der deutschen Stichprobe ($n=110$), 7 Kinder der österreichischen Stichprobe ($n=194$) und 27 Kinder der schweizerischen Stichprobe ($n=289$) dialektal ($M=0.09$, $SD=0.48$). Dabei sind 5 dialektale Verschriftungen der Maximalwert für ein Kind. Die Gesamtwerte entsprechen in Deutschland und Österreich jeweils 3.6 % der Schreibungen, in der Schweiz 9.3 %. Diese Unterschiede sind ebenfalls signifikant (Chi-Quadrat (2) = 8.246, $p=.016$), wenn auch nach Post-Hoc-Test mit Bonferroni-Korrektur nur zwischen Österreich und der Schweiz ($z=-2.555$, $p=.032$). Es findet sich mit einem Mann-Whitney-U-Test ($U=102004.0$, $p=.629$) kein Hinweis auf einen Unterschied bei der Häufigkeit dialektaler Schreibungen bei einsprachigen im Vergleich zu mehrsprachigen Kindern in der Schweizer Stichprobe.

Die optische Sichtung offenbart für Österreich zwei interessante Beobachtungen: Bei den dialektalen Verschriftungen der Kinder aus Österreich handelt es sich aus-

schließlich um Varianten von „geschtern“: <geschta, geschtern, gescthan, geschan, gschtan, geschtern, Geschtern>. Von diesen sieben Kindern spricht nur ein Kind Deutsch als Erstsprache. Zudem gibt es Häufungen hinsichtlich der Kindergarten- gruppen, die diese Kinder besucht haben: Drei der Kinder besuchten dieselbe Kinder- gartengruppe, zwei weitere Kinder gemeinsam eine andere. Die dialektalen Verschrif- tungen der Kinder aus Deutschland betreffen die Wörter, *Freund* (<freint>) und *mitgelaufen* (<mitgelofen>) sowie zweimal das Wort *ich*, (<isch>), alle vier Kinder sprechen Deutsch als Erstsprache.

Für die Analyse der Entwicklungsverläufe wurden sechs Fallbeispiele ausgewählt, alle sechs Kinder zeigen zu mindestens einem MZP dialektale Verschriftungen. In Tab. 3 sind die Schreibungen der Wörter aus MZP₁ bis MZP₃ aufgeführt sowie der je- weilige Text zum Schreibimpuls (MZP₃). Die Schreibung des eigenen Namens² ist aus Gründen des Datenschutzes nicht aufgeführt, alle sechs Kinder schreiben bereits zu MZP₁ den eigenen Namen vollständig. Darüber hinaus enthält Tab. 3 die Ergebnisse der standardisierten Tests, zu MZP₁ und MZP₂ die erzielten Risikopunkte (RP) im BISC (Jansen et al. 2002) sowie der zu MZP₃ in der HSP 1+ (May 2013) erreichte T- Wert (TW). Wie bei allen Testverfahren gilt für die HSP 1+ der T-Wert 50 als Mittel- wert. Bei den sechs Fallbeispielen zeigen die standardisierten Tests in keinem Fall auf- fällige Ergebnisse; kein Kind erzielt beim BISC mehr als drei Risikopunkte, bei der HSP 1+ liegen alle Ergebnisse um den Mittelwert.

Johanna stammt aus der Schweiz und setzt zu MZP₁ und MZP₂ beim eigenen Na- men lediglich einen Buchstaben spiegelverkehrt um. Zu MZP₁ verwendet sie bei den Wörtern vier verschiedene Buchstaben ohne eindeutige Zuordnung, zu MZP₂ ver- wendet sie fünf verschiedene Buchstaben, hier lassen sich bei den verwendeten Voka- len Annäherungen an die Zielwörter vermuten. Zu MZP₃ sind die ersten fünf Wörter alphabetisch oder sogar orthographisch verschriftet, <Stägä> ist phonetisch orientiert. Beim Schreibimpuls beginnt sie dialektal <Mini chaz>³ und wechselt dann in den Standard <Hat eine Maus Gefng>.

Merita, ein Schweizer Kind, wächst mehrsprachig auf und schreibt zu MZP₁ einzel- ne Buchstaben zu den Bildern, zu MZP₂ enthalten ihre Verschriftungen bereits bis zu drei korrekte Graphem-Phonem-Zuordnungen. Zu MZP₃ sind fünf Wörter alphabe- tisch bzw. orthographisch richtig geschrieben, beim Wort *Fliege* verschriftet sie <fili- ge> und setzt im Konsonantencluster am Wortanfang einen Sprossvokal ein, der für ihre Erstsprache typisch ist (vgl. Bredel et al. 2017: 194). Beim Schreibimpuls wechselt sie ins Schweizerdeutsche und schreibt <Miä isch ein za usä kfalä>⁴.

² Codenamen für die Fallbeispiele wurden unter Beibehaltung des Anfangsbuchstabens und der Her- kunftssprache vergeben.

³ Standarddeutsch: 'meine Katze'.

⁴ Standarddeutsch: 'mir ist ein Zahn ausgefallen'.

Jacob wächst ebenfalls mehrsprachig in der Schweiz auf. Auch mit drei Risikopunkten zu MZP₁ liegt sein Ergebnis im BISC unterhalb des kritischen Werts. Jacob schreibt zu MZP₁ bereits ganze Wörter, die zum Teil dialektgeprägt sind. Von ihm wurden in der Testsituation zwei Wörter notiert, wie er sie selbst gesprochen hat. Das Wort <NASE> schreibt Jacob richtig, in <HONT>, <VORT> und auch <MOS> („Muus“) schreibt er <O> für /u/, er artikuliert „Flügä“ und setzt das Wort als <Flueei> um, für *Stiege* verschriftet er <lee>, mit ungleichen Buchstabenformen. Zu MZP₂ nähern sich die verschrifteten Wörter der Vollständigkeit, in <VORJT> (*Wurst*) und <JTAGE> (*Stiege*) steht <J> vermutlich für <S> (siehe oben). <MUSli> ist zu MZP₂ noch dialektgeprägt, zu MZP₃ schreibt Jacob alphabetisch <Meuse>. Wie auch Johanna verschriftet Jacob <Stägä>. Das Wort *Hund* schreibt Jacob orthographisch korrekt, <Wast> und <Fige> sind dagegen alphabetisch nicht vollständig. Zum Schreibimpuls äußert er sich eindeutig und dialektal <Ic Hase Schribe>⁵.

Jule wächst in Österreich auf. Zu MZP₁ verschriftet sie zu den Bildern bis zu drei Buchstaben, jeweils mit Bezug zum Zielwort. Zu MZP₂ nähern sich die Wörter alphabetisch betrachtet der Vollständigkeit, <WURSCHT> ist dialektal verschriftet, <MÜSE> vermutlich ebenfalls. Zu MZP₃ sind alle Wörter alphabetisch bzw. orthographisch richtig geschrieben, ebenso verhält es sich in ihrem Text: <ich habe einen wetkampf in Turnen gehabt>.

Hajsa wächst in Österreich auf und ist mehrsprachig. Zu MZP₁ schreibt sie nur zu drei Bildern; <HUNT> alphabetisch richtig, <MAUS> in der Einzahl, aber korrekt, von *Nase* verschriftet sie die erste Silbe. Auch sie steigert sich zu MZP₂, hier ist <HUND> bereits orthographisch, <MOISE> und <TREPE> alphabetisch verschriftet, bei <NAZE> und <VOAST> verschriftet sie phonetisch, <IE> für *Fliege* ist rudimentär. Zu MZP₃ schreibt sie alle Wörter alphabetisch bzw. orthographisch richtig, zum Schreibimpuls verschriftet sie <Ich hab gescthan Eis gegesen>, in <gescthan> verdreht sie vermutlich <scht> zu <scth> und verschriftet die Endung mit einem <a> für das vokalisierte /r/, analog zu <VOAST> in MZP₂.

Anton, ein Junge aus Deutschland, verschriftet zu MZP₁ zu jedem Bild zwei bis drei Buchstaben, größtenteils mit erkennbarem Bezug zu den Zielwörtern. Zu MZP₂ vervollständigen sich seine Verschriftungen weiter, <MÜS> lässt einen Dialekteinfluss erkennen. Zu MZP₃ schreibt er alphabetisch vollständig bzw. orthographisch korrekt. Sein Text zum Schreibimpuls gehört zu den längsten Texten aus dem gesamten Sample. Beim Wort <urlaub> ist das als orthographisches Graphem zu werten, ansonsten schreibt Anton alphabetisch vollständig: <ich war im urlaub beim Lagomat-schore es war schön und ich war in der Kinderdisco ich hate file freunde>.

⁵ Standarddeutsch: 'ich hasse schreiben.'

Tab. 3 Entwicklungsverläufe (Namen geändert) von MZP₁ bis MZP₃.

Name	MZP	Nase	Hund	Mäuse	Wurst	Fliege	Treppe	Tests
Johanna (CH)	MZP ₁	AI	VA	IA	V	IA	IE	BISC: 1 RP
	MZP ₂	A	O	IM	IO	E	M	BISC: 1 RP
	MZP ₃	Nase	Hunt	Mäuse	Wurst	Flige	Stägä	HSP 1+: TW: 56
Mini chaz Hat eine Maus Gefngn								
Merita (CH)	MZP ₁	A	O	G	h	E	i	BISC: 2 RP
	MZP ₂	NAS	UND	MI	UR	LI	D	BISC: o RP
	MZP ₃	Nase	Hund	Meuse	Wurst	filige	trepe	HSP 1+: TW: 53
Miä isch ein za usä kfalä								
Jacob (CH)	MZP ₁	NASE	HONT	MOS („Muus“)	VORT	Flueei („Flügä“)	lee	BISC: 3 RP
	MZP ₂	NASE	HUNT	MUSli	VORJT	FIUGE	JTAGE	BISC: 2 RP
	MZP ₃	nase	Hund	Meuse	Wast	Fige	Stägä	HSP 1+: TW: 49
Ic Hase Schribe								
Jule (A)	MZP ₁	N	U	MAS	US	LI	TE	BISC: o RP
	MZP ₂	NASE	UNT	MÜSE	WURSCHT	FLIE	TREPE	BISC: o RP
	MZP ₃	Nase	Hund	Meuse	Wurst	fliege	Trepe	HSP 1+: TW: 56
ich habe einen wetkampf in Turnen gehabt.								
Hajsa (A)	MZP ₁	NA	HUNT	MAUS				BISC: 1 RP
	MZP ₂	NAZE	HUND	MOISE	VOAST	IE	TREPE	BISC: 1 RP
	MZP ₃	Nase	Hund	Moise	WURST	Flige	trepe	HSP 1+: TW: 51
Ich hab gescthan Eis gegesen								
Anton (D)	MZP ₁	NSC	HON	NC	HOS	NK	RP	BISC: 1 RP
	MZP ₂	NASE	HONT	MÜS	WST	FIG	RÄB	BISC: o RP
	MZP ₃	Nase	Hund	Mäuse	Wurst	Fliegt	Trepe	HSP 1+: TW: 49
ich war im urlaub beim Lagomatschore es war schön und ich war in der Kinderdisko ich hate file freunde								

7 Diskussion

Die vorliegenden Daten belegen, dass die Kinder sich in ihren Schreibungen bereits im ersten Schuljahr dem Standard nähern. Die Fallbeispiele zeigen die Abnahme dialektaler Verschriftungen in den Testwörtern, zudem schreiben die Erstklässler:innen häufiger *Treppe* statt *Stiege*. Verschriftungen mit dialektalem Einfluss sind bei den Schweizer Kindern zu allen MZP häufiger feststellbar als bei den Kindern aus Österreich und Deutschland. Erwähnenswert ist dabei, dass es in der Schweizer Stichprobe keine Unterschiede zwischen den Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache gibt. Hinsichtlich der Anzahl dialektaler Schreibungen zu den drei Messzeitpunkten ist zu berücksichtigen, dass von MZP₁ bis MZP₃ immer mehr Kinder überhaupt etwas schreiben. Im letzten Kindergartenjahr können bereits viele Kinder ihren eigenen Namen schreiben, darüber hinaus schreiben aber relativ wenige Kinder Buchstaben oder sogar Wörter. Daraus erklärt sich auch die Zunahme der dialektalen Schreibungen über die Messzeitpunkte: Verschriftungen vor dem Schuleintritt, die so kompetent geschehen, dass sich dialektale Einflüsse ablesen lassen, sind selten. Die Wörter der Schreibaufgabe bzw. die Testwörter der HSP 1+ (May 2013) enthalten hinsichtlich dialektaler Schreibungen mehrere Verlockungen (*Fliege, Wurst, Treppe*).

In den Texten kommen hingegen nicht zwingend Wörter vor, die dialektale Schreibungen zulassen. So erklärt sich, dass zu MZP₃ lediglich 6.4 % der Gesamtstichprobe in der freien Verschriftung dialektale Wörter produzierten. Die Fallbeispiele (Tab. 3) machen deutlich, dass es Kinder gibt, die sich zu MZP₃ im Rechtschreibtest sowie in den Wörtern der Schreibaufgabe beim Schreiben am Standard orientieren, aber im Dialekt schriftlich erzählen. Dies trifft auf die Schweizer Kinder stärker zu als auf Kinder in Vorarlberg und Süddeutschland. Ein eindrückliches Beispiel dafür ist der Text der Schweizer Schülerin Johanna, die im Satz vom Dialekt zum Standard wechselt: <Mini chaz Hat eine Maus Gefngn>. Bei den Unterschieden in Bezug auf die Häufigkeit dialektaler Schreibungen ist zu bedenken, dass die Stichprobe in der Schweiz über alle MZP hinweg am größten ist (Tab. 2). Die Stichprobe aus Deutschland ist vergleichsweise klein, die Texte zu MZP₃ sind hingegen relativ umfangreich bei großer Streubreite (Abb. 1).

Wie erwartet sind insgesamt phonetische, also an der eigenen Sprache orientierte Schreibungen (Thomé 2006), feststellbar. Schreibungen wie <VOAST> oder <geschthan> zeugen von Kindersprache (Thomé 2006: 372). Dialektale Schreibungen wie <MÜSLI, WURSCHLI, WURSCHT, WUASCHT> waren vor allem zu MZP₂, aber auch zu MZP₃ vorhanden. Auch in den Texten werden Wörter aus dem Schweizerdeutschen bzw. dem Schweizer Standarddeutsch verschriftet; ein Schweizer Kind schreibt zum Schreibimpuls den Einwortsatz <Badii> ‘Schwimmbad’, ein anderes Kind <grosi> ‘Großmutter’, ein weiteres <Glase> ‘Glace’ (bundesdeutscher Standard = Eis). Häufig zu beobachten ist auch die Verwendung von <ä> für standardsprachliches /ɛ/ und /e:/ sowie /ə/ (<fatär> ‘Vater’, <wuchänend> ‘Wochenende’, <träpe>, <TRÄBÄ>, <Schtägä>, <Stägä>, <Stäge>, <usä kfalä>), aber auch <ü> statt

<eu> bei <Füralam> 'Feueralarm'. Wie in der Untersuchung von Bühler et al. (2018) finden sich auch im Sample der vorliegenden Studie Verschriftungen von <ch> statt <k> (<chaz>). Schmidlin (2003) untersucht bei den 7-Jährigen unter anderem die Schreibung der Doppelkonsonanten, kann jedoch keinen Einfluss des Herkunftsdiakts nachweisen. In der vorliegenden Studie haben nach optischer Sichtung nur einzelne Kinder *Treppe* mit <pp> geschrieben.

Mit dem Projekt SpriKiDS konnte gezeigt werden, dass sich Dialektgebrauch im Kindergarten nicht negativ auf den Orthographieerwerb auswirkt (Vogt et al. 2019; auch Bohnert-Kraus et al. 2020). Auch die hier aufgeführten Fallbeispiele untermauern, dass Kinder, die zu MZP₂ noch dialektal verschriften, die Orthographie ohne Schwierigkeiten erwerben können, der Dialekt behindert den Schriftspracherwerb nicht. Die Auswertung der Daten aus dem Projekt SpriKiDS geben stattdessen Hinweise darauf, dass vorschulische Schrifterfahrungen einen positiven Einfluss auf den Schriftspracherwerb haben. Löffler und von Albedyhl (2021) belegen, dass Kinder, die bereits vor der Einschulung einen Zusammenhang von Lauten und Buchstaben herstellen können, am Ende des ersten Schuljahres signifikant bessere Ergebnisse in der HSP 1+ erzielen als Kinder, die diesen Zusammenhang vor der Einschulung noch nicht abbilden. Können Kinder zehn Monate vor der Einschulung noch keine Wörter konstruieren, aber Buchstabenreihen (z. B. <MRATA, NTRNA>) oder auswendig gelernte Wörter (z. B. <MAMA, PAPA, OMA>) (re-)produzieren, erzielen sie in der HSP 1+ am Ende von Klasse 1 bessere Ergebnisse als Kinder, die zehn Monate vor der Einschulung noch keine Buchstaben oder Wörter verschriften (Löffler und von Albedyhl 2021: 7). Es zeigt sich dagegen kein Zusammenhang der Schreibungen zu MZP₂ und den Ergebnissen der HSP 1+ am Ende des ersten Schuljahres; Löffler und von Albedyhl (2021: 10) schlussfolgern, dass die Verschriftungen zielgerichteter erfolgen müssen, je näher die Kinder der Einschulung kommen, damit sie Einfluss auf den systematischen Schriftspracherwerb haben. Die hier aufgeführten Fallbeispiele (Tab. 3) veranschaulichen auch den Zusammenhang von phonologischer Bewusstheit und dem Schriftspracherwerb. Die sechs Kinder schneiden zehn bzw. vier Monate vor der Einschulung unauffällig im Bielefelder Screening (BISC, Jansen et al. 2002) ab und verschriften bereits zu MZP₁ – wenn auch in unterschiedlicher Quantität und Qualität. Sie setzen sich schon zu MZP₁ produktiv mit der Schriftsprache auseinander. Dies scheint mit Blick auf den schulischen Orthographieerwerb bedeutsamer zu sein als die Verwendung und Verschriftung von Dialekt. Den Zusammenhang zwischen den Leistungen der Kinder im Bielefelder Screening (BISC, Jansen et al. 2002) und in der HSP 1+ (May 2013) weisen Löffler und von Albedyhl (2021) nach. Zu bedenken sind dabei auch die Ergebnisse von Bühler et al. (2018), die bei Kindern mit starkem Dialektkontakt höhere metasprachliche Kompetenzen festgestellt haben.

An dieser Stelle muss einschränkend angemerkt werden, dass Fallbeispiele nicht zum Nachweis von Zusammenhängen dienen können, sondern lediglich zur Illustration statistischer Berechnungen. Darüber hinaus sind gerade frühe Verschriftungen

von Kindern zum Teil schwer einzuordnen, sie unterliegen immer der individuellen Interpretation durch die Betrachtenden, das gilt auch für die Einordnung von Schreibungen als dialektal.

8 Ausblick

Die umfangreichen Daten aus dem Projekt *SpriKiDS* ermöglichen weitere Berechnungen als die bislang vorgenommenen und hier referierten. Noch zu untersuchen ist beispielweise, ob Dialektgebrauch im Kindergarten und dialektale Schreibungen zu den unterschiedlichen MZP korrelieren. Aber auch der Zusammenhang von dialektalen Schreibungen zu den unterschiedlichen MZP und den in den standardisierten Testverfahren BISC und HSP 1+ erreichten Ergebnissen sollte noch näher betrachtet werden. Von Interesse kann darüber hinaus das Verhältnis von dialektalen Schreibungen in Wörtern und in Texten sein. Auch der Zusammenhang von dialektalen Schreibungen und Textlänge (vgl. Schmidlin 2003: 224) ist ein beachtenswerter Aspekt.⁶ Zu berücksichtigen ist auch, inwieweit Erstsprache, Dialekt und Schriftspracherwerb zusammenhängen, dabei könnte interessant sein, in welchem Ausmaß die Kinder in den vorschulischen Institutionen mit dem Dialekt konfrontiert sind.

Ausgehend davon, dass erstens metasprachliche Fähigkeiten den Schriftspracherwerb positiv beeinflussen und zweitens die Konfrontation mit zwei Varietäten, also Dialekt und Standard, den Erwerb metasprachlicher Fähigkeiten fördert (Bühler et al. 2018: 346), sollte die Betrachtung von Dialekt und Standard bereits in vorschulischen Einrichtungen, aber auch in der Schule stattfinden, um Kinder in der Entwicklung von Sprachbewusstheit, aber auch im Erwerb von Sprachkompetenz im Sinne einer Variationskompetenz zu unterstützen (Kaiser und Ender 2020).

Literaturverzeichnis

- Albedyhl, Laura von und Cordula Löffler. 2023. Schriftkompetenz am Übergang von Kindergarten und Grundschule – Analyse von Schreibproben aus der Bodenseeregion (D-A-CH), in: Weltzien, Dörte, Heike Wadepohl, Jeanette Hoffmann, Iris Nentwig-Gesemann und Sven Nickel (Hrsg.). *Early Literacy*. Freiburg: FEL-Verlag (Forschung in der Frühpädagogik. XVI), S. 57–85.
- Bohnert-Kraus, Mirja, Sarah Feil, Irmtraud Kaiser, Andrea P. Willi, Sandro Fritsche und Julia Müller. 2020. Unterscheidungsfähigkeit und Einstellung: Wie gehen Kinder mit Dialekt und Standardsprache um? in: *logopädieschweiz*, Bd. 3, S. 16–26.

⁶ Vgl. zum Thema dialektale Schreibung und Textlänge auch den Beitrag von Regula Schmidlin in diesem Band.

- Bredel, Ursula, Nanna Fuhrhop und Christina Noack. 2017. *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. 2., überarbeitete Aufl. Tübingen: Francke.
- Bühler, Jessica C., Timo von Oertzen, Catherine A. McBride, Sabine Stoll und Urs Maurer. 2018. Influence of Dialect Use on Early Reading and Spelling Acquisition in German-Speaking Children in Grade 1, in: *Journal of Cognitive Psychology*, Bd. 30, Heft 3, S. 336–360.
- Cohen, Jacob. 1988. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2. Aufl. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Cohen, Jacob. 1992. A Power Primer, in: *Psychological Bulletin*, Bd. 112, Heft 1, S. 155–159. DOI: <<https://doi.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.112.1.155>>.
- Eid, Michael, Mario Gollwitzer und Manfred Schmitt. 2017. *Statistik und Forschungsmethoden*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Ender, Andrea und Irmtraud Kaiser. 2009. Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag – Ergebnisse einer Umfrage, in: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, Bd. 39, Heft 2, S. 266–295.
- Frick, Eva und Martina Zumtobel. 2019. Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten: Anwendung von Sprachförderstrategien durch pädagogische Fachkräfte bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, in: *Lernen und Lernstörungen*, Bd. 8, Heft 4, S. 221–231.
- Füssenich, Iris und Cordula Löffler. 2018. *Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr*. 3., aktualisierte Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Jagemann, Sarah und Swantje Weinhold. 2018. Schriftspracherwerb, in: Boelmann, Jan M. (Hrsg.). *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd. 3: Forschungsfelder der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 253–269.
- Jansen, Heiner, Gerd Mannhaupt, Harald Marx und Helmut Skowronek. 2002. *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)*. 2., überarbeitete Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Kaiser, Irmtraud und Andrea Ender. 2020. Innere Mehrsprachigkeit als Potenzial für den Deutschunterricht, in: Langlotz, Miriam (Hrsg.). *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. Bielefeld: wbv, S. 237–272.
- Löffler, Cordula. 2002. *Analphabetismus in Wechselwirkung mit gesprochener Sprache. Zu Sprachentwicklung, Sprachbewusstsein, Variationskompetenz und systematisch fundierter Förderung von Analphabeten*. Reprint. Aachen: Alfa Zentaurus.
- Löffler, Cordula, Franziska Vogt, Andrea Haid, Eva Frick, Alexandra Zaugg, Mirja Bohnert-Kraus, Oscar Eckhardt, Johanna Quiring, Laura von Albedyhll, Alexandra Waibel, Andrea P. Willi und Martina Zumtobel. 2017. Dialekt und Standard im Kindergarten, in: *didattica Babylonia*, Bd. 2, S. 45–47.
- Löffler, Cordula und Laura von Albedyhll. 2021. Zur Bedeutung früher Schriftverwendung für den Orthographieerwerb. URL: <https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/744/2021_3_de_loeffler_von_albedyhll.pdf> [Stand: 30.11.2024].
- May, Peter. 1990. Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner, in: Brügelmann, Hans und Heiko Balhorn (Hrsg.). *Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten*. Konstanz: Faude, S. 245–253.
- May, Peter. 2013. *HSP 1–10. Hamburger Schreib-Probe. Manual/Handbuch: Diagnose orthographischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibkompetenzen*. Unter Mitarbeit von Ulrich Vieluf und Volkmar Malitzky (Neunormierung 2012). Stuttgart: Klett.
- Noack, Christina. 2002. Mundart und Schrifterwerb am Beispiel des Alemannischen. Aktueller Forschungsstand und Perspektiven, in: Röber-Siekmeyer, Christa und Doris Tophinke

- (Hrsg.). *Schärfungsschreibung im Fokus*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 222–246.
- Noack, Christina. 2003. „Usem“ – „ausm“ – „aus dem“: Schriftsprachliche Probleme von Dialekt- und Hochdeutschsprechern. Ergebnisse eines Forschungsprojekts, in: *Alfa-Forum*, Bd. 17, Heft 53, S. 17–19.
- Vogt, Franziska und Johanna Quiring. 2020. Dialekt oder Standardsprache? in: *4bis8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, Heft 3, S. 28–29.
- Schmidlin, Regula. 2003. Zum Orthographieerwerb von Deutschschweizer Kindern, in: Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.). *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen: Francke, S. 209–225.
- Souvignier, Elmar, Dagmar Duzy, Daniela Glück, Marie V. Pröscholdt und Wolfgang Schneider. 2012. Vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Effekte einer muttersprachlichen und einer deutschsprachigen Förderung, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Bd. 44, Heft 1, S. 40–51. DOI: <<https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000059>>.
- Thomé, Günther. 2006. Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse, in: Bredel, Ursula, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott (Hrsg.). *Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 1. 2*, durchgesehene Aufl. Paderborn: Schöningh, S. 369–379.
- Vogt, Franziska, Cordula Löffler, Andrea Haid, Alexandra Zaugg, Eva Frick, Mirja Bohnert-Kraus, Oscar Eckhardt, Johanna Quiring, Laura von Albedyhl, Alexandra Waibel und Martina Zumtobel. 2019. Zentrale Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt Spri-KiDS – Sprachförderung im Kindergartenalltag in Dialekt und Standardsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. Zusammenfassung für die trinationale Tagung vom 23. November 2019 in Rorschach.

Alemannisches Bairisch oder bairisches Alemannisch

Von bidialektalen Bündner:innen

SUSANNE OBERHOLZER

1 Einleitung

Die bidialektalen Bündner:innen, die in diesem Beitrag im Zentrum stehen, wohnen in der politischen Gemeinde Samnaun, auf 1'700 Metern über Meer ganz im Osten des Kantons gelegen. Gemeinhin wird der dortige Ortsdialekt als „einzige nichtalem[anische] Mundart auf dem Boden der Schweiz“ (Sonderegger 2003: 2839) bezeichnet; es handelt sich dabei um einen südbairischen Dialekt, den die Samnauner:innen beim Übergang vom Rätoromanischen zum Deutschen im Verlauf des 19. Jahrhunderts von ihren direkten Nachbar:innen des österreichischen Bundeslands Tirol übernommen haben (vgl. z. B. Gröger 1924: 105). Diesem Ortsdialekt erwuchs allerdings im 20. Jahrhundert Konkurrenz durch das alemannische Schweizerdeutsche, das von Gabriel (1985: 47) als „Umgangssprache, die gegenüber Ortsfremden immer verwendet wird“, beschrieben worden ist. Der südbairische Ortsdialekt sei hingegen „schon ganz in den Intimbereich zurückgedrängt“, stellte Gabriel (1985: 47) fest.

Aktuelle Sprachdaten aus Samnaun zeigen, dass die autochthone Samnauner Bevölkerung nach wie vor über zwei dialektale Varietäten verfügt: den ursprünglichen bairischen Dialekt als Erstsprache sowie einen sekundär erlernten hochalemannischen Dialekt (vgl. Oberholzer 2024). Auf Basis der im Herbst 2019 erhobenen Daten werde ich im Folgenden beleuchten, wie sich das Aufeinandertreffen dieser beiden Varietäten auswirkt, und dabei darauf fokussieren, welche Interferenzen aus der jeweils anderen Varietät sich feststellen lassen. Ich werde für beide Dialekte jeweils einen kurzen Blick auf verschiedene Sprachebenen werfen und sowohl vorhandene Interferenzen bzw. auch deren (teils unerwartetes) Fehlen diskutieren. Ziel des Beitrages ist es, die Frage zu beantworten, ob die Samnauner:innen ein alemannisches Bairisch, ein bairisches Alemannisch oder eine oder gar zwei interferenzlose dialektale Varietäten sprechen.

Nach einer kurzen Hinführung zur Besonderheit der Samnauner Sprachsituation bzw. ihrer Entstehung mittels zentraler geographischer, demographischer und geschichtlicher Angaben in Abschnitt 2 beschreibe ich in Abschnitt 3 Forschungsfragen, Auswahl der Gewährspersonen und Methoden. Die Resultate meiner Analyse präsentiere ich für die zwei Dialekte getrennt: für das Bairische in Abschnitt 4 und für das Alemannische in Abschnitt 5. Eine Zusammenfassung samt Ausblick schliesst diesen Beitrag in Abschnitt 6 ab.

2 Am Rand der Schweiz – und des Kantons Graubünden¹

Von den rund 750 Einwohner:innen Samnauns sind 78 % Schweizer Staatsbürger:innen (vgl. Gemeinde Samnaun 2022). Ein Blick auf die Beschäftigungsstatistik offenbart, dass in Samnaun mit 92,5 % der überwiegende Anteil der Beschäftigten im Dienstleistungssektor tätig ist (Schweizer Durchschnitt 76,1 %, vgl. Bundesamt für Statistik 2021), was auf den florierenden Tourismus zurückzuführen ist, den Samnaun (auch) einem gemeinsamen Skigebiet mit dem Tiroler Ort Ischgl verdankt.

Die Gemeinde liegt auf einem Talboden in der politischen Region Engiadina Bassa/Val Müstair (Unterengadin/Münstertal) am äussersten Rand des Kantons Graubünden – und auch der Schweiz – und grenzt an das österreichische Bundesland Tirol. Die nächstgelegenen Schweizer Gemeinden – Valsot und Scuol – liegen hinter einer Bergkette, sodass Samnaun, von der restlichen Schweiz her gesehen, eine der isoliertesten (Berg-)Gemeinden des Landes ist (vgl. Abbildung 1).

Sprachlich nimmt Samnaun seit dem 19. Jahrhundert eine Sonderstellung ein: Bis dahin war das Dorf während Jahrhunderten rätoromanischsprachig² (vgl. z. B. Jenal-Ruffner 2009: 120), wie es die Schweizer Nachbarschaft (z. B. die oben erwähnten politischen Gemeinden Valsot, bestehend aus den Dörfern Tschlin und Ramosch, sowie Scuol) noch bis heute ist. Im 19. Jahrhundert vollzog die Samnauner Bevölkerung dann aber den Sprachwechsel zum Deutschen und übernahm nach einer gewissen Phase der Zweisprachigkeit (vgl. dazu u. a. Gröger 1924: 105, Carnot 1984: 52, Jenal-Ruffner 2009: 124) die südbairische Varietät der Tiroler Nachbar:innen. Anfangs des 20. Jahrhunderts war der Sprachwechsel vollständig vollzogen. Begründet liegt dieser Wechsel in verschiedenen Faktoren, wobei vor allem (auch) die geographisch isolierte Lage Samnauns in Bezug auf die restliche Schweiz eine entscheidende Rolle gespielt hat: Bis zur Eröffnung der ersten ganzjährig befahrbaren Strassenverbindung in die Schweiz im Jahr 1912 war dieses Staatsgebiet nur im Sommer zu Fuss über einen Pass zu erreichen. Ins Tirol existierte hingegen ein ganzjährig befahr- bzw. begehbarer Ochsenkarrenweg über Spiss nach Pfunds. Dies führte dazu, dass die Samnauner Bevölkerung bereits vor dem Sprachwechsel intensive Beziehungen verschiedener Art mit der Tiroler Bevölkerung des benachbarten Inntals pflegte. Neben wirtschaftlichen Verbindungen wuchsen mit der Zeit auch die persönlichen Beziehungen: Die Samnauner Bevölkerung war – im Gegensatz zur Bevölkerung im restlichen Engadin – römisch-katholisch,³ was dazu führte, dass „die Samnauner ihre Frauen dann im benachbarten

¹ Vgl. ausführlicher zu demografischen, ökonomischen und historischen Daten Oberholzer (2024).

² Vgl. für Ausführungen zur aktuellen Sprachsituation im Kanton Graubünden den Beitrag von Noemi Adam-Graf in diesem Band.

³ Die seit dem 16. Jahrhundert existierende reformierte Minderheit in Samnaun konvertierte oder verliess Samnaun, als anfangs des 17. Jahrhunderts österreichische Truppen in Samnaun einfielen und versuchten, von dort aus das gesamte Engadin zu rekatholisieren (vgl. Schmid 1974: 10). Im übrigen Engadin misslang dieser Versuch.

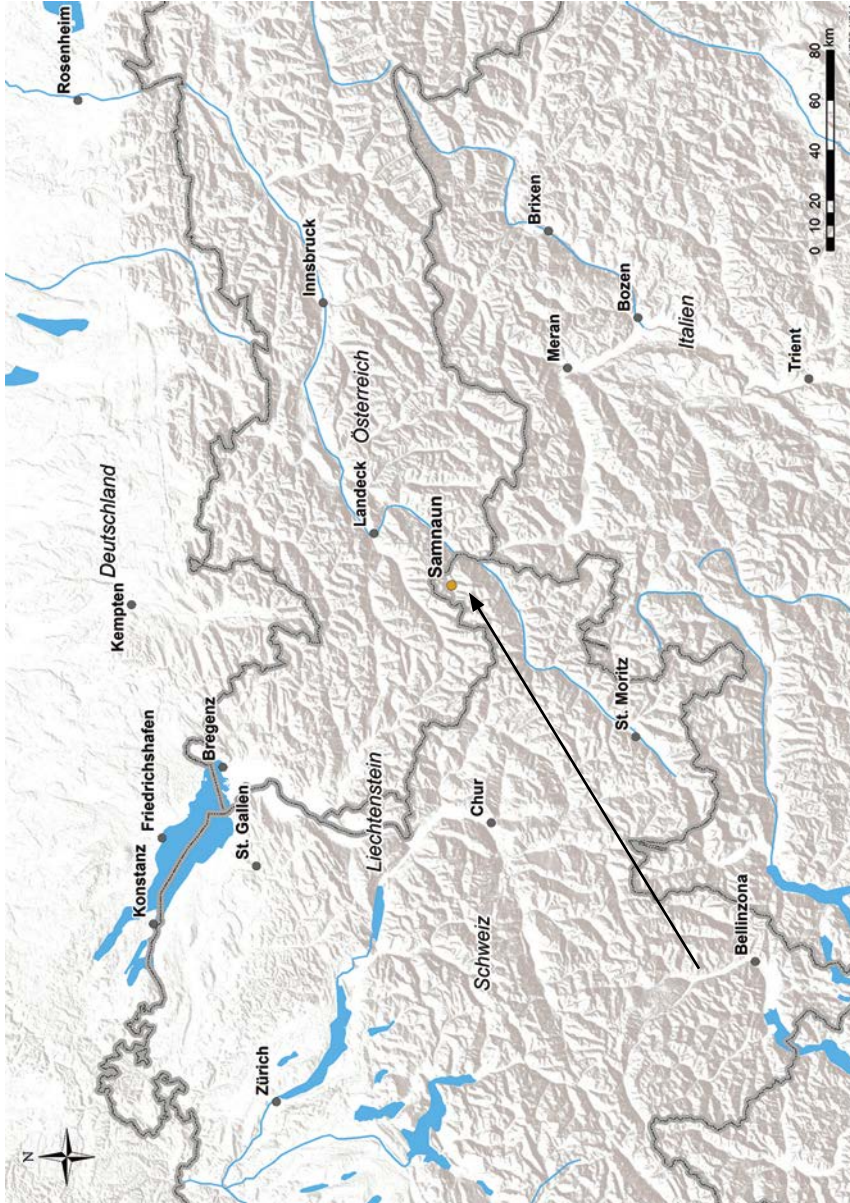


Abb. 1 Übersichtskarte über den Osten der Schweiz sowie Teile Süddeutschlands, Westösterreichs sowie Norditaliens (Karte: Philipp Stoeckle).

katholischen Tirol (Inntal, Paznauntal) holten“ (Sonderegger 2004: 3360). Zusammen mit der Anstellung eines Lehrers aus dem Tirol führte das – laut Carnot (1984: 51) – letztlich zur „Ausbreitung des Deutschen“.

Die Mundart, die die Samnauner Bevölkerung übernahm, ist die südbairische Varietät der direkten Nachbar:innen in Nord- und Südtirol. Grögers Ortsgrammatik (1924) ist die einzige detaillierte linguistische Beschreibung dieses Dialekts (jedoch auf die Phonologie beschränkt). Samnaun galt fortan – basierend auf dieser Ortsgrammatik – in den Beschreibungen der Deutschschweizer Sprachsituation als die sprachliche Ausnahme: „Als einzige nichtalem. Mundart auf dem Boden der Schweiz ist der Dialekt von Samnaun [...] zu betrachten.“ (Sonderegger 2003: 2839; vgl. aber z. B. auch Siebenhaar und Wyler 1997: 30, Christen 2005: 22). Die in der Einleitung erwähnte alemannische Mundart (vgl. Gabriel 1985) der Samnauner Bevölkerung fand hingegen in keine der Darstellungen der Deutschschweiz Einzug.⁴

Durch die Eröffnung der ersten ganzjährig befahrbaren Strasse über Schweizer Boden nach Martina (Engadin) im Jahr 1912 veränderten sich die wirtschaftlichen – und schliesslich auch die sprachlichen – Rahmenbedingungen für die Bevölkerung der Berggemeinde stark. Die isolierte Situation Samnauns endete nun zumindest teilweise. Im Verlauf des 20. Jahrhunderts hielt der Tourismus Einzug ins Samnaunertal und führte zu einem intensiveren Kontakt mit der Bevölkerung der Deutschschweiz und ihren alemannischen Dialekten. Zusätzlich sorgte das Aufkommen von Radio und Fernsehen zu stärkerer Berührung mit Alemannisch sowie Standarddeutsch. Da Grögers Ortsgrammatik auf Daten von vor der Strasseneröffnung basiert, ist unklar, inwiefern diese Veränderungen die sprachliche Situation Samnauns beeinflusst haben. Es stellt sich daher unter anderem die Frage, ob die häufigen Kontaktsituationen der Bevölkerung Samnauns mit alemannischsprachigen Sprecher:innen zu Akkommodationsprozessen geführt haben. An dieser Stelle setzt das oben erwähnte Forschungsprojekt zur sprachlichen Variation in Samnaun (vgl. Oberholzer 2020, in Vorb.) an, dessen zentrale Forschungsfragen und Methoden in Bezug auf die hier behandelten Fragestellungen im Folgenden aufgezeigt werden.

4 So ist Samnaun auch kein Belegort des *Sprachatlas der deutschen Schweiz* (SDS).

3 Forschungsfragen und Methoden

3.1 Forschungsfragen

Wie erwähnt, dominierte über 90 Jahre die Ansicht, Samnaun sei (nach wie vor) eine bairischsprachige Gemeinde (vgl. z. B. Sonderegger 2004: 3360). Für das oben genannte Projekt habe ich 2019⁵ aktuelle Sprachgebrauchs- sowie Spracheinstellungsdaten gesammelt mit dem Ziel, das aktuelle Varietätenspektrum in Samnaun zu beschreiben und damit die Frage zu beantworten, welchen Einfluss der Kontakt der ursprünglich bairischen Samnauner:innen zu alemannischen Deutschschweizer Sprecher:innen hat. Akkommodiert die Bevölkerung Samnauns in Richtung Alemannisches, wie bisher einzig von Gabriel (1985) beschrieben? Falls ja, handelt es sich dabei um *short-term accommodation* oder geht die Entwicklung in Richtung dauerhafte Akkommodation (vgl. u. a. Trudgill 1986: 39, Britain 2018)? Findet also ein Wandel *in apparent time* statt mit der Tendenz zum Verlust der südbairischen Merkmale und der Ausbreitung alemannischer Merkmale oder entsteht gar ein neuer Dialekt?

3.2 Auswahl der Gewährspersonen

Um diese Fragen beantworten zu können, habe ich mittels eines multivariaten empirischen Zugangs Tonaufnahmen erstellt. Die Gewährspersonen sind autochthone Samnauner:innen, die für die vorliegende Studie die Bedingung erfüllen mussten, dass mindestens ein Elternteil der Sprecher:innen ebenfalls in Samnaun mit dem bairischen Ortsdialekt aufgewachsen ist. Der zweite Elternteil darf nicht aus einem alemannischen Gebiet (Deutschschweiz, Vorarlberg, Liechtenstein) stammen, sondern soll, wenn nicht selbst aus Samnaun, dann aus dem bairischsprachigen Gebiet Österreichs oder Südtirols kommen. Methodisch ist das Projekt an Projekte wie *Deutsch in Österreich* (vgl. u. a. Lenz 2018) sowie *REDE* (und ähnliche Projekte) in Deutschland angelehnt (vgl. u. a. Ganswindt et al. 2015) (vgl. Abschnitt 3.3).

Die Daten für den vorliegenden Beitrag basieren auf der Analyse von acht Sprecher:innen, von denen drei zum Erhebungszeitpunkt älter als 65 Jahre alt waren (ältere Sprechergruppe, zwei Männer, eine Frau) und fünf zwischen 20 und 30 Jahren (jüngere Sprechergruppe, drei Frauen, zwei Männer).

⁵ Die geplante zweite Erhebung musste aufgrund der Pandemie zeitlich um einiges nach hinten verschoben werden und fand im Oktober 2023 statt. Die daraus gewonnenen Daten konnten nicht mehr in diesen Beitrag einfließen und werden an anderer Stelle diskutiert werden.

3.3 Methoden

Im Erhebungssetting (vgl. Abbildung 2) wurden einerseits kontrollierte Sprachdaten mittels Sprachproduktionstests, Vorlese- und Übersetzungsaufgaben erhoben. Den Gewährspersonen wurden die verschiedenen Aufgaben per Computer präsentiert (mit Hilfe der Software *SpeechRecorder*⁶), wobei auditive und visuelle Stimuli, teils auch eine Kombination von beiden, eingesetzt wurden. Andererseits wurden in zwei unterschiedlichen Settings Gesprächsdaten erhoben: im Interview, einem eher formellen Setting, und im Freundesgespräch. Beim Interview befanden sich die Gewährspersonen mit der Exploratorin bzw. dem Explorator⁷ im Raum, die Gespräche waren leitfadengesteuert. Beim Freundesgespräch saßen sich zwei sich bekannte Personen in einem Raum gegenüber, ohne Anwesenheit der Exploratorin. Es handelte sich hierbei also um ein eher informelles Setting.⁸ Ziel der Erhebung war es, unterschiedliche Varietäten zu evozieren (vgl. dazu detailliert Oberholzer 2020).

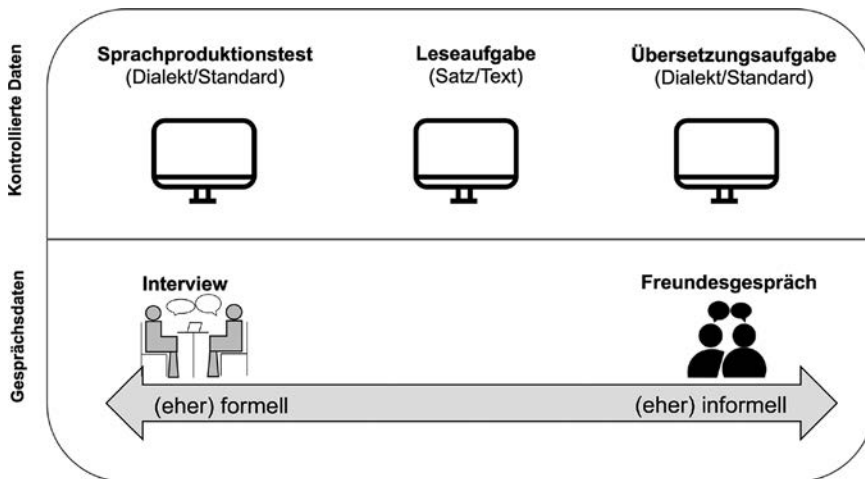


Abb. 2 Erhebungssetting (adaptiert nach Lenz 2018: 273).

6 URL: <<http://www.bas.uni-muenchen.de/Bas/software/speechrecorder/>> [Stand: 30.08.2023], entwickelt vom Bavarian Archive for Speech Signals an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Christoph Draxler und Klaus Jänsch. Version 4.4.22.

7 Um eine allfällige Sprechlage auf der Dialekt-Standard-Achse evozieren zu können, wurde ein zweiter Explorator beigezogen, der mit den Gewährspersonen einen Teil der kontrollierten Daten erhoben hat und mit ihnen den zweiten Teil des leitfadengesteuerten Interviews geführt hat. Dieser (linguistisch geschulte) Explorator stammt aus dem bairischsprachigen Teil Österreichs und sprach mit den Gewährspersonen während der Erhebung (österreichisches) Standarddeutsch.

8 Im von mir gewählten Setting des Freundesgesprächs werden die Informant:innen thematisch „gelenkt“: Sie erhalten Themenkarten mit Erzählanweisungen, die dazu führen, dass auch explizite Spracheinstellungsaussagen evoziert werden können (vgl. dazu Breuer 2021: 158–168, der das ursprünglich thematisch freie Freundesgespräch in diese Richtung weiterentwickelt hat).

Für die folgende Analyse werden die Daten der Erhebung der zwei dialektalen Varietäten verwendet: die Daten zum intendierten Samnauner Ortsdialekt (Sprachproduktionstests/Übersetzungsaufgabe Standarddeutsch – bairischer Dialekt) sowie die Daten zum intendierten alemannischen Dialekt der Samnauner:innen (Übersetzungsaufgabe Standarddeutsch – alemannischer Dialekt). Für die Varietät, die mit der alemannisch sprechenden Exploratorin zum Zug kommt, werden zudem auch spontansprachliche Daten aus den Interviews beigezogen. Ziel der Analyse ist es aufzuzeigen, welche Einflüsse der einen Varietät auf die jeweils andere feststellbar sind.

4 Alemannisches Bairisch?

Die Ausgangshypothese lautete, dass die Samnauner:innen in Richtung Alemannisches akkommodieren. Um diese Hypothese zu prüfen, wurden die Daten aus den Sprachproduktions- und Übersetzungsaufgaben (vgl. Abbildung 2) analysiert.

4.1 Phonologie

4.1.1 Stabiles Südbairisch

Die Daten der untersuchten Gewährspersonen zeigen, dass das Phonemsystem des intendierten Ortsdialekts ein stabil südbairisches ist. Die Gewährspersonen realisieren für die in Tabelle 1 präsentierten Vokalphoneme durchgehend die für das Südbairische – im alemannisch-bairischen Übergangsgebiet – erwartbaren betonten Vokale (vgl. für eine ausführliche Analyse zum Vokalismus des intendierten Samnaunerdeutschen Oberholzer zur Publ. angenommen).

Tab. 1 Betonter Vokalismus des (intendierten) Samnaunerdeutschen.

mhd. Laut	südbairischer Laut	Realisierung	Bedeutung
î	[aɪ]	[vaɪn]	‘Wein’
ê	[ɛɛ]	[sɛɛ]	‘See’
æ	[a:]	[kx̥a:s]	‘Käse’
â	[ɔ:], [ɔʷ]	[tɔʷ]	‘Tal’
ô	[ɔɛ]	[grɔɛs]	‘gross’
û	[aʊ]	[maʊs]	‘Maus’
œ	[ɛɛ]	[grɛɛsɐ]	‘grösser’
ë + l	[al]	[galth]	‘Geld’
a	[ɔ]	[hɔl(t)s]	‘Hals’

Tab. 1 Betonter Vokalismus des (intendierten) Samnaunerdeutschen.

mhd. Laut	südbairischer Laut	Realisierung	Bedeutung
a + j	[a]	[ˈtaʃɐ]	‘Tasche’
ei	[ɔɛ]	[pʁɔɛtʰ]	‘breit’
iu (umgelautet)	[ai]	[fraɪntʰ]	‘Freund’
iu (nicht umgelautet)	[ʊɪ]	[fʊɪr]	‘Feuer’
üe	[iɛ]	[griɛn]	‘grün’

4.1.2 Innovationen

Innovative Formen im Vokalismus des intendierten Südbairischen finden sich bei den Gewährspersonen insgesamt nur wenige. Während sie bei den Diphthongen gänzlich fehlen, gibt es bei den Langvokalen nur eine, wobei diese bereits von Gröger als beginnende Entwicklung notiert worden war: jene von mhd. *á* zu [ɔɪ] (statt des Langvokals [ɔ:]), die aber nicht durch alemannischen Einfluss erklärt werden kann.⁹

Bei den insgesamt recht stabilen Kurzvokalen sind die Daten für die beiden mittelhochdeutschen Vokale *ö* sowie *ü* weniger konsistent, wo nicht nur entrundete, sondern auch gerundete Realisierungen vorkommen. Zwar überwiegen bei *ö* die entrundeten Realisierungen, die der erwarteten Variante für das Südbairische (vgl. u. a. Schatz 1903: 31, Lenz 2019: 325) entsprechen, aber nicht der von Gröger (1924: 117) für Samnaun beschriebenen Variante *ö*:

- (1) *(goass-)peck(li)* ‘Böcke’ (8 Gewährspersonen)
- (2) *eefe* ‘Öfen’ (8 Gewährspersonen)
- (3) *zepf(le) – zöpfung* ‘Zöpfe’ (6–2 Gewährspersonen)
- (4) *fresch – frösch* ‘Frösche’ (4–4 Gewährspersonen)

Die vorherrschenden heute entrundeten Formen stellen eine Neuerung dar, da Gröger für Samnaun vom gerundeten Laut ausgeht. Diese Innovation kann durch einen horizontalen Konvergenzprozess mit den angrenzenden Tiroler Dialekten erklärt werden – die Entrundung ist also eine rezente Entwicklung. Die vereinzelt *ö*-Realisierungen hingegen könnten auf einen (aktuellen) Sprachwandelprozess in Form eines vertikalen Konvergenzprozesses in Richtung Standarddeutsch hinweisen, wie er auch im angrenzenden Österreich festgestellt werden kann (vgl. z. B. Vergeiner et al. 2021:

⁹ Zusätzlich findet sich in drei Lexemen für mhd. *ö* ein anderer Reflex, nämlich in *Rose, Brot* und *Bohnen*, die von den Gewährspersonen grossmehrheitlich mit dem Diphthong [ɔɪ] und nur von 1 bzw. 2 Gewährspersonen mit Monophthong realisiert werden. Dieses Resultat fügt sich in die Ergebnisse der Studie von Bülow et al. (2019: 21–22) für das angrenzende Tiroler Gebiet ein. Vgl. dazu ausführlicher Oberholzer (zur Publ. angenommen).

19, Abb. 3) – oder noch Reflexe des ursprünglich gerundeten Vokals darstellen. Horizontale Konvergenz hin zum Alemannischen kann eher ausgeschlossen werden, zumal sich trotz langjährigem Dialektkontakt zwischen der Beschreibung Grögers und den aktuellen Aufnahmen offensichtlich die dem Alemannischen fremde entrundete Variante zwischenzeitlich ausgebreitet hat.

Auch bei mhd. *ü* lässt sich in den abgefragten Lexemen Variation zwischen gerundeter und (erwarteter) entrundeter Realisierung feststellen, wie nachfolgend an Beispielen gezeigt wird:

(5)	<i>schlüssel(punt)</i>	‘Schlüssel’ (8 Gewährspersonen)
(6)	<i>tiir – tüür</i>	‘Türe’ (7–1 Gewährspersonen)
(7)	<i>flüigel – flüüigel</i>	‘Flügel (Pl.)’ (4–4 Gewährspersonen)
(8)	<i>würscht(le)</i>	‘Würste’ (8 Gewährspersonen)

Die Entrundung von mhd. *ü* ist auch andernorts im bairischen Raum Abbautendenzen unterworfen (vgl. z. B. Scheutz 1985: 237). Die entrundeten Formen weisen also auf einen vertikalen Konvergenzprozess hin, wobei hier auch ein Einfluss des Alemannischen nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden kann.

Variation herrscht schliesslich auch bei der Entsprechung des Sekundärumlautes, wo Variation zwischen Reflexen mit *e* und solchen mit *a* feststellbar ist: *pach/pachle* ‘Bäche’ vs. *pech/pecher* ‘Bäche’ (7–2 Gewährspersonen¹⁰); *part* ‘Bärte’ vs. *pert* ‘Bärte’ (5–2 Gewährspersonen¹¹). Es überwiegt nach wie vor klar die Realisierung mit dem für Samnaun erwarteten [a], die wenigen Realisierungen mit [e] stammen ausschliesslich von jüngeren Gewährspersonen und deuten daher auf einen vertikalen Konvergenzprozess zum Standarddeutschen hin (allenfalls auch hier in Kombination mit einem horizontalen Konvergenzprozess hin zum Alemannischen).

Zusammenfassend lässt sich für den Vokalismus des (intendierten) südbairischen Dialekts kein eindeutiger alemannischer Einfluss feststellen. Es finden sich – wie auch in den benachbarten bairischen Dialekten Österreichs – Standardkonvergenztendenzen. Diese führen zwar zu Reflexen, die das Standarddeutsche mit dem Alemannischen teilt, die Entwicklungen können aber – auch angesichts der Entwicklungen in Österreich – kaum durch reinen alemannischen Einfluss erklärt werden.

¹⁰ Eine Gewährsperson realisiert *zwoa pachle* oder *zwoa pecher*.

¹¹ Eine Person realisiert hier einen Nullplural.

4.2 Lexik

Der Fokus der aktuellen Erhebungen lag in Bezug auf den intendierten Ortsdialekt nicht auf lexikalischen Phänomenen. Da für die Erhebungen das Standarddeutsche betreffend¹² aber lexikalische Merkmale zentral waren, habe ich einige der Helvetismen, die Teil der Standarddeutsch-Erhebung waren, auch im intendierten Ortsdialekt erhoben. Dabei zeigt sich für drei Lexeme in der Bildbenennungsaufgabe zumindest teilweise „alemannischer“ Einfluss, und zwar in Form von französischen Lehnwörtern, die im Schweizerdeutschen gängig sind. So benennen alle Gewährspersonen das Fahrrad *vello* (frz. *vélo*, alem. *velo*, schweiz. Standarddeutsch *Velo*). Das Erdbeereis nennen 7 Gewährspersonen *glacé*, 1 realisiert *eis* (frz. *glace*, alem. *glacé*, schweiz. Standarddeutsch *Glace*). Ähnliches zeigt sich auch für die Bezeichnung für ein Mobiltelefon, für das in der Schweiz neben *Handy* lange auch der (ehemalige) Markenname *Natel* eine geläufige Bezeichnung war. Die 8 Gewährspersonen nennen das Mobiltelefon ausnahmslos *handy*, 2 erwähnen aber zusätzlich die Form *natel*, die von anderen (aber nicht von ihnen selbst) ebenfalls verwendet werde.¹³

4.3 Morphosyntax: Das Phänomen Kasussynkretismus

Im Bereich der Morphosyntax werfe ich nun einen ausführlicheren Blick auf den Kasussynkretismus (vgl. dazu ausführlich Oberholzer im Druck). Die Daten für die Analyse stammen einerseits aus den Sprachproduktionstests, andererseits aus Übersetzungsaufgaben (Standarddeutsch > intendierter Samnauner Dialekt).

Das Phänomen des Kasussynkretismus habe ich erhoben, weil sich die beiden Varietäten diesbezüglich unterscheiden. In den (hoch-)alemannischen Dialekten der Deutschschweiz zeigt sich ein Nominativ-Akkusativ-Synkretismus (vgl. z. B. Perrig 2018), d. h. ein Zusammenfall der Formen des Nominativs und des Akkusativs. Zum Ausdruck der syntaktischen Funktionen Subjekt und direktes Objekt steht also nur eine formale Markierung zur Verfügung. Dasselbe gilt für das Bairische, hier fallen die beiden Kasus Dativ und Akkusativ formal zusammen (vgl. z. B. Seiler 2003: 97–99); es bleibt nur eine Form zur Markierung der syntaktischen Funktionen direktes Objekt und indirektes Objekt. Für das bairisch-alemannische Übergangsgebiet (vgl. z. B.

¹² Hauptziel des Projektes ist eine Beschreibung des aktuellen Spektrums der sprachlichen Variation der autochthonen Samnauner:innen; zu den in Samnaun präsenten Varietäten gehört auch das (intendierte) Standarddeutsche. Diesbezüglich lag der Fokus der Erhebung in erster Linie auf der Frage, ob das in Samnaun verwendete Standarddeutsch ein Schweizer oder aufgrund der spezifischen Situation mit südbairischem Basisdialekt ein österreichisches Standarddeutsch ist.

¹³ Daneben verwenden die Gewährspersonen aber auch typisch bairische Lexeme, wie die Wochentagsbezeichnungen *eerti* 'Dienstag' sowie *finsti* 'Donnerstag'. Aber es zeigt sich, dass der ältere (auch bairische) Wortschatz tendenziell unter Druck ist, wie dies bereits Jenal-Ruffner (2009: 125) gezeigt hat.

Schatz 1903, Lenz 2019: 320), in dem sich auch Samnaun befindet, ist für Imst in der Ortsmonographie von Schatz (1897) ein leicht abweichendes, komplexeres System belegt: Es unterscheidet sich von jenem des Bairischen, wie es Seiler (2003) präsentiert,

in der grundsätzlich möglichen Distinktion beim definiten Artikel Maskulinum, wo für den Akkusativ sowohl eine distinkte Form *de* als auch eine synkretische Form *in* möglich ist, sowie beim Personalpronomen, das für die drei Kasus drei distinkte Formen aufweist. Zusätzlich gibt es beim femininen Possessivpronomen einen totalen Zusammenfall. Die im Vergleich zu Seiler präsentierten Abweichungen im Maskulinum zeigen den „Übergangscharakter“ dieses Systems, insbesondere mit der dreiteiligen Gliederung beim Personalpronomen, das dem alemannischen System entspricht und der möglichen Variation beim definiten Artikel. (Oberholzer im Druck)

Beim Zusammentreffen des bairischen Ortsdialektes und des Alemannischen der Deutschschweizer:innen treffen also auch zwei Kasussysteme aufeinander. Die Daten der folgenden Analyse stammen aus den Sprachproduktionstests und aus den Übersetzungsaufgaben in den intendierten Dialekt.

4.3.1 Personalpronomen

Für Samnaun ist im *Tirolischen Sprachatlas* (TSA, Klein et al. 1965–1971) ein Akkusativ-Dativ-Synkretismus für das Personalpronomen der 1. und 2. Person Singular, auch in seiner reflexiven Verwendung, verzeichnet (vgl. TSA II, 94). Auch im Wenkerbogen¹⁴ der Gemeinde zeigt sich dieser Synkretismus. Die neuen Daten weisen hier stabilen (ausnahmslosen) Synkretismus unter Verwendung der Dativ-Form sowohl für direktes Objekt (DO), indirektes Objekt (IO) als auch die Präpositionalphrase (PP) auf (vgl. Tabelle 2).

¹⁴ Mit den sogenannten Wenkerbögen wurden Ende des 19. Jahrhunderts im Deutschen Reich und zwischen 1926 und 1933 auch ausserhalb, u. a. auch in der Schweiz, deutsche Ortsdialekte erhoben; die Fragebögen fokussieren in erster Linie phonologische, vereinzelt auch morphosyntaktische Merkmale (vgl. regionalsprache.de 2023).

Tab. 2 Kasussynkretismus für Personalpronomen 1. und 2. Person Sg., Übersetzung eigene Sätze (vgl. Oberholzer im Druck: Tab. 9).

Person	Standarddeutscher Stimulus	Intendierter Ortsdialekt	FORM – Funktion
2. Pers. Sg. (reflexive Verwendung) 1. Pers. Sg.	Erinnerst du <i>dich</i> noch an <i>mich</i> ?	erinnersch (du) <i>der/dir a(n) mir?</i> kennsch <i>mer no?</i> ¹⁵	DAT – PP (Akk.)
1. Pers. Sg. 2. Pers. Sg.	<i>Dich</i> wollen sie treffen, nicht <i>mich</i> .	<i>dir</i> welle sie treffa, nit <i>mir</i> .	DAT – DO DAT – DO

Die spontansprachlichen Daten aus den Freundesgesprächen bestätigen diese Resultate; dieser Kasuszusammenfall ist also nicht nur ein Merkmal des intendierten Ortsdialektes, sondern zeigt sich auch im unkontrollierten Setting im spontan verwendeten Samnauner Dialekt:

- (9) *füülsch der wool det?* ‘fühlst du dich wohl dort’
 (10) *drum wunderets mer eigentli* ‘darum wundert es mich eigentlich’

Für das Personalpronomen der 3. Person Maskulinum sind für die Funktionen direktes Objekt und indirektes Objekt aufgrund der Forschungsliteratur entweder eine Akkusativform oder distinkte Formen (analog zu den alten Formen in Imst, vgl. Schatz 1897: 158–159) möglich. Die Resultate der aktuellen Erhebung zeigen für die Vollform Variation zwischen Akkusativ- und Dativform; beim Klitikon wird ausschliesslich die Akkusativform *-n* verwendet (vgl. Tabelle 3).

Tab. 3 Kasussynkretismus für Personalpronomen 3. Person Sg. Maskulinum, Übersetzung eigener Sätze (Zusammenstellung der Tabellen 11 und 12 aus Oberholzer im Druck).

Standarddeutscher Stimulus	Intendierter Ortsdialekt (IOD)	FORM – Funktion IOD	Anzahl Gewährspersonen
Sie habe ich gesehen, nicht <i>ihn</i> . (Vollform)	<i>iim</i> <i>iin</i>	DAT – DO AKK – DO	2 (jung ♂ / alt ♂) 6 (3 jung ♀, 1 jung ♂ / 1 alt ♂, 1 alt ♀)
<i>Ihn</i> haben wir gesehen, sie aber nicht. (Vollform)	<i>iim</i> <i>iin</i>	DAT – DO AKK – DO	2 (jung ♂ / alt ♂) 6 (3 jung ♀, 1 jung ♂ / je 1 alt ♂ + ♀)
Wir haben <i>ihn</i> gestern gesehen. (klitisch)	<i>-n</i>	AKK – DO ¹⁶	7 (je 2 jung ♀ + ♂ / 2 alt ♂, 1 alt ♀)

¹⁵ Eine Person übersetzt den standarddt. Stimulus „Erinnerst du dich noch an mich?“ mit samnaun. *kensch mer no*.

¹⁶ Eine junge (weibliche) Gewährsperson (GP) realisiert eine Vollform *iin* statt des Klitikons.

Tab. 3 Kasussynkretismus für Personalpronomen 3. Person Sg. Maskulinum, Übersetzung eigener Sätze (Zusammenstellung der Tabellen 11 und 12 aus Oberholzer im Druck).

Standarddeutscher Stimulus	Intendierter Ortsdialekt (IOD)	FORM – Funktion IOD	Anzahl Gewährspersonen
<i>Ihm</i> haben sie geholfen, mir aber nicht. (Vollform)	<i>iim</i>	DAT – IO	5 (2 jung ♀, 1 jung ♂ / je 1 alt ♂ + ♀)
	<i>iin</i>	AKK – IO	3 (je 1 jung ♂ + ♀ / 1 alt ♂)
Wir haben <i>ihm</i> gerne geholfen. (klitisch)	<i>-n</i>	AKK – IO ¹⁷	6 (je 2 jung ♂ + ♀ / je 1 alt ♂ + ♀)
Meldest du dich morgen bei <i>ihm</i> ? (PP)	<i>pa iim</i>	DAT – PP (Dat.)	6 (3 jung ♀, 1 jung ♂ / 2 alt ♂)
	<i>p(a) iin</i>	AKK – PP (Dat.)	2 (1 jung ♂ / 1 alt ♀)

Die erwartete Akkusativform überwiegt für die syntaktische Funktion direktes Objekt; die Variation ist zwei männlichen Gewährspersonen geschuldet. Erklärbar ist diese Dativform möglicherweise als analoge Bildung zum Personalpronomen der 1. und 2. Person Singular.

Beim indirekten Objekt hingegen dominiert bei der Vollform die Dativform; die Akkusativform wird nur von einer Minderheit realisiert. Sollte das Samnauner System ursprünglich wie jenes von Imst ausgesehen haben, ist letztere Form die innovativere und die Dativform die konservativere. In diesem Fall könnte die Verwendung der innovativeren Akkusativform auf einen horizontalen Konvergenzprozess mit den südbairischen Dialekten des Tirols zurückzuführen sein. Für den Fall, dass jedoch in Samnaun das ursprüngliche Kasussystem eines mit Akkusativ-Dativ-Synkretismus ist, bieten sich drei mögliche Erklärungsszenarien an: Es könnte sich um 1) vertikale Konvergenz hin zur standarddeutschen Form handeln, 2) eine Analogie zur Form der Personalpronomen der 1. und 2. Person Singular, die ja stabil als Dativform realisiert wird, oder 3) horizontale Konvergenz hin zum Alemannischen.

Das Kasussystem scheint für die 3. Person Singular also einem Wandel zu unterliegen, wobei es keine klaren Tendenzen betreffend Altersgruppe oder Geschlecht gibt. Wirft man einen Blick auf die Systeme der einzelnen Gewährspersonen (vgl. dazu Oberholzer im Druck, Tab. 13), weisen drei von ihnen ein distinktes System auf, verwenden also Akkusativformen für die Funktion direktes Objekt und Dativformen für die Funktion indirektes Objekt (mit Ausnahme der klitischen Verwendung beim indirekten Objekt, wo die Akkusativform bei allen stabil bleibt).

¹⁷ Eine junge (weibliche) GP realisiert eine Vollform *iim* (DAT) statt des Klitikons, eine alte (männliche) GP die Vollform *iin* (AKK).

4.3.2 Definitiver Artikel

Besonders interessant ist der Blick auf den definiten Artikel im Maskulinum Singular aufgrund der in der Forschungsliteratur ausgewiesenen Befunde (vgl. Abbildung 3 und 4):

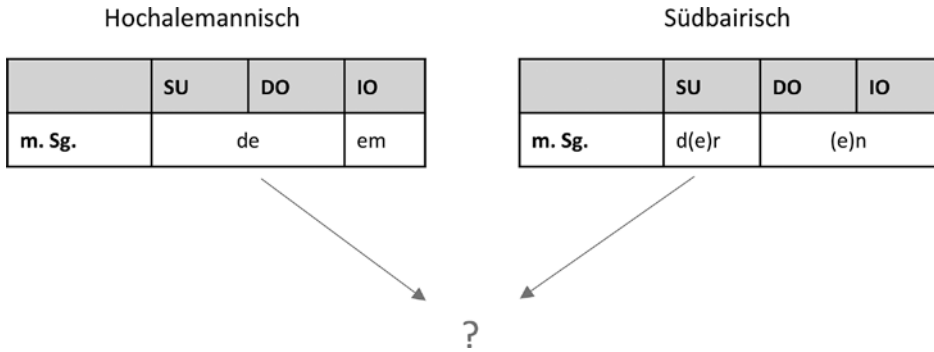


Abb. 3 Schema des Zusammentreffens des hochalemannischen und des südbairischen Kasussystems für den definiten Artikel M. Sg. (SU=Subjekt, DO=direktes Objekt, IO=indirektes Objekt) (Oberholzer im Druck: Abb. 1).

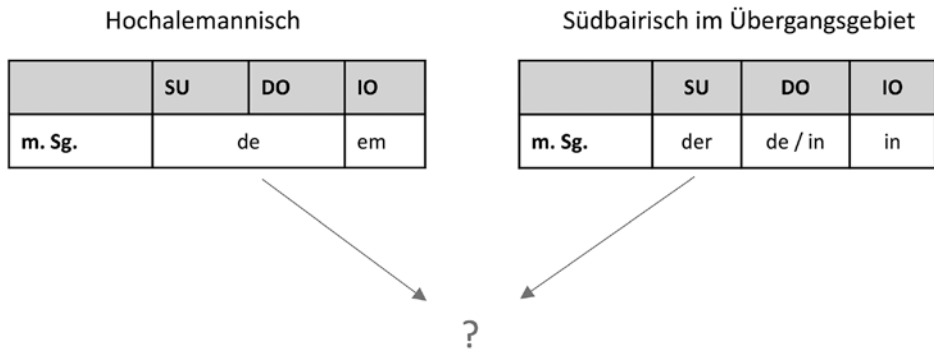


Abb. 4 Schema des Zusammentreffens zweier Kasussysteme – Hochalemannisch und Südbairisch im Übergangsgebiet – für den definiten Artikel M. Sg. in Samnaun (SU=Subjekt, DO=direktes Objekt, IO=indirektes Objekt) (Oberholzer im Druck: Abb. 2).

In Jenal-Ruffners Aufzeichnungen (2009) finden sich Texte, die darauf hinweisen, dass im bairischen System eine Verschiebung in Richtung Alemannisch im Gange sein könnte (vgl. Abbildung 5):

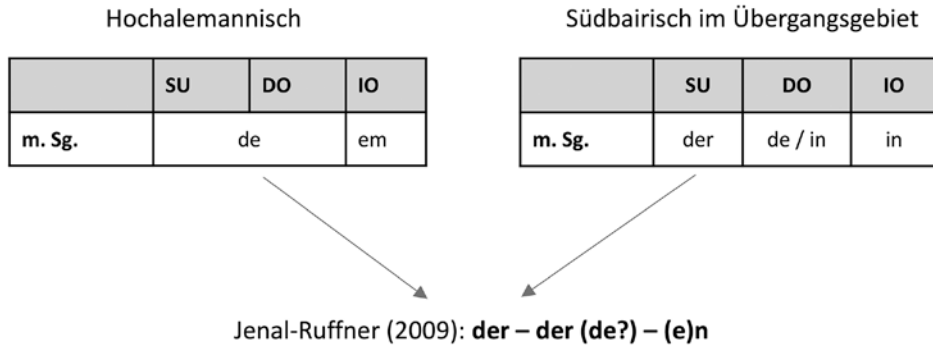


Abb. 5 Schema des Zusammentreffens zweier Kasussysteme – Hochalemannisch und Südbairisch im Übergangsgebiet – für den definiten Artikel M. Sg. in Samnaun (SU=Subjekt, DO=direktes Objekt, IO=indirektes Objekt) rekonstruiert anhand der Daten in Jenal-Ruffner (2009) (Oberholzer im Druck: Abb. 3).

Aufgrund der evozierten Daten lässt sich feststellen, dass der Subjektkasus von allen Gewährspersonen als *d(e)r* realisiert wird (vgl. Bsp. 11) und somit die Nominativform genutzt wird, die sowohl im Südbairischen als auch im deutschsprachigen Teil des Kantons Graubünden sowie in weiten Teilen der übrigen Schweiz verbreitet ist (vgl. SDS III 134).

- (11) *Der* gute alte Mann *d(e)r* (8 Gewährspersonen)

Für das direkte Objekt verwenden die Samnauner:innen die Form *de* (vgl. Bsp. 12 und 13), die der einen in Schatz (1897) dargestellten möglichen Akkusativ-Form entspricht¹⁸: Die traditionell südbairische Form wäre *en/in*. Ich nenne diese Form *de* im Folgenden $AKK_{alembair}$, die Form *en/in* AKK_{bair} .

- (12) Simon hat *den* grossen Hund mitgenommen. *de* (8 Gewährspersonen)
 (13) Wir haben *den* Traktor [...] nicht mehr. *de* (8 Gewährspersonen)

Bei Jenal-Ruffner fanden sich für das direkte Objekt sowohl *der* wie auch *da*. Die Nominativform ist in den aktuellen kontrollierten Daten nicht zu finden, die *de*-Form hingegen schon, die auch der Form des Hochalemannischen für die Funktionen Subjekt und direktes Objekt entspricht. Die Erklärung, dass diese distinkte $AKK_{alembair}$ -Form durch die Kontaktvarietät Schweizerdeutsch gestützt wird, ist naheliegend.

Für die Funktion des indirekten Objekts nutzt die Mehrheit der Samnauner:innen die ursprüngliche bairische Akkusativform *en* (Bsp. 14). Diese sechs Gewährsperso-

¹⁸ Wie Eckhardt zeigt, kommt der Artikel *de* anstelle des churer-rheintalerischen *dr* häufig auch bei den Deutsch sprechenden Rätoroman:innen vor. Er schlussfolgert, dass „[d]iese Form [...] aus anderen alemannischen Dialekten der Schweiz entlehnt“ ist (Eckhardt 2021: 310).

len fast alle auch mit der alemannischen Lautung zusammen; da aber bei den Langvokalen, wo sich Standarddeutsch und Alemannisches unterscheiden, keinerlei alemannischer Einfluss sichtbar ist und insgesamt die Stabilität des Systems so ausserordentlich hoch ist, erscheint es unwahrscheinlich, die Neuerungen als dem Dialektkontakt geschuldete Interferenzen aus dem Alemannischen zu erklären. In der Lexik fallen einige wenige Entlehnungen auf, wobei diese eben keine klassisch alemannischen Lexeme betreffen, sondern solche, die das Alemannische seinerseits aus dem Französischen entlehnt hat. Diese stellen ein starkes Indiz für die Entlehnung aus dem Alemannischen in den Ortsdialekt dar, zumal der Kontakt der Samnauner Ortsmundart mit dem Französischen nicht gegeben ist. Möglicherweise durch den Kontakt mit dem Alemannischen gestützt wird zudem die Verwendung der $AKK_{alembair}$ -Form für die Funktion direktes Objekt beim definiten Artikel Maskulinum Singular. Aber aktuell scheinen im System – bei zwei jungen Gewährspersonen – Tendenzen auf, diese Form auf die Funktion indirektes Objekt auszuweiten und das traditionelle System mit zwei Kasusformen für drei syntaktische Funktionen wiederherzustellen.

5 Bairisches Alemannisches?

5.1 Erwerb und subjektiv eingeschätzte Art des Alemannischen

Anhand der Selbsteinschätzungen aus den Interviews lässt sich feststellen, wie und in welchem Alter die Samnaunerinnen und Samnauner Schweizerdeutsch, also eine alemannische Varietät, erwerben. Der Erwerb findet ungesteuert statt: Die Gewährspersonen lernen Schweizerdeutsch gemäss eigenen Aussagen im Kindesalter in Samnaun selbst im Kontakt mit Touristinnen und Touristen aus der Deutschschweiz oder Bekannten der Eltern (vgl. Bsp. 16), aber spätestens und intensiv erst ausserhalb von Samnaun als Jugendliche in der Berufslehre bzw. der Berufsschule, die sie nicht in Samnaun selbst besuchen können, oder dann im Militärdienst.

- (16) *jo, das isch eigentlich wenn me die erschte mool in verbindig khumt mit schwiizer. entweder mit schwiizer gescht, tourischte oder natürlich au mit fründschafte vo de eltere. min papi het zum biispil relativ vil kontakt i d dütschschwiiz. [...]* (GP 4, w, jung)
 ‘Ja, das ist eigentlich, wenn man die ersten Male in Verbindung kommt mit den Schweizern, entweder mit Schweizer Gästen, Touristen oder natürlich auch mit Freundschaften von den Eltern. Mein Papi hat zum Beispiel relativ viel Kontakt in die Deutschschweiz.’

Das in den Interviews mit mir, einer Sprecherin eines Thurgauer Dialekts, verwendete Alemannische der Samnaunerinnen und Samnauner ist weder intra- noch interindividuell einheitlich; es wird von den Proband:innen selbst ebenfalls als „Mischvarietät“ eingeschätzt. Auf die Frage, welchen Dialekt sie sprechen, wenn sie Schweizerdeutsch

(von ihnen selbst *schwaitserdaitsch* genannt) sprechen, kommt kaum je eine Bezeichnung einer konkreten Kantonsmundart vor (17, 18).

- (17) *Kauderwelsch. Wenn ich im Unterland bin, hören sie schon noch, dass ich Bündner bin, also man hat schon ein bisschen das drin, aber ich sage jetzt mal, verglichen mit einem Churer Bündner ist es ganz etwas anderes. Also es ist sehr der Bündner Dialekt abgeschwächt und von überall etwas mitgenommen.* (GP 4, w, jung)¹⁹
- (18) *So ein bisschen von allem ein bisschen.* (GP 8, m, jung)

Dennoch zeigt das Beispiel von Gewährsperson 8 (Bsp. 19), dass für Graubünden als typisch geltende Merkmale in dieser alemannischen Varietät vorkommen (können):

- (19) *aber es het au scho lüüt gee woni gredt han und wo samnaun khennend und die khömend denn früäner oder spöter wenn lang gnuag mit dena redsch khömend dia aswia druf bisch du aswo vo döt hina.* (GP 8, m, jung)
- „Aber es hat auch schon Leute gegeben, mit denen ich geredet habe und die Samnaun kennen und die kommen dann früher oder später, wenn du lange genug mit denen redest, kommen die irgendwie darauf, bist du irgendwo von dort hinten.“

So findet man in diesem Beispiel die für Graubünden charakteristische *-nd*-Endung der 3. Person Plural in *khennend*, *khömend*, ebenso die Aspiration von anlautendem *k* in denselben beiden Formen („Markenzeichen des ‚Bündner Dialekts‘“, Eckhardt 2016: 131), die *a*-Haltigkeit im „finalen Mittelzungenvokal“ (Eckhardt 2016: 127) in *dena*, *dia*, *hina* und die ursprünglich aus den Walser Dialekten stammenden Formen *aswia*, *aswo* (vgl. SDS III 226 bzw. Eckhardt 2016: 339–340). Der Informant weist also ein insgesamt sehr Bündnerdeutsch anmutendes Alemannisch mit einigen kennzeichnenden Merkmalen dieser Varietät auf.

5.2 Phonologie

Nach der Präsentation ausgewählter Ausschnitte aus den spontanen Gesprächsdaten fokussiere ich für die folgende sprachliche Analyse nun auf zwei ausgewählte Merkmale und ihre Realisierung im kontrollierten Setting. Die Gewährspersonen mussten dabei von mir eigens kreierte Sätze ins Schweizerdeutsche übersetzen. Der auditive Stimulus war in bundesdeutschem Standarddeutsch, die Anweisung zum Übersetzen in bündnerdeutschem Dialekt gesprochen.²⁰ Die Übersetzung ins Schweizerdeutsch

¹⁹ Diese Aussage (wie auch die folgende) wurde auf Schweizerdeutsch geäußert und von mir der besseren Lesbarkeit halber für diesen Beitrag direkt ins Standarddeutsche übersetzt.

²⁰ Die Stimuli in bundesdeutschem Standarddeutsch stammen von einer norddeutschen Sprecherin, diejenigen in Bündner Dialekt von einer Sprecherin aus dem Raum Chur. Dieselben Sätze hatten die Gewährs-

fand ganz am Schluss der Erhebung statt. Den beiden älteren männlichen Gewährspersonen war dieser Teil der Erhebung (wegen der Länge der Gesamterhebung von ca. zwei Stunden) nicht mehr zumutbar. Daher stammen die folgenden Daten von den restlichen sechs Gewährspersonen (1 alt, 5 jung).

5.2.1 Analyse zweier ausgewählter Merkmale

Als Vergleichsvarietät für das Alemannische der Samnaunerinnen und Samnauner setze ich Churerdeutsch an und betrachte folgende charakteristische Merkmale dieser Varietät genauer:

- Aspiriertes *k* (vgl. Eckhardt 2016: 131)
- Sprosslaut bei *-rn* am Wortende (vgl. Eckhardt 2016: 174–179)

Das aspirierte /*k*/ gilt „gewissermassen“ als „Markenzeichen des ‚Bündner Dialekts‘“ (Eckhardt 2016: 131). Die sechs Gewährspersonen aus Samnaun realisieren diesen Laut in der Übersetzung wie folgt (vgl. Tabelle 4):

Tab. 4 Realisierung von anlautendem *k*- im intendierten alemannischen Dialekt.

Lexem	[k ^h]	[x]	[kx]	Realisierung im intendierten Samnauner Dialekt
Katze	2	2	2	[k ^h]
Kinder	2 ²¹	3	–	[k ^h]
kauft	3	–	3	[k ^h]

In Tabelle 4 wird sichtbar, dass im Alemannischen der Samnauner:innen sowohl intra- wie auch interindividuelle Variation vorliegt. Während im südbairischen Samnauner Dialekt das anlautende *k*- leicht aspiriert realisiert wird, realisieren nur zwei Gewährspersonen durchgehend auch im Alemannischen den Laut mit der für das Bündnerdeutsche typischen Aspiration. Das Lexem *Katze* wird je 2× mittels einer der drei Varianten realisiert. Bei *Kinder* fehlt die Variante mit Affrikate, bei *kauft* fehlt die Variante mit Frikativ.

Dasselbe zeigt sich auch bei der Realisierung des Sprosslautes bei *-rn* am Wortende. Das Samnaunerdeutsche kennt für *gern* die gleiche Variante wie das Bündnerdeutsche (samn. *gäära*), für *morgen* unterscheiden sich die Varietäten durch das *-g-*, aber nicht durch den vokalischen Auslaut (samn. *moorga*). Dennoch realisieren die Sprecher:in-

personen davor bereits von Standarddeutsch in ihren intendierten Samnauner Dialekt übersetzt; dazwischen lagen aber andere Untersuchungseinheiten.

²¹ Bei diesem Beispiel fehlt das Token einer Gewährsperson.

nen nicht durchgehend die Variante mit Sprosslaut im Alemannischen (jedes Lexem wurde in je drei verschiedenen Sätzen abgefragt). Die Form *gäära*, die das Samnaunerdeutsche mit dem Bündnerdeutschen teilt, realisieren zwei Personen konsequent, eine variiert und drei verwenden ausnahmslos die Variante ohne den Sprosslaut. Konsequenter wählt die Bündner Form *moora* nur eine Gewährsperson; immer *moorn* realisieren drei Gewährspersonen. Zwei weitere zeigen intraindividuelle Variation zwischen den beiden Formen (vgl. Tabelle 5). Die Form *moorn* liefert einen (weiteren) Hinweis darauf, dass eben andere alemannische Dialekte als das Bündnerdeutsche das Samnauner Alemannische (mit-)beeinflussen.

Tab. 5 Realisierung von Sprosslaut bei *-rn* am Wortende in *gern* und *morgen* (3 Tokens pro Gewährsperson pro Lexem).

Gewährsperson	-ra: gäära moora	-rn: gern moorn
GP 1	–	3× gern 3× moorn
GP 2	2× gäära 1× moora	1× gern 2× moorn
GP 3	3× gäära 3× moora	–
GP 4	–	3× gern 3× moorn
GP 5	–	3× gern 3× moorn
GP 8	3× gäära 2× moora	– 1× moorn

Es zeigt sich also alleine anhand zweier charakteristischer Phänomene des Bündnerdeutschen, dass die Samnauner Gewährspersonen inter- und intraindividuell variieren und keinesfalls ein typisches Bündnerdeutsch sprechen, sondern weitere Dialekte in diese erlernte alemannische Zweitvarietät hineinspielen.²² Dazu tragen zusätzlich auch die auftretenden Interferenzen aus dem Bairischen bei.

5.2.2 Interferenzen

Sowohl im spontansprachlichen als auch im kontrollierten Datenmaterial fallen sprachliche Merkmale auf, die nicht der Realisierung in anderen alemannischen Dialekten (also weder im Churerdeutsch noch in anderen Deutschschweizer Varietäten) entsprechen. Dabei handelt es sich offensichtlich um Interferenzen, die auf den südbairischen Ortsdialekt der Samnauner:innen zurückzuführen sind, wo all die im Folgenden genannten Merkmale vorkommen.

²² Inwiefern dieses Alemannisch von alemannischsprachigen Schweizer:innen als Schweizerdeutsch bzw. Bündnerdeutsch eingeschätzt wird, ist Gegenstand eines gemeinsamen Perzeptionsexperiments mit Andrea Ender (vgl. dazu auch Abschnitt 6).

Es handelt sich dabei beispielweise um (Daten aus der formellen Erhebungssituation, Übersetzungsaufgabe):

- Spirantisierung von intervokalisch [b] bzw. [d]
 - [ˈla:ðə] ‘Laden’
 - [ˈɔ:βər] ‘aber’
 - [ˈpli:βə] ‘geblieben’
- Auslautverhärtung:
 - [hʊntʰ] ‘Hund’
 - [gœntʰ] ‘(wir) gehen’
 - [hɛntʰ] ‘(wir) haben’
 - [xɪntʰ] ‘Kinder’
- Fortisierung von [b] im Anlaut:
 - [ˈplaʊi] ‘blaue’
 - [ˈpru:xə] ‘(ich) brauche’
 - [ˈpalkon] ‘Balkon’
 - [ˈpli:βə] ‘geblieben’

Auch im Vokalismus finden sich Interferenzen aus dem Bairischen, wie die (sporadisch vorkommende) Verdampfung von mhd. *a* wie in [ˈɔ:βər] ‘aber’ oder die Diphthongierung von mhd. *â* in [tʊl] ‘Tal’ und [ˈgʁʊrə] ‘gefahren’ (vgl. Tabelle 1).

5.3 Lexik

Bei den Übersetzungsaufgaben vom Standarddeutschen ins Alemannische lassen sich keine grossen Interferenzen aus dem Bairischen auf das Alemannische feststellen. Die einzigen beiden Interferenzen, die bei diesen Aufgaben produziert wurden, sind:

<i>alm</i>	statt	<i>alp</i>
<i>dunnerschti</i>	statt	<i>dunschtig/donschtig</i>

Das Lexem *alm* wird aber ohne die für das Samnaunerdeutsche typische Verdampfung des *a*-Lautes realisiert und für *dunnerschti* wird die neuere Samnauner Form und nicht das traditionell (bairische) Lexem *finsti* verwendet.

5.4 Morphosyntax: Das Phänomen Kasussynekretismus

Bezüglich Kasussynekretismus fallen ebenfalls Interferenzen auf, und zwar vor allem im spontanen Gespräch (z. B. *was mer e bitz stöört* ‘was mich ein bisschen stört’, *wenn mer ned alles tüüsch* ‘wenn mich nicht alles täuscht’) und vereinzelt bei den Daten aus den Übersetzungsaufgaben, wie die folgende Tabelle 6 zeigt.

Tab. 6 Vergleich Übersetzungsaufgaben Standard > Intendiertes Samnaunerdeutsch vs. Standard > Intendiertes Alemannisch.

Vereinfachte Tabelle nach Oberholzer (im Druck: Tab. 18); kursivierte Formen 1. Spalte=Target-items; kursivierte Formen 4. Spalte=Interferenzen.

Standarddeutscher Stimulus	Funktion – FORM Standarddeutsch	Übersetzung Intendierter Samnauner Dialekt	Übersetzung Intendiertes Alemannisch
Wir haben <i>ihm</i> gern geholfen.	IO – DAT	-n (6) iin (1) iim (1)	<i>in</i> (1), -n (2) em (2), im (1)
<i>Ihn</i> haben wir gesehen, <i>sie</i> aber nicht.	DO – AKK DO – AKK	iin – iara ²³ (4) iim – iara (2) iin – sii (2)	iin (6) sii (6)
<i>Sie</i> habe ich gesehen, nicht <i>ihn</i> .	DO – AKK DO – AKK	iara – iin (3) iara – iim (2) sii – iin (2) ⊙ ²⁴ – iin (1)	sii – iin (6)
<i>Dich</i> wollen sie treffen, nicht <i>mich</i> .	DO – AKK DO – AKK	dir (8) mir (8)	dich – mich (2) di – mi (3) dich – <i>mir</i> (1)

Sowohl beim Personalpronomen der 3. Person Sg. – Akkusativformen für indirektes Objekt – wie auch der 1. Person Sg. – Dativform für direktes Objekt – finden sich bei der Übersetzungsaufgabe Interferenzen. Problemlos erfolgt die Übersetzung der direkten Objekte (Maskulinum und Femininum) der 3. Person Sg.; Unsicherheiten bezüglich der Form finden sich beim indirekten Objekt der 3. Person. Sg. Maskulinum sowie den direkten Objekten der 1. und 2. Person Sg., wo das Samnaunerdeutsche die Dativ- anstelle der Akkusativform verwendet. Insgesamt bewältigt aber die Mehrheit der Sprecher:innen die Übersetzungsaufgabe ins Alemannische ohne Interferenzen.

5.5 Zwischenfazit zum Alemannischen in Samnaun

Das Alemannische der Samnauner:innen ist stärker von Interferenzen geprägt als dies umgekehrt für das Bairische der Fall ist. Sowohl in den spontansprachlichen Daten als auch in den kontrollierten Daten finden sich Interferenzen aus dem südbairischen Dialekt der Samnauner:innen. Diese sind nicht bei allen Sprecher:innen gleich ausgeprägt.

²³ Im intendierten Samnauner Ortsdialekt gibt es Variation zwischen DAT- und AKK-Formen beim Personalpronomen der 3. Person Singular Feminin für die Funktion direktes Objekt (vgl. Oberholzer im Druck, Tab. 14); vorherrschende Form ist die DAT-Form (Ausnahme Klitikon, wo die AKK-Form dominiert). Für das indirekte Objekt kommt nur die DAT-Form vor.

²⁴ Die Gewährsperson übersetzt *dir* statt das Samnauner Pendant für *sie*.

Das Alemannische ist insbesondere auf phonologischer Ebene sowohl intra- wie auch interindividuell keine einheitliche Varietät. Auch typische Bündner Merkmale werden nicht von allen Sprecher:innen produziert, was dafür spricht, dass die von ihnen angestrebte schweizerdeutsche Varietät bzw. das Modell, von dem sie lernen, nicht nur die eigene Kantonsmundart ist, sondern durchaus auch andere alemannische Dialekte, die die Tourist:innen im Dorf selbst mit der Samnauner Bevölkerung sprechen und mit denen die Samnauner:innen zudem durch den Konsum von Deutschschweizer Medien – insbesondere traditioneller Medien wie Schweizer Fernsehen und Radio – in Berührung kommen.

6 Zusammenfassung

Die Frage, ob die Samnaunerinnen und Samnauner ein alemannisches Bairisch oder ein bairisches Alemannisch oder gar beides sprechen, kann nach den vorangehenden Ausführungen wie folgt beantwortet werden: Das Bairische der untersuchten autochthonen Samnauner:innen weist in der Phonologie keine ausschliesslich auf das Alemannische zurückzuführenden Einflüsse auf. Wo sich Wandeltendenzen im Vergleich zu Grögers Ortsgrammatik zeigen, sind diese entweder mit horizontalen Konvergenzprozessen mit angrenzenden (süd-)bairischen Dialekten oder mit vertikalen Konvergenzprozessen in Richtung Standarddeutsch erklärbar, wie sie auch im angrenzenden Österreich feststellbar sind. Hingegen zeigen sich bei den kontrollierten Sprachdaten im Alemannischen südbairische Interferenzen, nicht zuletzt im Konsonantismus.

Bei der Lexik finden sich einige wenige Übernahmen von Lehnwörtern aus dem Schweizerdeutschen ins Südbairische, die aber im Schweizerdeutschen selbst Lehnwörter aus dem Französischen sind (*vello*, *glacé*). Umgekehrt finden sich auch nur wenige lexikalische Interferenzen aus dem Bairischen im Samnauner Alemannischen, wobei hier eine abschliessende Analyse der Spontansprachdaten noch zusätzliche Erkenntnisse liefern wird.

Auch beim Kasussynkretismus können die Innovationen nicht der Kontaktvarietät Alemannisch zugeordnet werden. Allerdings scheint es recht wahrscheinlich, dass die Bewahrung eines ursprünglichen Dreiformensystems beim definiten Artikel Maskulinum durch den Kontakt mit dem alemannischen Schweizerdeutsch gestützt wird.

Es bleibt also der Gesamteindruck einer nach wie vor äusserst stabilen südbairischen Varietät, die weiterhin eine Sonderstellung innerhalb der deutschsprachigen Schweiz hält. Der südbairische Dialekt dient (quasi ausschliesslich) der Kommunikation mit der Samnauner Ingroup. Durch nach wie vor sehr intensive Kontakte mit den benachbarten Tiroler:innen, die ebenfalls eine südbairische Varietät sprechen, ist auch der „Austausch“ mit anderen südbairischen Dialekt Sprecher:innen gegeben. Und wie die Analyse des Vokalsystems zeigt, nehmen die Samnauner:innen an den Innovationen des Südbairischen, wie sie die aktuelle Forschung ausweist, durchaus teil. Sam-

naun ist zwar aus Schweizer Sicht eine Art „Sprachinsel“, aber von der südbairischen Warte aus gesehen ist es Teil eines Dialektkontinuums. Die Samnauner:innen verspüren somit auch keinen Druck, ihren südbairischen Dialekt aufzugeben – trotz viel Kontakt mit Deutschschweizer:innen und politischer Zugehörigkeit zur Schweiz. Dies liegt daran, dass die Samnauner:innen für die Kommunikation mit diesen ihr ungesteuert erlerntes Alemannisch verwenden, das – wie in Abschnitt 5 gezeigt – weder intra- noch interindividuell konsistent ist. Das Schweizerdeutsche der Samnauner:innen ist keine eindeutig bündnerische Varietät, auch wenn sie durchaus einige der charakteristischen Bündner Merkmale aufweist. Dieses auf objektiven Daten basierende Ergebnis entspricht auch dem subjektiven Eindruck der Sprecher:innen selbst, die ihr Schweizerdeutsch eben nicht als reines Bündner- oder Churerdeutsch empfinden, sondern als eine Art Mischschweizerdeutsch („Kauderwelsch“, „pitz vo allem a pitz“). Auffällig ist, dass im Gegensatz zum Bairischen, wo Interferenzen aus dem Alemannischen in den bisher analysierten Daten und sprachlichen Phänomenen kaum feststellbar sind, das Alemannische der Samnauner:innen durchaus als südbairisch beeinflusst bezeichnet werden kann. Insbesondere in der Phonologie finden sich zahlreiche Interferenzen. Diese betreffen insbesondere auch sprachliche Merkmale, die für die Gewährspersonen nicht einmal im (kontrollierten) Übersetzungssetting kontrollierbar sind. Dasselbe gilt insbesondere auch für den Kasussyntaktismus, für den bei den Übersetzungsaufgaben ins Schweizerdeutsche Interferenzen aus dem südbairischen Kasussystem feststellbar sind.

In einem nächsten Schritt soll die Analyse auf die spontansprachlichen Daten in beiden dialektalen Varietäten ausgeweitet werden, um festzustellen, inwiefern diese mit den Daten aus der formellen Erhebungssituation übereinstimmen. Mit weiteren Daten, die einen perzeptionslinguistischen Ansatz verfolgen, werden zudem die Resultate zum – aus objektiv-linguistischer Perspektive – bairischen Alemannischen der Samnauner:innen durch die subjektiven Daten ergänzt und komplettiert (vgl. Oberholzer und Ender 2023, in Vorb.).

Literaturverzeichnis

- Breuer, Ludwig Maximilian. 2021. „Wienerisch“ vertikal. Theorie und Methoden zur stadtsprachlichen syntaktischen Variation am Beispiel einer empirischen Untersuchung in Wien. Dissertation. Universität Wien.
- Britain, David. 2018. Dialect Contact and New Dialect Formation, in: Boberg, Charles, John Nerbonne und Dominic Watt (Hrsg.). *The Handbook of Dialectology*. Oxford: Wiley Blackwell, S. 143–158.
- Bülow, Lars, Philip C. Vergeiner, Hannes Scheutz, Dominik Wallner und Stephan Elspaß. 2019. Wie regelhaft ist Lautwandel? Grundsätzliche Überlegungen anhand einer Fallstudie zu mhd. *ō* in den bairischen Dialekten Österreichs und Südtirols, in: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, Bd. 86, Heft 1, S. 5–50.

- Bundesamt für Statistik. 2021. *Regionalporträts 2021: Gemeinden*. Neuchâtel: BFS, ThemaKart.
- Carnot, Gerhard. 1984. IV. Vielfalt Deutschbündens. Die Samnauner, in: *Jahresbericht der Walservereinigung Graubünden*, S. 45–59.
- Christen, Helen. 2005. „Tour de Suisse“ der Deutschschweizer Dialekte, in: Forum Helveticum (Hrsg.). *Dialekt in der (Deutsch)Schweiz – Zwischen lokaler Identität und nationaler Kohäsion / Le dialecte en Suisse (alémanique) – entre identité locale et cohésion nationale*. Lenzburg: Forum Helveticum, S. 21–25.
- Eckhardt, Oscar. 2016. *Alemannisch im Churer Rheintal. Von der lokalen Variante zum Regionaldialekt*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 162).
- Eckhardt, Oscar. 2021. *Alemannisch in der Rumantschia. Die alemannischen Dialekte im romanischen Sprachraum von Trin, Ilanz, Trun und Scuol*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 183).
- Gabriel, Eugen. 1985. *Einführung in den Vorarlberger Sprachatlas mit Einschluß des Fürstentums Liechtenstein, Westtirols und des Allgäus (VALTS)*. Bregenz: Vorarlberger Landesregierung.
- Ganswindt, Brigitte, Roland Kehrein und Alfred Lameli. 2015. regionalsprache.de (REDE), in: Kehrein, Roland, Alfred Lameli und Stefan Rabanus (Hrsg.). *Regionale Variation des Deutschen. Projekte und Perspektiven*. Boston u. a.: De Gruyter Mouton, S. 425–457.
- Gemeinde Samnaun. 2022. *Einwohnerzahlen der Gemeinde Samnaun*. URL: <<https://www.samnaun.swiss/bevoelkerung>> [Stand: 14.07.2022].
- Gröger, Otto. 1924. Der Lautstand der deutschen Mundart des Samnauns verglichen mit jenem der benachbarten Tiroler Mundarten, in: *Zeitschrift für Deutsche Mundarten*, Bd. 1, Heft 2, S. 103–144.
- Jenal-Ruffner, Karl. 2009. *Vom alten Leben in Samnaun. Streiflichter auf das Alltagsleben vergangener Zeiten*. Trimmis: Karl Jenal-Ruffner.
- Lenz, Alexandra N. 2018. The Special Research Programme: German in Austria: Variation – Contact – Perception, in: Ammon, Ulrich und Marcella Costa (Hrsg.). *Sprachwahl im Tourismus – mit Schwerpunkt Europa. Language Choice in Tourism – Focus on Europe / Choix de langues dans le tourisme – focus sur l’Europe*. Berlin u. a.: De Gruyter (Sociolinguistica. 32), S. 269–277.
- Lenz, Alexandra N. 2019. Bairisch und Alemannisch in Österreich, in: Herrgen, Joachim und Jürgen Erich Schmidt (Hrsg.). *Sprache und Raum – Ein internationales Handbuch der Sprachvariation. Deutsch. Bd. 4*. Boston u. a.: De Gruyter Mouton (HSK. 30.4), S. 318–363.
- Oberholzer, Susanne. 2020. Sprachliche Variation im bairisch-rätoromanischen Kontaktgebiet, in: Hahn, Matthias, Andrea Kleene, Robert Langhanke und Anja Schaufuß (Hrsg.). *Dynamik in den deutschen Regionalsprachen: Gebrauch und Wahrnehmung*. Hildesheim: Olms (Germanistische Linguistik. 250–251), S. 149–173.
- Oberholzer, Susanne. in Vorb. *Bairisch-alemannischer Sprachkontakt. Das Spektrum der sprachlichen Variation in Samnaun*.
- Oberholzer, Susanne. zur Publ. angenommen. Alemannisch-bairischer Dialektkontakt im Alpenraum. Erkenntnisse zu Auswirkungen auf den Vokalismus des intendierten Samnauner Basisdialekts, in: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*.
- Oberholzer, Susanne. 2024. Deutsch in Samnaun, in: Glaser, Elvira, Barbara Sonnenhauser und Johannes Kabatek (Hrsg.). *Sprachenräume der Schweiz Band 1: Sprachen*. Tübingen: Narr und Francke, S. 226–245.
- Oberholzer, Susanne. im Druck. „Füülsch der wool det?“ Kasussynkretismus im bairisch-alemannischen Übergangsbereich, in: Fleischer, Jürg und Stephan Elspaß (Hrsg.). *Dialekte im sozialen Raum. Formen – Verwendungen – Bedeutungen. 7. Kongress der Internationalen Gesellschaft für*

- Dialektologie des Deutschen (IGDD)*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte).
- Oberholzer, Susanne und Andrea Ender. 2023. «sein tiamer koane tiroler, aber reede tiamer wia tirolerisch». 15. Bayerisch-Österreichische Dialektologietagung (BÖDT). München. 13.–15. September 2023.
- Oberholzer, Susanne und Andrea Ender. in Vorb. Being Swiss but Speaking Tyrolean? On the Perception of the Samnaun Dialect in the Bavarian-Alemannic Transition Area.
- Perrig, Gabriela. 2018. *Kasussynekretismus im Alemannischen. Zum Zusammenfall von Nominativ und Akkusativ in der Schweiz und in den angrenzenden Dialektregionen*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 172).
- regionalsprache.de. 2023. *Wenkerbogen*. URL: <<http://regionalsprache.de/wenkerbogen.aspx>> [Stand: 28.12.2023].
- Schatz, Joseph. 1897. *Die Mundart von Imst. Laut- und Flexionslehre*. Straßburg: Karl J. Trübner.
- Schatz, Josef. 1903. *Die tirolische Mundart*. Innsbruck: Universitätsverlag Wagner.
- Scheutz, Hannes. 1985. *Strukturen der Lautveränderung: Variationslinguistische Studien zur Theorie und Empirie sprachlicher Wandlungsprozesse am Beispiel des Mittelbairischen von Ulrichsberg/Oberösterreich*. Wien: Wilhelm Braumüller (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich. 10).
- Schmid, Töna. 1974. *La Val da Samagnun*. Mustér: Stampa Romontscha Mustér (Radioscola. Ediziun della cuminonza Radio Romontsch. 50.6).
- SDS=Hotzenköcherle, Rudolf, Heinrich Baumgartner, Robert Schläpfer, Rudolf Trüb und Paul Zinsli (Hrsg.). 1962–2003. *Sprachatlas der deutschen Schweiz. 8 Kartenbände, Abschlussband*. Bern: Francke.
- Seiler, Guido. 2003. *Präpositionale Dativmarkierung im Oberdeutschen*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 124).
- Siebenhaar, Beat und Alfred Wyler. 1997. *Dialekt und Hochsprache in der deutschsprachigen Schweiz*. 5. vollständig überarbeitete Aufl. Zürich: Pro Helvetia.
- Sonderegger, Stefan. 2003. Aspekte einer Sprachgeschichte der deutschen Schweiz, in: Besch, Werner, Anne Betten, Oskar Reichmann und Stefan Sonderegger (Hrsg.). *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. 2. Aufl. Berlin u. a.: De Gruyter (HSK. 2.3), S. 2825–2888.
- Sonderegger, Stefan. 2004. Geschichte der deutsch-romanischen Sprachgrenze im Süden, in: Besch, Werner, Anne Betten, Oskar Reichmann und Stefan Sonderegger (Hrsg.). *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. 2. Aufl. Berlin u. a.: De Gruyter (HSK. 2.4), S. 3347–3365.
- Trudgill, Peter. 1986. *Dialects in contact*. Oxford: Blackwell (Language in Society. 10).
- TSA=Klein, Karl Kurt, Ludwig Erich Schmitt und Egon Kühbacher (Hrsg.). 1965–1971. *Tirolischer Sprachatlas*. Marburg: N. G. Elwert Verlag.
- Vergeiner, Philip C., Stephan Elspaß und Dominik Wallner. 2021. Zur Stabilität dialektaler Formen. Eine real- und apparent-time-Analyse remanenter Merkmale in den ruralen Basisdialekten Österreichs, in: *Linguistik online*, Bd. 110, Heft 5, S. 9–32. DOI: <<https://doi.org/10.13092/10.110.8135>>.

Entwicklung kritischer Sprachbewusstheit in der Schule

Überlegungen zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt in verschiedenen Dialekt-Standard-Konstellationen

ANDREA ENDER / IRMTRAUD KAISER

1 Einleitung

In Sprachräumen mit lebendigem Gebrauch von Dialekt stellt sich unweigerlich die Frage nach der Rolle und Relevanz der schulischen Einrichtungen in der Vermittlung von standardsprachlichen und anderen überregionalen Sprachvarietäten, aber auch von bewusster sprachreflexiver Auseinandersetzung mit der alltäglichen, kleinräumigeren sprachlichen Vielfalt und dem Nebeneinander von Dialekt und Standardsprache. Welche Rolle der Schule dabei zukommt und welche schulischen Sprachpraktiken tatsächlich gelebt werden, wird seit jeher aus verschiedenen dialektologischen, soziolinguistischen, sprachdidaktischen und laienlinguistischen Blickwinkeln diskutiert. Im vorliegenden Beitrag wird vor allem die oberdeutsche Situation mit einem besonderen Schwerpunkt auf die Kontraste und Gemeinsamkeiten zwischen dem bairischen und alemannischen Sprachgebiet angesprochen.

Dabei möchten wir zunächst verschiedene Dialekt-Standard-Konstellationen und auch die dabei beobachteten Bewertungen und Rollenzuschreibungen darstellen, bevor wir im Detail auf die Konsequenzen für die sprachliche Realität in Schulen und auf den bisherigen Stand der entsprechenden Forschung eingehen. Nach dieser stärker deskriptiv-linguistischen Auseinandersetzung wenden wir uns den didaktischen Implikationen der Situation zu, indem wir das Spannungsfeld der schulischen Lernziele in Bezug auf Sprachvariation analysieren und sodann konkreter auf die Entwicklung von kritischer Sprach(differenz)bewusstheit eingehen. Dabei wollen wir anhand eines für den bairischen Raum entwickelten Konzepts zur sprachreflexiven Arbeit mit Dialekt-Standard-Variation in Primar- und Sekundarstufe erarbeiten, wie Sprachbetrachtung in verschiedenen Kontexten von einem Einbezug der alltäglichen Sprachvariation profitieren kann.

2 Unterschiedliche Dialekt-Standard-Konstellationen

Im oberdeutschen Raum ist Dialektverwendung lebendig und wesentlicher Bestandteil des sprachlichen Alltags, was dementsprechend sowohl für den bairischen wie auch den alemannischen Raum gilt (Christen et al. 2020). Gleichzeitig lassen sich in der grundsätzlichen Varietätenkonstellation und den Verwendungs- und Bewertungsmustern einige zentrale Unterschiede aufzeigen, die auch Auswirkungen auf den Sprachgebrauch in der Schule und die unterschiedlichen Rollen von Dialekt und Standardsprache als Lernmedium und als Objekte der Sprachbetrachtung im Deutschunterricht haben. Es sollen an dieser Stelle folglich die wesentlichen Rahmenbedingungen beispielhaft im Vergleich zwischen dem alemannischen und bairischen Raum dargestellt werden.

Das Verhältnis von Dialekt und überdachender national bzw. areal beeinflusster Standardsprache ist im bairischen und alemannischen Raum unterschiedlich beschaffen. Der alemannische – typischerweise der Schweizer hoch- und höchstalemannische – Raum ist von einer Diglossie geprägt, in der Dialekt und Standardsprache ohne Übergangsbereiche nebeneinander existieren. Vor einigen Jahrzehnten wurden die Funktionsbereiche von Dialekt und Standard noch als mediale Diglossie (Kolde 1981) beschrieben, im Rahmen derer die Wahl der Varietät vor allem durch das Medium (mündlich/schriftlich) bestimmt wurde. Dies trifft jedoch angesichts der zunehmenden Relevanz von Dialektverschriftlichungen in elektronischen Medien und somit einer zunehmenden Zweischriftigkeit besonders der jüngeren Generationen (Christen 2004) und auch einer routinierteren adressatenbezogenen mündlichen Standardverwendung (Christen et al. 2010) nur mehr eingeschränkt zu. Da Sprecherinnen und Sprecher von Deutschschweizer Varietäten Äußerungen immer strikt auf ihre Zuordnung zu Dialekt und Standard beurteilen können, treffen sich die beiden Codes auf keiner Art von Kontinuum (Hove 2008). Dies widerspricht gleichzeitig nicht der Tatsache, dass innerhalb der Codes Variabilität beobachtet werden kann, die Hove (2008: 71) als „ein in erster Linie geographisch bedingtes Kontinuum der Dialekte auf der einen Seite, ein in erster Linie stilistisch bedingtes Kontinuum der als standardsprachlich geltenden Varietäten auf der anderen Seite“ bezeichnet. Kontinuierliche Übergänge zwischen Dialekt und Standard werden allerdings nicht akzeptiert und/oder wahrgenommen, wenngleich diese sprachtheoretisch und praktisch denkbar (Berthele 2004: 21) – und etwa im Vorarlberger Raum auch beobachtbar sind (Ender und Kaiser 2014). Dort besitzen jedoch solche mittleren Sprachformen (Stichwort „Ganahldütsch“) ohne entsprechende, vor allem adressatenseitig gegebene Notwendigkeit für ihre Verwendung eine offensichtlich negative Konnotation (Ender und Kaiser 2009; Kaiser und Ender 2015).

Dem bairischen Raum wird im Gegensatz dazu traditionell eine Diaglossie oder ein Dialekt-Standard-Kontinuum zugeschrieben (Ammon 2003; Auer 2005; Kehrein 2019). Für die Beschreibung der Varietätenschichtung zwischen den Polen Dialekt

und Standard können dabei unterschiedlich viele Stufen angenommen werden, in deren Beschaffenheit und Verhältnis zueinander sowohl linguistisch-deskriptive wie auch Wahrnehmungsstudien relevante Einblicke bieten (Kehrein 2019).

Spezifisch für den bairisch-österreichischen Raum wird ein Dialekt-Standard-Kontinuum postuliert, das „fließende Übergänge, aber keine Brüche“ (Reiffenstein 1982: 14) enthält. Sprecherinnen und Sprecher verfügen über verschiedene Sprachformen oder Kombinationen von mehr oder weniger dialektalen bzw. standardsprachlichen Merkmalen, die sie abhängig von der eigenen sozialen Zugehörigkeit, vom Gegenüber im Gespräch, der Gesprächssituation und etwa der wahrgenommenen Formalität – mehr oder weniger bewusst – wählen (zu Beschreibungen von Varietätenspektren von verschiedenen Sprecher:innen im mittelbairischen Raum siehe u. a. Kaiser und Ender 2015, Vergeiner 2019). Die Formen zwischen Dialekt und Standardsprache werden „als ein höchst komplexes Konglomerat verschiedener und verschiedenartiger Regeln und Formen innerhalb eines multidimensionalen Variationsraumes“ (Scheutz 1999: 128) beschrieben. So lassen sich verschiedene dialektale und standardsprachliche Merkmale entsprechend unterschiedlicher hierarchisch gestaffelter Implikations- und Konkurrenzzustellungen beobachten (Auer 1986; Scheutz 1999).¹ Im Bewusstsein der Sprecher:innen lässt sich ein Kontinuum bzw. eine kontinuierliche Schichtung etwa anhand von Perzeptionsurteilen und in der Benennungspraxis von Sprachformen beobachten (Ender und Kaiser 2021). Während Hörer:innen die Pole des vertikalen Spektrums als Dialekt oder Hochdeutsch bezeichnen, verwenden sie für den mittleren Bereich Ausdrücke wie „Umgangssprache“ (mit oder ohne zusätzliche räumliche oder stilistische Konkretisierung).

In Bezug auf die Einstellungen gegenüber den Varietäten lassen sich im alemannischen und bairischen Raum ebenfalls wesentliche Unterschiede beschreiben. Im alemannischen Raum – etwa der Deutschschweiz oder dem österreichischen Bundesland Vorarlberg – stellen Dialekte die sozial unmarkierte Sprachform der Mündlichkeit dar (Christen et al. 2020). Lange Zeit hatte höchstens gesprochener Standard ein Prestigeproblem (Hägi und Scharloth 2005 oder Studler 2017), das sich jedoch gerade aufgrund von Normenbewusstsein, kommunikativ-pragmatischen Gründen, Literalität und gestiegener Alltagsrelevanz inzwischen deutlich zu schmälern scheint (Studler 2017). Im bairisch-österreichischen Raum hingegen wird standardsprachliches Sprechen mit hohem sozialem Ansehen verbunden (schon Steinegger 1998: 129) und verfügt über ein spezifisches sozial-funktionales Prestige. Verschiedene Erhebungen weisen für die Standardsprache gerade im Hinblick auf die Kompetenzebene eine besondere Wertigkeit aus, während Dialekt vor allem auf der Sympathieebene punkten kann. Dementsprechend wirken Dialektsprecher:innen häufig natürlicher, ehrli-

¹ Die Dynamik und Struktur der Dialekt-Standard-Variation in Österreich wird aktuell etwa in Projekten des österreichischen Spezialforschungsbereichs „Deutsch in Österreich“ auch im schulischen Kontext näher beleuchtet (vgl. URL: <www.dioe.at> [Stand: 09.12.2024]).

cher, entspannter und humorvoller, aber auch aggressiver und weniger intelligent. Standardsprecher:innen werden im Kontrast als höflicher, intelligenter, gebildeter und ernsthafter, aber auch arroganter wahrgenommen (Moosmüller 1991; Soukup 2009; Bellamy 2012).

Trotz unterschiedlicher sozio-indexikalischer Bedeutung kann Standardsprachkompetenz in beiden Räumen als ein zentrales und wesentliches Ziel definiert werden, das nicht zuletzt aufgrund von schulischer Bildung erreicht wird – oder werden soll. In beiden Dialekträumen fällt die Institution Schule grundsätzlich in die Kontexte, die Standardsprachgebrauch implizieren. Im alemannischen Sprachgebiet gilt der Raum Schule als offensichtlicher Fall des situationsinduzierten Standardgebrauchs, der entsprechend den Selbstauskünften von vielen Personen auch den ersten systematischen eigenen Standardgebrauch erforderte (Studler 2017). Schulischer Standardgebrauch war nicht immer der Normalfall, sondern wird insbesondere seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts in der Schweiz lehrplanseitig explizit gefordert und erstreckt sich inzwischen sowohl über alle Schulstufen wie auch unterrichteten Fächer (Schmidlin 2018: 33). Berthele (2019: 404) ortet hingegen bereits wieder „Anzeichen für eine gewisse Abkehr von einer die Standardsprache praktisch exklusiv fokussierenden Didaktik“ im schweizerischen Lehrplan 21. Mundart findet sowohl als Medium der Kommunikation wie auch Betrachtungsobjekt Erwähnung und stellt grundsätzlichen Mit-Bestandteil vieler sprachbezogener Ausführungen dar (z. B. im Zusammenhang mit angemessenem, adressatengerechtem Sprachgebrauch), wie später noch genauer erläutert wird.

Auch im bairisch-österreichischen Raum kann man in formelleren und öffentlichen Kontexten auf der Basis von Selbstauskünften überwiegend von standardsprachlichem Sprechen ausgehen (schon Steinegger 1998; Ender und Kaiser 2009), was dementsprechend auch den schulischen Bereich abdecken sollte. Welche Gebrauchsnormen und rechtlichen Rahmenbedingungen in Schulen in verschiedenen soziolinguistischen Kontexten tatsächlich aufgefunden werden können, soll nun genauer beleuchtet werden.

3 Sprachverwendung in der Schule

Zunächst sollen in aller Kürze exemplarisch die rechtlichen Regelungen in Österreich, den alemannisch- und bairischsprachigen deutschen Bundesländern Bayern und Baden-Württemberg sowie in ausgewählten Kantonen der deutschsprachigen Schweiz betrachtet werden, bevor ein Blick auf die sprachliche Realität in Schulen geworfen wird – soweit Letztere überhaupt dokumentiert und damit empirisch erschließbar ist.

Grundsätzlich wird die konkrete Sprachverwendung in österreichischen Schulen gesetzlich kaum geregelt. So heißt es im Schulunterrichtsgesetz § 16 (1) lediglich: „Unterrichtssprache ist die deutsche Sprache, soweit nicht für Schulen, die im beson-

deren [sic!] für sprachliche Minderheiten bestimmt sind, durch Gesetz oder durch zwischenstaatliche Vereinbarungen anderes vorgesehen ist“ (BMBWF 2021c). Die gesetzlichen Rahmenbedingungen lassen somit viel Spielraum in Bezug auf die sprachliche Gestaltung des Unterrichts. Zur tatsächlichen aktuellen Sprachverwendung in österreichischen Schulen liegen uns jedoch nur äußerst punktuell Befunde vor. Im Wesentlichen können wir nur auf Umfragedaten – und damit auf Selbstauskünfte von Lehrpersonen und Schüler:innen – zurückgreifen. Dass die Quantität der Dialektverwendung in der Selbst- und der Fremdwahrnehmung von Lehrer:innen mitunter divergiert, zeigt der stichprobenartige Vergleich von Beobachtungs- und Selbstauskunftsdaten, der eine stärkere Dialektverwendung von Lehrpersonen zu Tage fördert, als von ihnen selbst vermutet (de Cillia und Ransmayr 2019: 208). Die Umfrage von de Cillia und Ransmayr (2019) zeigt eine große Spannweite in der konkreten Realisierung der deutschen Sprache in österreichischen Unterrichtskontexten auf. Diese hängt unter anderem von der dialektgeographischen Region innerhalb des Landes ab. Die Relevanz der diatopischen Variable bestätigt die Studie von Vergeiner et al. (2019). Die Einschätzung der Angemessenheit von dialektalen Sprachproben variiert in ihrem Perzeptionsexperiment in Abhängigkeit vom jeweiligen Schulstandort. Dies hängt wohl mit dem jeweils unterschiedlichen Anteil der (wahrgenommenen) Dialektverwendung zusammen: Dieser ist allgemein und auch bei Schüler:innen – zumindest in der Einschätzung der Lehrpersonen – im Westen Österreichs höher als im Osten (de Cillia und Ransmayr 2019: 199–200). Buchner et al. (2022) zeigen ebenfalls, dass durchgängige Standardverwendung in der Schule nicht zwingend der Fall ist, wenn Schüler:innen der Sekundarstufe II für Interaktionen im Klassenzimmer gerade im ländlichen Salzburger Raum hohe dialektale und nicht-standardsprachliche Anteile deklarieren. Im Vergleich zwischen den verschiedenen Situationen (Klasseninteraktion im Deutschunterricht oder anderem Unterricht oder Prüfungssituationen) lässt sich zwar ein eindeutiges Gefälle in Bezug auf den Formalitätsgrad, aber keinesfalls die Abwesenheit von Dialekt im schulischen Kontext erkennen (Buchner et al. 2022: 74–75).

Wie sich darin bereits andeutet, spielen neben grundsätzlich unterschiedlichen dialektgeographischen Ausgangslagen und individuellen Präferenzen situative Faktoren eine bedeutende Rolle für die (Akzeptabilität von) Dialektverwendung. Lehrpersonen geben an, sie variieren ihr Sprachverhalten je nach Situation und vermitteln etwa Inhalte und Arbeitsaufträge eher in Standardsprache, während für Disziplinäres und Organisatorisches gerne auch nicht-standardsprachliche Varietäten eingesetzt werden (de Cillia und Ransmayr 2019: 201). Die angegebenen Einsatzgebiete des Dialekts decken sich zu weiten Teilen mit den bereits vor über 40 Jahren von Ramge (1978: 211) (für das Saarland) festgehaltenen „[s]ieben Funktionen dialektgerichteten Sprechens in der Lehrersprache“, die zwei „Basisfunktionen des Sozialsymbols Dialekt“ zugeordnet werden können: der Solidarisierung und der Emotionalisierung (Ramge 1978: 212–220.). Dialekt wird demnach häufig zur Indizierung von Nähe und Priorisierung der Beziehungsebene eingesetzt (siehe dazu auch Hillegeist 2019), und dies auch

durchaus bewusst (de Cillia und Ransmayr 2019: 208 und Vergeiner et al. 2019). Darüber hinaus scheint es jedoch wesentlich festzuhalten, dass keineswegs immer sozio-indexikalische Funktionen der Varietäten in Varietätenwechseln innerhalb des Unterrichts zum Tragen kommen, wie auch Knöbl (2012) für den Unterricht in einer schwäbischen Schulklasse feststellt. Vielmehr werden häufig Varietätenkontraste – und nicht die spezifische Varietät an sich – im Dienste der (lokalen) Diskursorganisation funktional gemacht.

In Deutschland ist das Schulwesen Ländersache. Im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen wird die Unterrichtssprache nicht explizit festgelegt, wiewohl in der Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (BMB) zur sprachlichen Bildung aus dem Jahr 2014 „die deutsche Sprache“ als „primäre Bildungssprache“ bezeichnet wird. Darin wird zudem festgehalten, dass verschiedene Erstsprachen ebenso wie „gesprochene Mundarten“ als Bereicherung gesehen werden. In der Bayerischen Verfassung wird zudem die „Liebe zur bayerischen Heimat“ (Bayerische Staatskanzlei 1998, Art. 131) als Bildungs- und Erziehungsauftrag bestimmt, was mitunter als „Verpflichtung“ interpretiert wird, „die nachfolgenden Generationen für den Wert dialektaler Sprache zu sensibilisieren und ihre identitätsstiftende Funktion zu erkennen“ (Hochholzer 2015: 80). Im Schulgesetz für Baden-Württemberg wird die Unterrichtssprache nicht formal bestimmt (Juris 2022).

In der Schweiz ist die Sprachverwendung in der Schule kantonale geregelt und kann dementsprechend unterschiedlichen gesetzlichen Vorgaben unterworfen sein. So lautet es etwa im Volksschulgesetz des Kantons Bern (Art. 9a) wie in Österreich ganz unspezifisch: „Unterrichtssprache ist [...] Deutsch“ (BSG 2022). Der Kanton Zürich hingegen legt in § 24 als Unterrichtssprache „in den ersten beiden Jahren nach der Einschulung (Kindergartenstufe) grundsätzlich die Mundart“ fest, „ab dem dritten Jahr (Primar- und Sekundarstufe)“ hingegen „grundsätzlich die Standardsprache“ (ZH-Lex 2023). Die kantonalen Bestimmungen haben in den letzten Jahrzehnten einen Wandel erfahren, indem „[s]eit ungefähr der Mitte der 1990er Jahre [...] in den kantonalen Lehrplänen Hochdeutsch als Unterrichtssprache festgeschrieben“ wurde (Schmidlin 2018: 27). Insbesondere seit den enttäuschenden PISA-Resultaten aus dem Jahr 2001 „verschärfte sich die Diskussion zum Varietätenegebrauch an Deutschschweizer Schulen deutlich“ (Schmidlin 2018: 39) – auch wenn die vermeintlichen Zusammenhänge zwischen Dialektverwendung und PISA-Leistungen (im Leseverstehen!) keiner wissenschaftlichen Überprüfung standhalten. In der Gegenüberstellung der Befunde von Sieber und Sitta (1986) und Imoberdorf (2015) diagnostiziert Schmidlin (2018) einen Anstieg der Standardsprachverwendung von Lehrer:innen in organisatorischen und informellen Sequenzen, bei der Koordination von Gruppen- und Partnerarbeit sowie bei der Durchführung und sprachlichen Begleitung praxisorientierter Unterrichtsteile wie Experimenten, Demonstrationen und Exkursionen (Schmidlin 2018: 40–41), während sich die Varietätenverwendung auf Seiten der Schüler:innen kaum verändert hat.

Für den Deutschschweizer Kontext spezifiziert und ergänzt Steiner (2008) die von Range (1978) festgehaltenen Funktionen und Einsatzbereiche von dialektalem Sprechen bei Lehrpersonen und analysiert vor allem auch die Funktionen, die dialektales Sprechen für die Schüler:innen erfüllen kann. Neben Veranschaulichungs-, Einverständnis- und Verständnissicherungsfunktionen kann der Dialekt etwa einen Ruf nach Hilfe indizieren, zur Intensivierung der Aussage dienen und Korrekturen, Widersprüche, Rechtfertigungen oder Entschuldigungen begleiten (Steiner 2008: 223–239). Außerdem dienen Varietätenwechsel auch dem Wechsel des Adressatenkreises bzw. der „Kommunikationsebene“ (Steiner 2008: 231–234). Gemäß dem für die Deutschschweiz generell geltenden „rights and obligations set“ (Myers-Scotton 1986), nach dem Autochthone untereinander nicht Standardsprache sprechen, stellt Steiner (2008: 240–249) reine „Dialektreviere“ unter Schüler:innen fest, wie etwa das Gespräch unter Schüler:innen ohne didaktischen Bezug, aber auch das individuelle Lehrer-Schüler-Gespräch während Einzelarbeitsphasen, in denen selbstverständlich und unmarkiert Dialekt gesprochen wird.

4 Das didaktische Spannungsfeld zwischen Dialekt- und Standardsprachverwendung: Lernziele im Widerspruch?

Die Diskussion zur sprachlichen Realität in Schulen sollte aufgezeigt haben, dass der Einsatz unterschiedlicher Varietäten als Medium der Kommunikation in der Schule auch mit unterschiedlichen Funktionen von Sprache im schulischen Kontext zu tun hat. Nun ist im schulischen Kontext jedoch Sprache nicht nur Medium des Lernens, sondern selbst – besonders, aber nicht nur im Deutschunterricht – auch Lerngegenstand. Lehrpersonen befinden sich auch in dieser Hinsicht in einem veritablen Spannungsfeld auf mehreren Ebenen, denn die durch Lehrpläne vorgegebenen anzustrebenden Bildungs- und Lernziele erscheinen zumindest bei oberflächlicher Betrachtung durchaus widersprüchlich.

In Österreich wird die für die Elementarstufe (Kindergarten) geforderte Hinführung zur Standardsprache (bzw. zur – implizit damit gleichgesetzten – Bildungssprache) im Volksschul-Lehrplan (4 Jahre Primarstufe) für Deutsch weiterverfolgt und soll schließlich zu einem „möglichst sicheren Gebrauch der Standardsprache [...] führen“ (BMBWF 2021b: 89). Nicht-standardsprachliche Varietäten werden im Volksschul-Lehrplan wenig thematisiert, unter anderem jedoch als potenzielle Fehlerquelle, etwa im Lehrstoff für die Grundstufe I (BMBWF 2021b: 92): „Üben von Satzmustern, die häufig fehlerhaft verwendet werden, insbesondere Fehlformen, die sich aus dem Unterschied zwischen Mundart- [sic!] und Standardsprache ergeben.“ Vorgesehen ist vor diesem Hintergrund ein Vergleich zwischen „Mundart und Standardsprache“, bei dem Unterschiede und Gemeinsamkeiten festgestellt werden sollen (BMBWF 2021b: 92). Der aktiven Verwendung und Thematisierung nicht-standardsprachlicher Varie-

täten scheint hingegen das Ziel der „angemessenen“ Sprachverwendung (z. B. BMBWF 2021b: 90) in verschiedenen Kommunikationskontexten Platz einzuräumen – sofern die Lehrperson diese Passagen so interpretiert.

In gewissem Kontrast dazu stehen die Lehrpläne der Sekundarstufe, die der Sprachvariation sowohl in Bezug auf die sprachpraktischen Anteile („angemessene“ und „situationsangepasste“ Sprachverwendung) als auch in Bezug auf die sprachreflexive Thematisierung prinzipiell Platz geben. Für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I etwa wird im Lehrplan an keiner Stelle explizit das Beherrschen von Standardsprache als oberstes Bildungsziel genannt. Allerdings wird auch auf die Rolle von Dialekt oder Regiolekt/Umgangssprache nicht explizit eingegangen. Der Deutschunterricht hat vielmehr die Aufgabe, „die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler durch Lernen mit und über Sprache zu fördern“ (BMBWF 2020: 27; BMBWF 2021a: 49). Nichtsdestotrotz soll der mündliche und schriftliche Sprachgebrauch „frei von groben Verstößen gegen die Sprach- und Schreibrichtigkeit sein“ (BMBWF 2020: 27; BMBWF 2021a: 49). Dabei stellt sich insbesondere für den Kompetenzbereich „Sprechen“ die Frage nach der anzustrebenden Norm; diese wird vom Lehrplan keineswegs eindeutig beantwortet.

In den allgemeinen Bildungsbereichen wird die Erfahrung sprachlicher Vielfalt als „Grundstein für Offenheit und gegenseitige Achtung“ (BMBWF 2020: 5; BMBWF 2021a: 11) betrachtet und in den didaktischen Grundsätzen wird festgehalten, dass der Unterricht den Grundsätzen des interkulturellen Lernens und der Mehrsprachigkeit, der Diversität und Inklusion zu folgen habe (BMBWF 2020: 9–10; BMBWF 2021a: 13–14). Dabei wird wiederholt die Wertschätzung aller Sprachen und „lokale[r] sprachliche[r] Ressourcen“ unterstrichen (BMBWF 2021a: 13). Nimmt man diese Formulierungen ernst, so scheint die Beschäftigung mit sprachlicher Variation – mithin im österreichischen Kontext auch mit Dialekten und regionaler Umgangssprache – im Deutschunterricht der Sekundarstufe I unumgänglich.

Für die Oberstufe (Sekundarstufe II; 9.–12. Schulstufe) der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) in Österreich lautet die übergreifende Bildungs- und Lehraufgabe ähnlich. Insbesondere gilt es auch, durch die „Identifizierung des eigenen Sprechens und damit die Reflexion der eigenen Rolle und Identität“ die Voraussetzungen „für die Akzeptanz und das Verstehen anderen Sprechens“ und damit für den „Umgang mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit“ zu schaffen (BMBWF 2021a: 125). Im Bereich des sprachpraktischen Handelns sollen die Schüler:innen befähigt werden, „sich zwischen sprachlichen Normen und Abweichungen zu orientieren“ (BMBWF 2021a: 124), um sich schließlich in verschiedenen Kommunikationssituationen „angemessen“ oder „situationsangepasst“ verhalten zu können (mehrere Erwähnungen BMBWF 2021a: 124–133). Darin wird die mündliche Beherrschung der (österreichischen) Standardsprache explizit eingeschlossen, jedoch neben der Beherrschung „verschiedene[r] sprachliche[r] Register“ (BMBWF 2021a: 132). Im Kompetenzbereich „Sprachreflexion“ für die AHS-Oberstufe, der in alle anderen Kompetenzberei-

che des Deutschunterrichts zu integrieren ist, soll den Schüler:innen ausgehend von ihrer sprachlichen Realität explizit die Möglichkeit gegeben werden, sich „mit innerer und äußerer Mehrsprachigkeit auseinander[zu]setzen“ (BMBWF 2021a: 129).

Die bewegte Geschichte des Diskurses rund um Dialekt und Standardsprache in Schweizer Schulen zeichnet Berthele (2019) nach. Neben und anstelle von dialektpflegerischen Bestrebungen sowie kontrastiven – und dabei fehlerorientierten – Zugängen zum Erwerb der Standardsprache trat zusehends eine Ausrichtung an pragmatisch-kommunikativen Lernzielen, auch in einer „neuen Fundierung des Deutschunterrichts in Theorien des Zweitspracherwerbs“ (Berthele 2019: 403). Im Gegensatz zu Österreich wird für die Schweizer Volksschule (2 Jahre Kindergarten, 6 Jahre Primarschule, 3 Jahre Sekundarschule) im vereinheitlichten Lehrplan 21 durchgehend der Kompetenzaufbau in der Standardsprache als Ziel definiert – „wobei diese mundartlich und erstsprachlich gefärbt sein darf“ (D-EDK 2016; 3. Zyklus, Grundfertigkeiten D.3.A.1). Insbesondere im Hinblick auf „Monologisches Sprechen“ wird der Standardkompetenz sukzessive etwas mehr Gewicht beigemessen. In Abweichung etwa zum österreichischen Lehrplan wird im 3. Zyklus (Sekundarschule) im Lernbereich „Dialogisches Sprechen“ allerdings dezidiert auch angezielt, dass Schüler:innen „in Mundart und Standardsprache Gesprächsbeiträge und Argumente aufgreifen“ und etwa „in Konsens- und Konfliktgesprächen ihre eigene Meinung in Mundart und Standardsprache zum Ausdruck bringen“ können. Es ist demnach ein Bildungsziel des Deutschunterrichts, bestimmte Sprachhandlungen sowohl im Dialekt wie auch in der Standardsprache kompetent erfüllen zu können, wobei aber auch hier das flexible, adressatengerechte Kommunizieren thematisiert und geübt werden soll. Im Lernbereich „Sprache(n) im Fokus“ ist ebenso in allen Zyklen die Reflexion über Standard- und Mundartgebrauch vorgesehen. Insgesamt scheint der Schweizer Lehrplan damit klarere Vorgaben im Hinblick auf Varietätenkompetenzen zu machen als etwa der österreichische.

Zumeist wird auch in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg das Thema Sprachvariation im Zusammenhang mit dem Lernbereich Sprachreflexion bzw. „Sprache untersuchen“ erwähnt. So lautet etwa im bayerischen Lehrplan Deutsch für die 1. Klasse Grundschule ein Lernziel: Schüler:innen „beschreiben Unterschiede zwischen Alltags- und Bildungssprache bezüglich Wortwahl und Satzbau, auch im Hinblick auf Dialekt“ (ISB 2023). Auch in der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg sollen Schüler:innen zum Beispiel „Merkmale von Sprachvarietäten unterscheiden und nennen (Standard-, Umgangssprache, Dialekt)“ und „standardsprachlichen, umgangssprachlichen und dialektalen Sprachgebrauch in Form und Verwendung unterscheiden“ können (Kultusministerium B-W 2023). In den Lehrplänen Bayerns und Baden-Württembergs findet auch die aktive Verwendung von Dialekt Erwähnung, jedoch ausnahmslos vor dem Hintergrund des Ziels der adressatengerechten bzw. situationsangemessenen Sprechweise, die anzustreben sei.

Dieser kursorische Blick in Deutsch-Lehrpläne der verschiedenen Länder spiegelt die grundlegende intrinsische Spannung zwischen Normorientierung auf der einen

Seite, also Vermittlung der Standardsprache und Sprachnormen sowie Vorbereitung auf eine normorientierte Sprachgemeinschaft und deren Spracheinstellungen, und der Anerkennung sprachlicher Vielfalt und Förderung eines situativ und adressatenabhängig „angemessenen“ Sprachverhaltens auf der anderen Seite wider. Dabei bleibt das so häufig in den Lehrplänen anzutreffende Kriterium der „Angemessenheit“ der varietären Sprachverwendung notorisch offen und undefiniert. Es stellt sich die Frage, wer auf welcher Basis über die Angemessenheit einer bestimmten Varietät zu entscheiden hat und wie eindeutig diese Entscheidungen zu treffen sind. Österreichische Lehrkräfte plädieren z. B. mit nicht näher begründeten Einschätzungen von situativer Angemessenheit für die Verwendung von Standardsprache (z. B. bei Referaten), die offensichtlich auf schulischen Konventionen beruhen (Vergeiner et al. 2019: 306–308). Hinzuzufügen zu diesem bereits komplexen Bild sind weitere Ansprüche an (sprachliche) Bildung wie die Förderung von Normreflexion und Vermittlung aktuellen sprachwissenschaftlichen Wissens, die potenziell mit der Förderung von Sprachnormbeherrschung in Konflikt geraten können.

Angesichts dieser Gemengelage kann es nicht überraschen, dass Lehrpersonen mitunter in (innere) Konflikte geraten hinsichtlich ihrer Rolle(n) und damit auch hinsichtlich des Umgangs mit Sprachvariation. Dies betrifft z. B. den Anspruch, „Sprachnormautorität“ (z. B. Ammon 1995) zu sein, der auf die Maxime der Authentizität und das Bedürfnis, eine persönliche Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:in aufzubauen, trifft (Waibel und Wurzrainer 2016; Kuhl et al. 2014). Häufig wird von Lehrpersonen – und zuweilen auch in den Lehrplänen selber – ihre Rolle als „Sprachmodell“ ins Treffen geführt – meist in Zusammenhang mit der Vorbildwirkung hinsichtlich Standardsprachegebrauch im Unterricht (etwa Vergeiner et al. 2020). Problematisch erscheint dies dann, wenn einerseits lediglich Standardsprachegebrauch als „vorbildlich“ betrachtet wird und sich andererseits die didaktischen Maßnahmen zur schulischen Unterstützung des Standardspracherwerbs bzw. -ausbaus auf diese „Vorbildwirkung“ beschränken, was mitunter zur didaktisch problematischen Situation führen kann, dass Standardsprache von den Schüler:innen zwar in Prüfungssituationen verlangt wird, aber kaum wirkliche Lern- und Übungsmöglichkeiten dafür angeboten werden (Hillegeist 2019: 3). Um den weiterführenden Spracherwerb der Schüler:innen effektiv zu unterstützen – unter anderem hinsichtlich konzeptionell schriftlicher Sprache –, reicht es häufig nicht aus, „Sprachvorbild“ zu sein. Im Rahmen des Deutschunterrichts sollen zusätzlich evidenzbasierte spracherwerbsförderliche Maßnahmen in der schulischen Interaktion umgesetzt werden, damit Lehrersprache zu einer tatsächlichen „Ressource des schulischen Spracherwerbs“ (Kleinschmidt-Schinke 2018: 212) werden kann.

5 Kritische Sprach(differenz)bewusstheit entwickeln im bairisch-österreichischen Raum

Im deutschsprachigen Raum gibt es seit Jahrzehnten linguistisch-sprachdidaktische Forderungen danach, die Schüler:innen in der Ausbildung eines „eigenen Sprachgebrauchs im Kontext der inneren Mehrsprachigkeit“ (Neuland 2003: 61) zu unterstützen und ein Sprachdifferenzbewusstsein im Sinne eines impliziten (und gegebenenfalls auch expliziten) Wissens über Sprachgebrauch und seine soziosymbolische Wirkung aufzubauen (Neuland 1993; Häcki Buhofer 1993). Konkrete Umsetzungsbeispiele, wie ein solches normreflektierendes Sprachbewusstsein im Zusammenhang mit Dialekt und Standardsprache aufgebaut werden soll, stellten jedoch im deutschsprachigen Raum bisher ein großes Desiderat dar.

Die vorhandenen Schulbücher konnten diesem Anspruch nicht gerecht werden, da die Themen Sprachvariation oder Dialekt-Standard-Variation quantitativ auf sehr reduzierte und qualitativ auf wenig überzeugende Art und Weise berücksichtigt werden (Kaiser und Ender 2020). Neben unklaren Norm- und Varietätenbegriffen fallen wiederholt auch negative Zuschreibungen gegenüber dialektalen Sprechweisen wie etwa eingeschränkte Funktionsfähigkeit sowohl in kommunikativer wie auch epistemischer Sicht auf (Maitz 2015 oder Ransmayr und Fink 2016). Nachdem in den 70er Jahren Zusatzmaterialien noch vorwiegend kontrastiven Ansätzen folgten (z. B. Zehetner 1977), nahmen insgesamt in neueren Materialvorschlägen auch kritisch-reflexive Zugänge einen größeren Stellenwert ein (Tophinke 2019 oder Wiese 2023). Gerade für den oberdeutschen Raum fehlte bislang eine systematische Vorgehensweise inklusive einer fundierten Evaluierung des Nutzens in Bezug auf den zu erwartenden Kompetenzerwerb bei den Schüler:innen.

Gerade im anglo-amerikanischen Sprachraum besitzen jedoch kritisch-reflektierende Ansätze eine deutlich längere Tradition (z. B. Clark et al. 1990; Wolfram und Friday 1997; Siegel 2006; Bucholtz et al. 2014). Der gemeinsame Nenner der sprachdidaktischen Vorstellungen beläuft sich darauf, dass Schüler:innen erkennen sollen, dass Sprachvariation – wie jede Art von Handeln – einer sozialen oder soziolinguistischen Ordnung folgt, die variabel, aber auch veränderbar ist (Clark et al. 1990: 250). Dementsprechend sollen Schüler:innen sich dessen bewusst werden, wie der soziale Diskurs zu bestimmten Sprachformen beschaffen ist, wie dadurch Dominanz- und Machtverhältnisse ausgedrückt werden und wie dies von Spracheinstellungen und Normen hinsichtlich Varietätenwahl gespiegelt wird.

Ein solcher kritisch-reflexiver Zugang beinhaltet verschiedene Komponenten, die ausgehend von Siegel (2006) zum Aufbau des kritischen Sprachdifferenzbewusstseins beitragen sollen:

- a) eine soziolinguistische,
- b) eine Anpassungs- und
- c) eine kontrastive Komponente.

In den soziolinguistischen Anteilen erfahren Schüler:innen Wissenswertes über Sprachvariation, Standardisierungsprozesse, Sprachideologien und die mit Sprache verbundene Macht. Durch die Anpassungskomponente bekommen die Schüler:innen Raum, sich mit verschiedenen Varietäten rezeptiv und produktiv auseinanderzusetzen. Die kontrastiven Anteile stellen die sprachlichen Charakteristika von Varietäten in den Mittelpunkt und sollen somit die Aufmerksamkeit in der Wahrnehmung von sprachlichen Strukturen und Funktionen befördern. Dass die gemeinsame Berücksichtigung dieser drei Pfeiler die Schülerschaft auf vielen sprachlichen Ebenen positiv unterstützt, konnte in verschiedenen Kontexten mit marginalisierten Sprachgruppen gezeigt werden (Siegel 2006; Godley und Reaser 2018). So soll das Sprachbewusstsein, aber auch das sprachliche Selbstbild der Schüler:innen gestärkt und vor allem ein kritischer Umgang mit Sprachnormen entwickelt werden, was längerfristig auch einen positiven Effekt auf die Motivation im Umgang mit Sprache und den Auf- und Ausbau des gesamten sprachlichen Repertoires ausübt. Die inzwischen vergleichsweise systematisierten Prinzipien solcher Ansätze dienen uns dazu, beispielhaft für den mittelbairischen Raum Materialien zu erarbeiten, die ausgehend von Dialekt-Standard-Variation im Alltag bei der Entwicklung eines kritischen Sprachbewusstseins dienlich sein sollten.

Unter dem Projektmotto „Sprachliche Vielfalt verstehen“ wurden Materialien für die 4., die 6. und die 10. Schulstufe entworfen, die in altersangemessener Weise die folgenden Module mit Material für jeweils mindestens zwei Schulstunden beinhalten²:

1. Meine, deine, unsere Sprachen
2. Gemeinsam Dialekt erforschen
3. Altes Deutsch – neues Deutsch
4. Das sagt man (nicht)!!?
5. Vorhang auf: Das haben wir gelernt!

Im ersten Modul wird ein allgemeiner Kommunikationsrahmen zu innerer und äußerer Mehrsprachigkeit geschaffen, über Sprachvariation und sprachliches Anpassungsverhalten sowie Sprache und Identität reflektiert. Im zweiten Modul werden system- und areal linguistische Konzepte eingeführt und eine rezeptive Auseinandersetzung mit Variation im deutschsprachigen Raum und vor allem auch eine forschende Auseinandersetzung mit der eigenen Dialektumgebung betrieben. Durch das dritte Modul soll Wissen über Sprachgeschichte und die sprachhistorische Einbettung des Deutschen aufgebaut werden, was auch die Dynamik von Varietätenentwicklung und Standardisierungsprozessen verdeutlichen soll. Das Konzept der Angemessenheit – insbesondere im Kontext von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie Nähe und Distanz –, aber auch Fragen der Relativität von Angemessenheit stehen in Modul 4 im Mittel-

² URL: <<https://osf.io/u8dt4/>> [Stand: 15.02.2022].

punkt, das folglich die bewusste und zielgerichtete Verwendung von Dialekt und Standardsprache (exemplarisch für andere Varietäten) befördern soll. Durch ein relativ frei zu wählendes Abschlussprojekt sollen in Modul 5 das Wissen und die neu erworbenen Kompetenzen auf kreative Weise gefestigt werden.

In den vier Themenmodulen ist Material gebündelt, das soziolinguistische, Anpassungs- und kontrastive Elemente verknüpft (Pribyl-Resch et al. 2023), wobei die soziolinguistische Komponente am stärksten ausgeprägt ist. Da das Hauptziel das kritische Sprachbewusstsein darstellt, liegt ein Schwerpunkt auf Reflexion über Spracheinstellungen und auf Parallelen in Bezug auf Identität und Funktionalität von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit. Die ausgearbeiteten Materialien verfolgen damit nicht zuletzt das Ziel, das sprachliche Selbstbild von mehrsprachigen und mehrdialektalen Schüler:innen und das wertfreie Verständnis für variabel zusammengesetzte Repertoires zu verbessern und Schüler:innen daher insgesamt im Sinne des Empowerments zu stärken. Stärker kontrastive Elemente wie das Dialektfragebuch oder auch Anpassungskomponenten wie Varietätenverstehens- und Varietätenzuordnungsspiele schärfen die Aufmerksamkeit für Varietätenunterschiede und damit auch situations- und adressatenangepasste Sprachverwendung.

6 Überlegungen zur Adaptierung für unterschiedliche Dialekt-Standard-Konstellationen

Die vorliegenden Materialien (URL: <<https://osf.io/u8dt4/>> [Stand: 15.02.2022]) wurden spezifisch für die mittelbairische Situation gestaltet, wo sie auch auf den verschiedenen Schulstufen erprobt und wissenschaftlich begleitet wurden (für einen genauen Bericht zur Sekundarstufe II siehe Unterberger 2024 und Unterberger in diesem Band). Wir möchten nun einen Blick darauf werfen, in welcher Form die verschiedenen Elemente und inhaltlichen Module auch für andere Dialekt-Standard-Konstellationen zur Beförderung des kritischen Sprachbewusstseins eingesetzt werden können.

Die Dialektraumspezifik der Materialien ist nicht in allen Modulen gleichermaßen ausgeprägt. Gerade das einführende Modul „Meine, deine, unsere Sprachen“ verfolgt am allgemeinsten und übergreifendsten das Ziel, gegenüber innerer und äußerer Mehrsprachigkeit in der Klasse und der Relevanz von Sprachen und Identitäten für verschiedene soziale, personale und kommunikative Funktionen zu sensibilisieren. Dies lässt sich im Sinne der Schaffung von Offenheit und gegenseitiger Wertschätzung in den verschiedenen Dialekträumen einsetzen, wobei insbesondere in Gebieten mit Dialektpräsenz auch die Ähnlichkeiten von Mehrsprachigkeit und Mehrdialektalität vor Augen geführt werden können. Für Lehr-/Lernkontexte, die mit einem Dialekt-Standard-Kontinuum aus dem Alltag keine Erfahrungen mitbringen, braucht es jedoch Anpassungen der Darstellung oder zusätzliche Erläuterungen dazu, was man sich unter einem umgangssprachlichen Mittelbereich vorstellen kann oder dass Teile des

Spektrums in manchen Gebieten nicht (mehr) vorhanden sein können. Diese könnten dann aber gleichzeitig das Verständnis von verschiedenen Dialekt-Standard-Konstellationen allgemein befördern – und könnten den derzeitigen Fokus der Materialien grundsätzlich erweitern.

In den weiteren Modulen müssen die soziolinguistischen Komponenten, die gegenüber der Dynamik und sozialen Festigung von Normen und Spracheinstellungen Bewusstheit herbeiführen sollen, sicherlich in Bezug auf die Wertigkeit und die spezifischen regionalen/nationalen Spracheinstellungen teilweise Anpassungen erfahren. Die derzeitigen Aufgaben zielen stark darauf ab, die im bairischen Raum präsenten, ambivalenten Dialekt- und Standardbewertungen aufzugreifen. Wenn sich etwa im alemannischen Raum die Kompetenzfrage im Zusammenhang mit Dialektverwendung gar nicht stellt, muss dies entsprechende Berücksichtigung finden. Gleichzeitig haben Fragen der a) (Un-)Systematik oder b) der Elaboriertheit vs. Einfachheit im Zusammenhang mit Dialekt und Standard durchaus großräumigere Relevanz etwa auch im Alemannischen (Studler 2017), wie sie auch in folgenden Aussagen aus den zu diskutierenden Äußerungen der Materialien hervorgehen:

- a) „Beim Dialekt ist es eigentlich egal, wie man die Wörter ausspricht. Da gibt es keine Regeln, an die man sich hält, so wie beim Hochdeutschen.“
- b) „Dialekt ist eine einfachere Form von Deutsch. Hochdeutsch dagegen ist ausgefeilter. Da kann man sich genauer ausdrücken als im Dialekt.“

An der Schnittstelle von soziolinguistischen und kontrastiven Fragen stehen die sprachhistorischen Erläuterungen von Modul 4, die ebenfalls ohne wesentliche Veränderungen in verschiedenen Dialekt-Standard-Konstellationen für Schüler:innen sehr erhellende Einblicke in die Dynamik der Varietätenentwicklung, in Standardisierungsprozesse und insbesondere auch unter Einbezug des Niederdeutschen in die dialektgeographische Situation geben können.

Die kontrastiven Komponenten erfordern sicherlich die größten dialektregionenspezifischen Anpassungen, da ja etwa die Wörter, die in einem Fragebuch abgefragt werden, gewisse spezifische Dialektcharakteristika offenlegen sollen – im konkreten Fall ist die Auswahl der Wörter im Fragebuch unter anderem auf die induktive Ableitung der bairischen *a*-Verdumpfung, der *l*-Vokalisierung und der historischen Formen mit auslautendem *-n* bei femininen Substantiva auf *-e* abgestimmt und diese Teile müssten dementsprechend durch andere Phänomene aus dem Alemannischen ersetzt werden. Die ebenfalls behandelte Entwicklung von mhd. *ua* oder auch die reduzierte Realisierung des *ge-* bei Partizip II-Formen kann im alemannischen Raum im Fragebuch bleiben, muss aber durch andere Phänomene ergänzt werden. Ähnliches gilt für das Herausarbeiten von sprachlichen Merkmalen, bei denen Dialekte auch „ausgebauter“ sein können als die Standardsprache. Dies wird für das Bairische durch die produktive Verwendung des *da/der*-Verbpräfixes dargestellt, das ausdrückt, dass die im Verb versprachlichte Handlung mit großer Anstrengung verbunden ist (z. B. *Daisst du*

des? 'Schaffst du es, das (alles) zu essen?'). Daneben wird die bairische Inchoativ-Konstruktion mit *werden* + *V-ad* (z. B. *es wiad rengad*. 'Es beginnt (gleich) zu regnen.') eingeführt. Die Passgenauigkeit, Illustrationsfähigkeit und Reichweite solcher für das Bairische typischen Beispiele muss gegebenenfalls überprüft werden.

Auch die Anpassungskomponente muss für spezifische Dialekt-Standard-Konstellationen adaptiert werden. Während natürlich die Aspekte zur rezeptiven Vertrautheit mit Vielfalt über den gesamten deutschen Sprachraum im Wesentlichen großräumig interessant bleiben, müssen Aspekte, die den Schüler:innen das Ausprobieren von Varietäten und das Reflektieren über eigene Angemessenheitsurteile und spezifische Nähe/Distanz-Phänomene bei der Verwendung von Dialekt, Standard oder Zwischenformen ermöglichen, angepasst werden. Wenngleich hier im alemannischen Raum nicht dieselben Muster wie im bairischen beobachtet werden können, da Dialekt auch in Distanz-Situationen Einsatz finden kann (wie etwa im Wetterbericht im Fernsehen, der als standardsprachliches Beispiel für den bairischen Sprachraum genannt wird), lässt sich dennoch etwa auch die Verwendung von Standardsprache in spezifischen Schulkontexten diskutieren. In den größeren Kontext der Anpassungskomponente fällt auch die Frage, wieviel Raum zum Üben und Ausprobieren des eigenen Sprechens im Dialekt und in der Standardsprache eingeplant wird.

7 Fazit

Bei aller Verschiedenheit im Detail vereint die oberdeutschen Regionen noch ein relativ hoher Stellenwert der Dialekte. Dies spiegelt sich zu einem guten Teil auch in der schulischen Alltagsrealität wider. Während die gesetzlichen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Varietätenverwendung in der Schule in Österreich völlig offen bleiben, zeigen sich in verschiedenen kantonalen Bestimmungen der deutschsprachigen Schweiz Bemühungen, die Standardsprache zu stärken. In Bayern lassen sich hingegen gegenteilige Bestrebungen, nämlich in Richtung einer Stärkung des Dialekts, herauslesen.

Die Lehrpläne für das Fach Deutsch in den untersuchten oberdeutschen Regionen nehmen die jeweilige Variationsbandbreite in unterschiedlichem Ausmaß auf. Die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten in Dialekt bzw. Standardsprache werden in den deutschen und österreichischen Lehrplänen meist mit dem Lernziel des „angemessenen“ oder „situationsadäquaten“ Sprach- bzw. Varietätengebrauchs verknüpft, das viel Raum für subjektive Interpretation und Wertung lässt. In der deutschsprachigen Schweiz wird zusätzlich genauer ausgeführt, dass bzw. welche Kompetenzen im Dialekt *und* in der Standardsprache aufgebaut werden sollen. In allen Regionen ist jedoch vorgesehen, Sprachvariation im Rahmen des Lernbereichs Sprachreflexion o.Ä. zumindest so zu thematisieren, dass zur bewussten Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Varietäten im Rahmen des Deutschunterrichts angeregt wird.

Um bei Schüler:innen der verschiedenen Altersstufen ein kritisches Sprach(differenz)bewusstsein aufzubauen, können Materialien eingesetzt werden, die entsprechend den Prinzipien einer kritischen Sprach(reflexions)didaktik (*critical language awareness approach* oder *critical language pedagogy*, z. B. Siegel 2006 oder Godley und Reaser 2018) gestaltet sind. Da das bestehende Schulbucheangebot keine zufriedenstellende Ausgangsbasis bot, wurden für den mittelbairischen Sprachraum exemplarisch für verschiedene Schulstufen Materialien entwickelt. Die Wirksamkeit der Materialien in Bezug auf eine Öffnung für sprachliche Vielfalt und einen vorurteilsfreieren Umgang mit Dialekt und Standardverwendung belegt die begleitende Evaluation (Unterberger 2024 und Unterberger in diesem Band). Im hier vorliegenden Beitrag haben wir vor dem Hintergrund teils ähnlicher und teils unterschiedlicher soziolinguistischer Konstellationen und sprachdidaktischer Ausrichtungen aufgezeigt, mithilfe welcher sprachdidaktischen Zugänge Dialekt-Standard-Variation für den Ausbau von Sprachdifferenzbewusstsein genutzt werden kann, und Überlegungen dazu angestellt, welche Faktoren der dialektgeographischen Situation in der Anpassung der Materialien berücksichtigt werden müssen. Die Sets an jüngst ausgearbeiteten Materialien³ scheinen durch die Grundpfeiler der soziolinguistischen, Anpassungs- und kontrastiven Komponenten eine Ausgangsbasis zu liefern, von der durch wenige Adaptionen, die die spezifische dialektologische und soziolinguistische Situation aufnehmen, sprachlich vielfältige Schüler:innengruppen in unterschiedlichen Situationen profitieren können.

Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich. 1995. *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin u. a.: De Gruyter.
- Ammon, Ulrich. 2003. Dialektschwund, Dialekt-Standard-Kontinuum, Diglossie: Drei Typen des Verhältnisses Dialekt – Standardvarietät im deutschen Sprachgebiet, in: Androutsopoulos, Jannis K. und Evelyn Ziegler (Hrsg.). „Standardfragen“. *Soziolinguistische Perspektiven auf Sprachgeschichte, Sprachkontakt und Sprachvariation*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 163–171.
- Auer, Peter. 1986. Konversationelle Standard / Dialekt-Kontinua (Code-Shifting), in: *Deutsche Sprache*, Bd. 14, S. 97–124.
- Auer, Peter. 2005. Europe's Sociolinguistic Unity, or: a Typology of European Dialect / Standard Constellations, in: Delbecque, Nicole, Johan van der Auwera und Dirk Geeraerts (Hrsg.). *Perspectives on Variation*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 7–42.
- Bayerische Staatskanzlei. 1998. *Verfassung des Freistaates Bayern in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Dezember 1998*. URL: <<https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf/true>> [Stand: 09.12.2024].

³ Verfügbar unter <<https://osf.io/u8dt4/>> [Stand: 09.12.2024].

- Bellamy, John. 2012. *Language Attitudes in England and Austria: A Sociolinguistic Investigation into Perceptions of High and Low-Prestige Varieties in Manchester and Vienna*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 151).
- Berthele, Raphael. 2004. Vor lauter Linguisten die Sprache nicht mehr sehen – Diglossie und Ideologie in der deutschsprachigen Schweiz, in: Christen, Helen (Hrsg.). *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum*. Wien: Edition Praesens, S. 111–136.
- Berthele, Raphael. 2019. Alemannisch und der Deutschunterricht: Schweizerdeutschdebatten in der Schweizer Schule seit 1950, in: *Linguistik online*, Bd. 98, Heft 5, S. 387–409. DOI: <<https://doi.org/10.13092/10.98.5945>>.
- BMB (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst). 2014. *Sprachliche Bildung: Pflege und Erhalt der deutschen Sprache als Aufgabe aller Schularten und aller Fächer*. URL: <<https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV28813#:~:text=Sprachliche%20Bildung%20stellt%20folglich%20eine,Unterricht%20die%20prim%C3%A4re%20Bildungssprache%20darstellt>> [Stand: 09.12.2024].
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). 2020. *Bundesrecht konsolidiert. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen*. URL: <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>> [Stand: 22.12.2021].
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). 2021a. *Bundesrecht konsolidiert. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – Allgemeinbildende höhere Schulen*. URL: <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>> [Stand: 15.02.2022].
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). 2021b. *Bundesrecht konsolidiert. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen*. URL: <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275>> [Stand: 23.12.2021].
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). 2021c. *Bundesrecht konsolidiert. Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz*. URL: <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>> [Stand: 26.02.2022].
- BSG (Bernische Systematische Gesetzessammlung). 2022. *Volksschulgesetz des Kantons Bern (VSG)*. URL: <https://www.belex.sites.be.ch/app/de/texts_of_law/432.210/versions/2436> [Stand: 01.01.2022].
- Buchner, Elisabeth, Eva Fuchs und Stephan Elspaß. 2022. Standard and Non-Standard Varieties in Austrian Schools: the Perspectives of Teachers and Students, in: Lenz, Alexandra N., Barbara Soukup und Wolfgang Koppensteiner (Hrsg.). *Standard Languages in Germanic-Speaking Europe: Attitudes and Perceptions*. Oslo: Novus (SLICE Book Series. 4), S. 59–96.
- Bucholtz, Mary, Audrey Lopez, Allina Mojarro, Elena Skapoulli, Chris Vander-Stouwe und Shawn Warner-Garcia. 2014. Sociolinguistic Justice in the Schools: Student Researchers as Linguistic Experts, in: *Language and Linguistics Compass*, Bd. 8, Heft 4, S. 144–157.
- Christen, Helen. 2004. Dialekt-Schreiben oder *sorry ech hassä Text schribä*, in: Glaser, Elvira, Peter Ott und Ruedi Schwarzenbach (Hrsg.). *Alemannisch im Sprachvergleich*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 129), S. 71–85.
- Christen, Helen, Andrea Ender und Roland Kehrein. 2020. Sprachliche Variation in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Luxemburg, in: Bohnert-Kraus, Mirja und Roland Kehrein (Hrsg.). *Dialekt und Logopädie*. Hildesheim: Olms (Germanistische Linguistik. 248–249), S. 83–135.

- Christen, Helen, Manuela Guntern, Ingrid Hove und Marina Petkova. 2010. *Hochdeutsch in aller Munde. Eine empirische Untersuchung zur gesprochenen Standardsprache in der Deutschschweiz*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 140).
- Cillia, Rudolf de und Jutta Ransmayr. 2019. *Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm*. Wien u. a.: Böhlau.
- Clark, Romy, Norman Fairclough, Roz Ivanič und Marilyn Martin-Jones. 1990. Critical Language Awareness. Teil I: A Critical Review of Three Current Approaches to Language Awareness, in: *Language and Education*, Bd. 4, Heft 4, S. 249–260.
- D-EDK. 2016. Lehrplan 21. URL: <lehrplan21.ch> [Stand: 09.12.2024].
- Ender, Andrea und Irmtraud Kaiser. 2009. Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag – Ergebnisse einer Umfrage, in: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, Bd. 39, Heft 2, S. 266–295.
- Ender, Andrea und Irmtraud Kaiser. 2014. Diglossie oder Dialekt-Standard-Kontinuum? Zwischen kollektiver, individueller, wahrgenommener und tatsächlicher Sprachvariation in Vorarlberg und im bairischsprachigen Österreich, in: Huck, Dominique (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), S. 131–146.
- Ender, Andrea und Irmtraud Kaiser. 2021. Laien-Konzepte von Umgangssprache in Österreich: Ergebnisse einer Perzeptionsstudie, in: *Wiener Linguistische Gazette*, Bd. 89, S. 395–420.
- Godley, Amanda J. und Jeffrey Reaser. 2018. *Critical Language Pedagogy: Interrogating Language, Dialects, and Power in Teacher Education*. New York u. a.: Peter Lang.
- Häcki Buhofer, Annelies. 1993. Zur Entwicklung von Sprachdifferenzbewusstsein und Einstellungen zu den Varianten des Deutschen in der Deutschen Schweiz, in: *Schweizer Soziolinguistik – Soziolinguistik der Schweiz*. Neuchâtel: Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel (Bulletin CILA), S. 179–199.
- Hägi, Sara und Joachim Scharloth. 2005. Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache? Untersuchungen zu einem Topos des sprachreflexiven Diskurses, in: *Linguistik online*, Bd. 24, Nr. 3, S. 19–47. DOI: <<https://doi.org/10.13092/10.24.636>>.
- Hillegeist, Kerstin. 2019. Zur Professionalisierung Dialekt sprechender Lehrer/innen, in: *Unterrichtspraxis. Beilage zu „Bildung und Wissenschaft“ der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg*, Bd. 52, Heft 4, S. 1–8.
- Hochholzer, Rupert. 2015. Dialekt und Schule. Vom Nutzen der Mehrsprachigkeit, in: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.). *Dialekte in Bayern. Handreichung für den Unterricht*. Neuaufgabe, S. 80–87. URL: <<https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/dialekte-in-bayern/>> [Stand: 15.02.2022].
- Hove, Ingrid. 2008. Zur Unterscheidung des Schweizerdeutschen und der (schweizerischen) Standardsprache, in: Christen, Helen und Evelyn Ziegler (Hrsg.). *Sprechen, Schreiben, Hören. Zur Produktion und Perzeption von Dialekt und Standardsprache zu Beginn des 21. Jahrhunderts*. Wien: Praesens Verlag, S. 63–81.
- Imoberdorf, Andreas. 2015. Dialekt und Standardsprache in der Schule. Eine qualitative Untersuchung zum Sprachgebrauch an der Orientierungsschule in Visp. Manuskript, unveröffentlicht. Universität Fribourg/Freiburg, CH.
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München). 2023. *LehrplanPLUS*. URL: <<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/2/deutsch>> [Stand: 22.07.2025].

- juris. 2022. *Schulgesetz für Baden-Württemberg in der Fassung vom 1. August 1983*. URL: <<https://www.landesrecht-bw.de/bsbw/document/jlr-SchulGBW1983rahmen>> [Stand: 09.12.2024].
- Kaiser, Irmtraud und Andrea Ender. 2015. Das Spektrum der Sprachvariation im alemannischsprachigen Vorarlberg und im übrigen Österreich: Realisierungen und Kategorisierungen, in: Lenz, Alexandra N., Timo Ahlers und Manfred M. Glauninger (Hrsg.). *Dimensionen des Deutschen in Österreich. Variation und Varietäten im sozialen Kontext*. Frankfurt a. M.: Peter Lang (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich. 42), S. 11–29.
- Kaiser, Irmtraud und Andrea Ender. 2020. Innere Mehrsprachigkeit als Potenzial für den Deutschunterricht, in: Langlotz, Miriam (Hrsg.). *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 237–271.
- Kehrein, Roland. 2019. Areale Variation im Deutschen „vertikal“, in: Herrgen, Joachim und Jürgen Erich Schmidt (Hrsg.). *Sprache und Raum. Ein internationales Handbuch der Sprachvariation*. Unter Mitwirkung von Hanna Fischer und Brigitte Ganswindt. Berlin u. a.: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 30), S. 121–158.
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin. 2018. *Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SGS). Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe*. Berlin u. a.: De Gruyter.
- Knöbl, Ralf. 2012. *Dialekt – Standard – Variation. Formen und Funktionen von Sprachvariation in einer mittelschwäbischen Schulklasse*. Heidelberg: Winter.
- Kolde, Gottfried. 1981. *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und Fribourg*. Wiesbaden: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 37).
- Kuhl, Julius, Christina Schwer und Claudia Solzbacher. 2014. Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung, in: Schwer, Christina und Claudia Solzbacher (Hrsg.). *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 107–120.
- Kultusministerium B-W (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg). 2023. *Bildungspläne Baden-Württemberg*. URL: <<https://www.bildungsplaene-bw.de/>> [Stand: 09.12.2024].
- Maitz, Péter. 2015. Sprachvariation, sprachliche Ideologien und Schule, in: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, Bd. 82, Heft 2, S. 206–227.
- Moosmüller, Sylvia. 1991. *Hochsprache und Dialekt in Österreich: soziophonologische Untersuchungen zu ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck*. Wien u. a.: Böhlau.
- Myers-Scotton, Carol. 1986. Diglossia and Code Switching, in: Fishman, Joshua (Hrsg.). *The Fergusonian Impact*. Berlin u. a.: De Gruyter Mouton, S. 967–980.
- Neuland, Eva. 1993. Sprachbewusstsein und Sprachvariation. Zur Entwicklung und Förderung eines Sprachdifferenzbewusstseins, in: Klotz, Peter und Peter Sieber (Hrsg.). *Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 173–191.
- Neuland, Eva. 2003. Sprachvarietäten – Sprachnormen – Sprachwandel, in: Bredel, Ursula (Hrsg.). *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband*. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 52–69.
- Pribyl-Resch, Cordula, Eugen Unterberger, Irmtraud Kaiser und Andrea Ender. 2023. Sprachliche Vielfalt im Deutschunterricht betrachten, untersuchen und reflektieren, in: Hauser, Stefan und

- Alexandra Schiesser (Hrsg.). *Standarddeutsch und Dialekt in der Schule*. Bern: hep (Mündlichkeit. 7), S. 175–204.
- Ramge, Hans. 1978. Kommunikative Funktionen des Dialekts im Sprachgebrauch von Lehrern während des Unterrichts, in: Ammon, Ulrich, Ulrich Knoop und Ingulf Radtke (Hrsg.). *Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik. Theoretische und empirische Beiträge zu einem vernachlässigten Schulproblem*. Weinheim u. a.: Beltz, S. 197–228.
- Ransmayr, Jutta und Ilona E. Fink. 2016. Umgang mit Varietäten im Unterricht von Deutsch als Muttersprache/Bildungssprache, in: Rückl, Michaela (Hrsg.). *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 166–179.
- Reiffenstein, Ingo. 1982. Hochsprachliche Norm und regionale Varianten der Hochsprache. Deutsch in Österreich, in: Moser, Hans (Hrsg.). *Zur Situation des Deutschen in Südtirol*. Innsbruck: Universität Innsbruck (Germanistische Reihe. 13), S. 9–18.
- Scheutz, Hannes. 1999. Umgangssprache als Ergebnis von Konvergenz- und Divergenzprozessen zwischen Dialekt und Standardsprache, in: Stehl, Thomas (Hrsg.). *Dialektgenerationen, Dialektfunktionen, Sprachwandel*. Tübingen: Narr, S. 105–131.
- Schmidlin, Regula. 2018. Innere Mehrsprachigkeit an Deutschschweizer Schulen – Hochdeutsch und Dialekt im Unterricht, in: Dannerer, Monika und Peter Mauser (Hrsg.). *Formen der Mehrsprachigkeit in sekundären und tertiären Bildungskontexten: Verwendung, Rolle und Wahrnehmung von Sprachen und Varietäten*. Tübingen: Stauffenburg, S. 27–46.
- Sieber, Peter und Horst Sitta. 1994. Zur Rolle der Schule beim Aufbau von Einstellungen zu Dialekt und Standardsprache, in: Burger, Harald und Annelies Häcki Buhofer (Hrsg.). *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*. Bern u. a.: Peter Lang, S. 199–214.
- Siegel, Jeff. 2006. Language Ideologies and the Education of Speakers of Marginalized Language Varieties. Adopting a Critical Awareness Approach, in: *Linguistics and Education*, Bd. 17, Heft 2, S. 157–174.
- Soukup, Barbara. 2009. *Dialect Use as Interaction Strategy: a Sociolinguistic Study of Contextualization, Speech Perception, and Language Attitudes in Austria*. Wien: Braumüller.
- Steinegger, Guido. 1998. *Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol: Ergebnisse einer Umfrage*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Steiner, Astrid. 2008. *Unterrichtskommunikation: eine linguistische Untersuchung der Gesprächsorganisation und des Dialektgebrauchs in Gymnasien der Deutschschweiz*. Tübingen: Narr.
- Studler, Rebekka. 2017. Diglossia and Bilingualism: High German in German-Speaking Switzerland from a Folk Linguistic Perspective, in: *Revue transatlantique d'études suisses*, Bde. 6–7, S. 39–57.
- Tophinke, Doris (Hrsg.). 2019. *Dialekte heute*. Seelze: Friedrich Verlag (Praxis Deutsch. 275).
- Unterberger, Eugen. 2024. *Wertschätzung sprachlicher Variation. Eine Untersuchung zur Veränderbarkeit von Spracheinstellungen im Deutschunterricht*. Bielefeld: wbv.
- Vergeiner, Philip C. 2019. *Kookkurrenz – Kovariation – Kontrast. Formen und Funktionen individueller Dialekt-/Standardvariation in universitären Beratungsgesprächen*. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Vergeiner, Philipp C., Elisabeth Buchner, Eva N. Fuchs und Stephan Elspaß. 2019. Sprachnormvorstellungen in sekundären und tertiären Bildungseinrichtungen in Österreich / Concepts of Language Norms in the Realm of Higher Education in Austria, in: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, Bd. 86, Heft 3, S. 284–330.
- Waibel, Eva und Andreas Wurzrainer. 2016. *Motivierte Kinder – authentische Lehrpersonen. Einblicke in den Existenziellen Unterricht*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

- Wiese, Heike. 2023. *Deutsch ist vielseitig. Aus- und Fortbildungsmodule zur Sprachvariation*. URL: <<https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/multilinguale-kontexte/schulen/deutsch-ist-vielseitig>> [Stand: 28.07.2023].
- Wolfram, Walt und William C. Friday. 1997. The Role of Dialect Differences in Cross-Cultural Communication: Proactive Dialect Awareness, in: *Bulletin Suisse de linguistique appliquee*, Bd. 65, S. 143–154.
- Zehetner, Ludwig. 1977. *Bairisch. Dialekt/Hochsprache – kontrastiv*. Düsseldorf: Schwann.
- ZH-Lex (Zürcher Gesetzessammlung). 2023. Volksschulgesetz (VSG). URL: <<http://www.zhlex.zh.ch/Erlass.html?Open&Ordnr=412.100>> [Stand: 01.01.2023].

Elsässisch 2.0

Dialektgebrauch in der digitalen Kommunikation am Anfang des 21. Jahrhunderts im Elsass

PASCALE ERHART

1 Einleitung

Obwohl sich im Elsass die Standardsprachen (je nachdem Französisch oder Deutsch) im Bildungssystem durchgesetzt haben – dies aufgrund der Entstehung der Nationalstaaten ab dem 18. Jahrhundert –, spricht ein recht großer Teil der Bevölkerung im Elsass immer noch alemannische und fränkische Dialekte, die seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts mit dem Sammelglottonym „Elsässisch“ bezeichnet werden (vgl. Huck und Erhart 2019). Die wissenschaftlichen Ziele der Dialektforschung im Elsass konzentrierten sich bis vor kurzem noch auf die mündlichen Formen dieser „MUNDarten“: Bis zum Anfang des 21. Jahrhunderts wurden mündliche Erhebungen im Rahmen von Arbeiten durchgeführt, deren Ziel entweder geolinguistisch (vgl. Beyer und Matzen 1969, Bothorel-Witz et al. 1984) oder soziolinguistisch (vgl. Bothorel-Witz und Huck 2000, Huck und Bothorel-Witz 2008) war, und im letzteren Fall implizit oder explizit auch den Dialektwandel betraf.

In den letzten zehn Jahren haben sich die Untersuchungen der elsässischen Dialekte aber auch immer mehr auf ihre schriftlichen Formen fokussiert, sei es für die historische Untersuchung der Spuren des Sprachkontakts in den schriftlichen Produktionen von Laien, das heißt von wenig erfahrenen Schreiber:innen, aus der Perspektive der historischen Soziolinguistik (vgl. Werner 2022) oder für die Erstellung annotierter digitaler Korpora für diese typischerweise in Bezug auf Daten und Sprachtechnologie unterversorgten Sprachvarietäten (vgl. Bernhard et al. 2021).

In jüngerer Zeit haben das Internet und die internetbasierte Kommunikation (fortan IBK) die Art und Weise, wie die meisten Elsässer:innen (sowie alle anderen Menschen, die über einen Internetzugang verfügen) miteinander kommunizieren, radikal verändert (vgl. Storrer 2000): Das Internet ermöglicht es heute, sowohl gesprochene als auch geschriebene Sprache zeitnah zu vermitteln, und dies in jeder beliebigen Sprache. So stehen jetzt den Dialektsprecher:innen neue Möglichkeiten offen, im Dialekt zu schreiben, z. B. in SMS oder in sozialen Netzwerken, und offensichtlich wird diese Gelegenheit von vielen Nutzer:innen in Anspruch genommen. Wie elsässische Sprecher:innen zurechtkommen, wenn sie eine Varietät, die sie nie lesen und schreiben gelernt haben, im besonderen Medium der IBK schriftlich verwenden wollen/sollen, ist Gegenstand

dieses Beitrags. Diese neue Art, auf Elsässisch zu kommunizieren, die wir hier *Elsässisch 2.0* nennen,¹ erfordert auch eine neue Art, Elsässisch zu untersuchen.

Die schriftlichen Formen, die sich aus dieser neuen Kommunikationsart ergeben, können nämlich nur schwer mit den Analysemethoden der traditionellen Dialektologie untersucht werden, so dass neue Methoden entwickelt werden müssen. Das Phänomen wirft für Dialektolog:innen und Soziolinguist:innen spannende Fragen auf, die aufgrund einer komplexen soziolinguistischen Situation eine spezifische Behandlung benötigen.

Um das Thema zu kontextualisieren werden im zweiten Abschnitt die wichtigsten Merkmale der soziolinguistischen Situation im Elsass dargelegt, mit einem Schwerpunkt auf der Entstehung des geschriebenen Elsässischen, das aber keine grafische Normierung erfahren hat. Der dritte Abschnitt des Artikels widmet sich der Erstellung eines Untersuchungskorpus und den theoretischen und methodologischen Herausforderungen, die die Analyse der IBK auf Elsässisch mit sich bringt, und besonders der Frage, ob schriftliche Formen mit den Mitteln analysiert werden können, die normalerweise für die Analyse von mündlichen Äußerungen benutzt werden. Dabei wird auch auf die Rolle, die die IBK in der schriftlichen Entwicklung des Elsässischen spielt, eingegangen. Im vierten Abschnitt wird anhand eines aus dem Untersuchungskorpus ausgewählten Beispiels ein Analyseraster vorgestellt und getestet, dessen Ziel es ist, die Schwierigkeiten, die sich aus der fehlenden Kodifizierung des Elsässischen ergeben, zu überwinden, damit die schriftlichen Formen in der IBK auf Elsässisch doch analysiert werden können. Der Beitrag schließt mit einem Fazit.

2 Die mehrsprachige soziolinguistische Situation des Elsass

2.1 Aktueller Sprachgebrauch im Elsass

Nach einem deutlichen Rückgang ab den 1960er bis Ende der 1990er Jahre scheint sich der Anteil der Dialektsprecher:innen im Elsass im letzten Jahrzehnt stabilisiert zu haben. Einer im Jahr 2012 von einem privaten Institut durchgeführten Studie zufolge gaben 43 % der Befragten an, Elsässisch sprechen zu können (vgl. EDInstitut 2012), während in einer jüngeren Erhebung, die 2022 im Auftrag von der 2021 gegründeten elsässischen Gebietskörperschaft *Collectivité européenne d'Alsace* (CeA) geführt wurde, die Anzahl der Sprecher:innen, die „gut“ oder „ziemlich gut“ Elsässisch können, bei 46 % lag (CeA 2022: 22). Die Ergebnisse dieser Umfrage erscheinen relativ hoch, es

¹ Wir verwenden die Bezeichnung in Bezug auf den Begriff *Web 2.0*, der sich „primär auf eine veränderte Nutzung und Wahrnehmung des Internets“ bezieht. „Die Benutzer erstellen, bearbeiten und verteilen Inhalte in quantitativ und qualitativ entscheidendem Maße selbst, unterstützt von interaktiven Anwendungen.“ URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Web_2.0> [Stand: 19.06.2023].

bleibt allerdings unklar, wie Elsässisch tatsächlich gesprochen wird, da die Sprachkompetenzen während der Umfrage nicht überprüft wurden.

Dabei ist auch zu beachten, dass diese Erhebung, sowie die frühere von 2012, eine für die Vitalität der Sprache sehr ungünstige Altersstruktur der Sprachgemeinschaft zeigt. In der Altersgruppe der 18- bis 24-Jährigen gaben 9 % an, sehr gut (3 %) oder ziemlich gut (6 %) Elsässisch zu sprechen, während 19 % der 25- bis 34-Jährigen angaben, sehr gut (11 %) oder ziemlich gut (8 %) Elsässisch zu sprechen. In Bezug auf jüngere Sprecher:innen sind es nur 8 % der Kinder, deren Eltern sagen, dass sie „sehr“ oder „ziemlich gut Elsässisch sprechen“ (CeA 2022: 45).

Was die Frage des Sprachgebrauchs betrifft, so geben die Befragten auf die Frage „In welchen Situationen / mit wem sprechen Sie Elsässisch, und wie oft?“ (CeA 2022: 29) an, dass sie im familiären Umfeld immer oder häufig mit den Eltern Elsässisch sprechen (39 %), mit ihrem/ihrer Ehepartner:in (38 %), mit ihrem Kind (16 %) und mit ihrem Enkelkind (5 %). Gleichzeitig handelt es sich hierbei um eine Logik der intergenerationellen Übertragung. Wenn die Interaktant:innen nicht zur Familie gehören (vgl. CeA 2022: 30), sind die Ergebnisse kontrastreicher: Am häufigsten wird Elsässisch mit Freunden verwendet (39 % der Befragten). Tendenziell wird also, wie in früheren Studien, der Gebrauch des Elsässischen immer noch am häufigsten im Familien- und Freundeskreis angegeben, d. h. im Kreis, der als am privatesten gilt. Hier erscheint der Funktionsverlust des Elsässischen als verbreitete alltägliche mündliche Interaktionsprache deutlich. Vor allem zeigt sich, dass seit den 60er-/70er-Jahren die Weitergabe der Mundart in vielen Familien unterbrochen und oftmals ein vollständiger Sprachwechsel hin zum Französischen vollzogen wurde.

Heutzutage wird nämlich Französisch von den meisten Elsässer:innen als natürliche legitime Sprache betrachtet und gesprochen, auch im privaten Bereich, und zwar auch von denen, die behaupten, „Dialekt Sprecher:innen“ (*dialectophone*) zu sein. Neben dem Standard, der in der Schule unterrichtet wird, wird auch ein „regionales Französisch“ gesprochen, das je nach Sprecher:in mehr oder minder mundartlich geprägt ist (vgl. Erhart 2020b: § 8–9).

2.2 Eine unklare statutarische Anerkennung für das Elsässische

Der Rückgang des Elsässischen in den angegebenen Sprachpraktiken lässt sich zumindest teilweise durch eine fehlende Institutionalisierung des Elsässischen erklären, die mit einer uneindeutigen gesetzlichen Anerkennung der Regionalsprache im Elsass zusammenhängt. In Frankreich ist der Unterricht von Regionalsprachen seit 1951 im öffentlichen Schulbereich erlaubt. Im Elsass besteht aber die Besonderheit, dass aus historischen und politischen Gründen nicht Elsässisch (d. h. alemannische und fränkische Dialekte), sondern hauptsächlich Hochdeutsch als Regionalsprache neben Französisch unterrichtet wird (vgl. Huck und Geiger-Jaillet 2020), wenn auch beide Varianten

(d. h. Dialekte und Standard) als *langue régionale d'Alsace* anerkannt sind (vgl. Académie de Strasbourg 2015). In der Grundschule wird Standarddeutsch bereits im dritten Jahr der Vorschule (5-jährige Kinder) bis zu drei Stunden pro Woche unterrichtet und wird als Unterrichtssprache in zweisprachigen Klassen (Französisch/Deutsch) in Grundschulen verwendet, an denen 15 % der Schüler:innen freiwillig teilnehmen (zwölf Stunden Französisch, zwölf Stunden Deutsch).

Die fehlende effektive Berücksichtigung der dialektalen Dimension im Unterricht der „Regionalsprache“ hat zu einer immer größer werdenden Kluft zwischen der gesellschaftlichen erlebten Zweisprachigkeit (Französisch-Elsässisch) und einer schulischen erlernten Zweisprachigkeit (Französisch-Deutsch) geführt, so dass Deutsch viel mehr als Fremdsprache denn als Regionalsprache empfunden wird (vgl. Huck und Erhart 2019, Erhart und Putsche 2022). *De facto* existiert also Elsässisch bis jetzt kaum² als unterrichtete Regionalsprache in Frankreich.

Der Kontakt zwischen den Dialekten und dem erlernten Deutsch führt zu Entlehnungen und anderen sprachlichen Kontaktphänomenen (vgl. Koehler 2020), aber zu „keine[r] sprachliche[n] Zwischenvarietät“ (Huck 1999: 4). Dabei muss auch unterstrichen werden, dass sich im Elsass, im Gegensatz zu anderen deutschsprachigen Gebieten, keine gesprochene Form des Standarddeutschen herausbildete, so dass sich keine „regionale“ (mehr oder weniger standardisierte) deutsche Umgangssprache entwickelte.

2.3 Geschriebenes Elsässisch

Aufgrund einer schriftorientierten Tradition des Lesens und Schreibens der deutschen Standardsprache, im Zusammenhang mit einer diglossischen Situation, die mit der in anderen deutschsprachigen Gebieten (z. B. Schweiz) vergleichbar war, gab es bis nach dem Zweiten Weltkrieg keinen wirklichen Bedarf für eine Standardisierung des Elsässischen, so dass der schriftliche Dialektgebrauch bei den meisten Dialektsprecher:innen relativ beschränkt blieb (vgl. Erhart 2020a: 8). Ab den 1990er Jahren wurde die Präsenz des endogenen, d. h. im Elsass produzierten, Schriftdeutsch marginal, besonders im Zeitungswesen, in dem der Anteil der zweisprachigen Auflagen der beiden Tageszeitungen, *Dernières Nouvelles d'Alsace* und *L'Alsace*, stark zurückging (vgl. Huck und Erhart 2019: 167, Fußnote 8). Heutzutage verstehen die meisten Dialektsprecher:innen, wie bereits oben erwähnt, das Standarddeutsche nicht mehr als Standardform des Dialekts, sondern als Fremdsprache, die in der Schule gelernt wird oder werden muss. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, verwenden die Elsässer:innen spontan Französisch als Schriftsprache (vgl. Erhart 2020a: 8).

² Seit September 2023 wird Elsässisch im Rahmen eines sogenannten „immersiven“ Unterrichts der Regionalsprache versuchsweise in vier Klassen des öffentlichen Schulwesens unterrichtet (vgl. Balandra 2023).

Bis zum Ende des 20. Jahrhunderts war der schriftliche Gebrauch der elsässischen Mundarten auf fiktive Mündlichkeit und lokale Literatur beschränkt, so dass das gesamte verfügbare Korpus des geschriebenen Elsässisch begrenzt ist. Neben den literarischen Werken gibt es auch einige elsässische Wörterbücher und Enzyklopädien (auch online verfügbar), Zeitungsrubriken auf Elsässisch in den schon erwähnten Tageszeitungen sowie einige Online-Texte, vor allem auf Wikipedia auf Alemannisch (vgl. Erhart 2022: 182). Der schriftliche Gebrauch des Dialekts ist frei von Normen. Ab den 1970er Jahren wurde das Elsässische zwar durch Einzelinitiativen oder Vereinigungen zu einer Schriftsprache mit einheitlichem formalem Regelwerk entwickelt. Besonders der Verein AGATe hat die Orthal-Methode konzipiert,³ die versucht, alle verschiedenen Varianten des Elsässischen zu integrieren. Aufgrund der fehlenden institutionellen Anerkennung der Sprache konnte sich jedoch bis jetzt keine gemeinsame, standardisierte Schriftform bzw. -norm durchsetzen (vgl. Beiner 2022).

Eine Frage, die in der Erhebung CeA 2022 gestellt wurde, bezieht sich auf den schriftlichen Gebrauch des Elsässischen. Von den Personen, die Elsässisch sprechen oder verstehen, geben 40 % an, es leicht zu lesen, 33 % finden es schwierig, Elsässisch zu lesen, und 27 % können es überhaupt nicht lesen. Was das Schreiben auf Elsässisch betrifft, so geben 15 % der Informant:innen, die es sprechen oder verstehen, an, dass sie es leicht schreiben, 23 % unter ihnen, dass sie Elsässisch nur mit Schwierigkeit schreiben, und 62 % können es überhaupt nicht (vgl. CeA 2022: 28). Den meisten Dialektsprecher:innen fällt also das Lesen bzw. das Schreiben des Elsässischen schwer. Dies kann durch die Tatsache erklärt werden, dass sie es in der Schule, die als Ort des schriftlichen Spracherwerbs gilt, nie gelernt haben, im Gegensatz zum Französischen und zum Standarddeutschen.

Besonders interessant sind die Angaben über das Austauschen von Nachrichten auf Elsässisch über das Internet oder Smartphone (E-Mails, SMS, soziale Netzwerke): 28 % der Befragten, die den Dialekt sprechen oder verstehen, geben an, über das Internet oder Smartphone Nachrichten auf Elsässisch zu erhalten, aber in der Altersgruppe der 18- bis 24-Jährigen ist dieser Anteil mit 46 % deutlich höher. Ebenso geben 22 % an, Nachrichten auf Elsässisch über das Internet oder Smartphone zu versenden, wobei der Anteil in der Altersgruppe 18–24 mit 34 % deutlich höher liegt (vgl. CeA 2022: 41). Für diesen letzten Aspekt sind zwei Arten von Kompetenzen erforderlich: die Fähigkeit, Elsässisch als grafisch nicht normierte Varietät in Schriftform zu bringen, einerseits und die Fähigkeit, es lesen zu können, andererseits. Dabei muss die Tatsache, dass die Personen, die sich im Netz auf Elsässisch äußern, nicht nur wie früher „hoch literate, auch beruflich schreibende Menschen, sondern auch [Personen aus] bildungsfer-

³ Der Verein AGATe – *Association pour une Graphie Alsacienne Transfrontalière* (Verein für grenzüberschreitende elsässische Graphie), wurde 2006 von einigen Personen gegründet, die die elsässische Sprache durch das Schreiben fördern wollten. Dadurch entstand die Orthal-Methode (Orthal steht für *ORTHographe ALSACIENNE*, elsässische Orthographie), die regelmäßig von den AGATe-Mitgliedern überarbeitet und angepasst wird. URL: <<https://www.agate-orthal.fr/>> [Stand: 31.10.2023].

ne[n] soziale[n] Gruppen, für die das Netz die einzige Domäne regelmäßiger Schriftsprachproduktion darstellen kann“ (Androutopoulos 2007: 76), sind, auch in Acht genommen werden.

3 Internetbasierte Kommunikation auf Elsässisch: theoretische und methodologische Herausforderungen für die elsässische Dialektologie

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts scheint die Entwicklung der digitalen Technologien, insbesondere der internetbasierten Kommunikation, einen neuen Raum für den Ausdruck und die schriftliche Verbreitung von nicht-standardisierten Varietäten zu bieten. Im Elsass ist nämlich seit den 2000er Jahren ein zunehmender Gebrauch von schriftlichen Äußerungen in Dialekt in der IBK zu beobachten, auch wie in anderen Dialektgebieten, wie zum Beispiel in der Deutschschweiz, wo IBK in Dialekten zum Forschungsgegenstand geworden ist (vgl. z. B. Siebenhaar 2006, Ueberwasser und Stark 2017). Im Folgenden wird es darum gehen, die Besonderheiten des Phänomens im Elsass zu beschreiben, sowie die Herausforderungen, die sich für die Analyse dieser neuen Formen des Elsässischen aufzeigen. Zunächst werden aber die Beschränkungen, auf die wir bei der Herstellung eines Untersuchungskorpus gestoßen sind, kurz aufgezeichnet.

Der Mangel an verfügbaren Daten, der auf die sehr heterogene und komplexe soziolinguistische Situation im Elsass zurückzuführen ist (vgl. Abschnitt 2.2), macht es schwierig, die Häufigkeit des spontanen schriftlichen Gebrauchs des Elsässischen in der IBK einzuschätzen, und behindert die Gestaltung eines breit angelegten Korpus (vgl. Frey et al. 2015), das eine quantitative Untersuchung erlauben würde. Die derzeitigen Arbeiten im Bereich der maschinellen Sprachverarbeitung lassen Lösungen dazu erhoffen, müssen aber zunächst methodische Herausforderungen überwinden, die sich aus der fehlenden Kodifizierung ergeben (vgl. Bernhard et al. 2021). Der elsässische Fall unterscheidet sich auch von anderen deutschsprachigen Dialektgebieten dadurch, dass das Deutsche nicht den gleichen Institutionalierungsstand genießt wie in den Gebieten, in denen es eine Amtssprache ist. Aus diesen Gründen wurde auf eine quantitative Analyse der IBK bis jetzt verzichtet.

Der vorliegende Beitrag, der auf eine qualitative Analyse zielt, stützt sich auf die Ergebnisse verschiedener explorativer Studien (Erhart 2018, 2020a, 2022), in deren Rahmen ein Korpus von Statusmeldungen und Kommentaren im digitalen sozialen Netzwerk Facebook zusammengestellt wurde. Alle folgenden Beispiele sind aus Gründen der Zugänglichkeit aus Facebook-Seiten von verschiedenen regionalen Medien entnommen, besonders im Bereich Nachrichten und Unterhaltung. Das erstellte Korpus soll keineswegs einen Anspruch auf Repräsentativität erheben, da es ohnehin unmöglich erscheint, so eine dynamische Aktivität wie die IBK auf feststehende Weise zu beschreiben, und da unsere tägliche Beobachtung uns glauben lässt, dass die Verwendung des Elsässischen in IBK im Vergleich zu den Standardsprachen sehr marginal

bleibt. Dennoch ermöglicht es dieses Untersuchungskorpus, die verschiedenen möglichen Formen dieser Verwendung zu veranschaulichen.

3.1 Kennzeichen und Besonderheiten der elsässischen IBK

In der vorhandenen deutschsprachigen Literatur wird meistens die „neue Schriftlichkeit“ untersucht, die durch die neuen Medien und die IBK ausgelöst wurde, die allgemein durch „Privatheit, Dialogisierung, Beziehungszentriertheit, Ungeplantheit“ gekennzeichnet sein kann (Androutsopoulos 2007: 78). In diesem Abschnitt wird nach der Einzigartigkeit der „neuen Schriftlichkeit“ der elsässischen Dialekte, die von der IBK im Elsass ausgelöst wird, gesucht. Die erste auffallende Besonderheit, die sich aus unserem Untersuchungskorpus ergibt, ist, dass die elsässische IBK meistens mehrsprachig ist. Hier vertreten wir die Hypothese, dass elsässische Dialektsprecher:innen, wenn sie zu Schreiber:innen werden, auf dieselbe fließende und unvorhersehbare Weise auf die verschiedenen Ressourcen zurückgreifen, die ihr mehrsprachiges Repertoire ausmachen, wie wenn sie sprechen (vgl. Bothorel-Witz 2007, Huck und Bothorel-Witz 2008, Erhart 2020a), und mehr oder weniger bewusste orthografische Entscheidungen für die mediale Verschriftung des Elsässischen treffen, die sich auf die symbolischen Funktionen und Bedeutungen des Elsässischen beziehen, wenn sie dazu aufgefordert werden, Elsässisch zu schreiben.

Dabei muss allerdings darauf geachtet werden, dass es gar nicht sicher ist, dass alle IBK-Nutzer:innen, die Elsässisch schreiben, eigentlich auch aktive Sprecher:innen sind. Hinzu kommt, dass die Sprachkenntnisse im Standarddeutschen immer mehr abnehmen und die Effekte des Sprachkontakts mit dem Französischen immer stärker werden, so dass die schriftlichen Formen der Mundart, die uns in den sozialen Medien begegnen, meist einzig- und eigenartig sind (vgl. Erhart 2018: § 41). Allerdings soll hier auch nicht unerwähnt bleiben, dass es bei der IBK nicht um Handschrift, sondern um Computer- oder Handyschrift geht, die ihre eigenen Merkmale hat, die zu denen der Schrift des Elsässischen hinzukommen, besonders etwa visuelle Merkmale, die weit über die alphabetische Schrift hinausgehen und die die Bedeutung der Nachricht widerspiegeln oder ihr eine zusätzliche Bedeutung verleihen. Die ikonische Kommunikation durch Smileys oder Emoticons würde eine besondere Untersuchung benötigen (vgl. Dürscheid 2020), auf die wir hier nur am Rande eingehen können.

Die Gestaltung des Untersuchungskorpus erlaubt es, zwischen Formen, die von privaten Nutzer:innen geschrieben werden, und solchen, die auf den öffentlichen Konten bestimmter Institutionen, in unserem Fall öffentlicher Medien, benutzt werden, unterschieden werden. Diese Unterscheidung zwischen dem Typ der jeweiligen Schreiber:innen, d. h. zwischen Einzelperson und kollektiven Instanzen, wird es auch ermöglichen, die verschiedenen Funktionen und Intentionalitäten des schriftlichen Gebrauchs des Elsässischen besser zu untersuchen.

In der privaten Kommunikation wird das Elsässische in der IBK vor allem in kurzen Sätzen oder Kommentaren mit wenigen Wörtern verwendet, wie z. B. bei Begrüßungen oder Geburtstagsglückwünschen (vgl. Erhart 2022, 187–190). Anders gesagt wird Elsässisch hauptsächlich für die Verschrift(lich)ung (vgl. Abschnitt 3.2) der täglichen mündlichen Kommunikation, sei es in Gesprächsritualen oder für die Besprechung von Alltagsthemen, wie z. B. dem Wetter, was genau die derzeitige mündliche Verwendung der elsässischen Dialekte charakterisiert. So dient privataußerinstitutionelle Schriftlichkeit im Netz „in erster Linie der Anknüpfung und Erhaltung interpersonaler bzw. gruppenöffentlicher Beziehungen“ (Androutopoulos 2007: 78). Welche Rolle die Dialektschreibung in diesen Beziehungen spielt (vgl. Dürscheid 2016: 367) ist eine zentrale Frage, die durch einen soziolinguistischen Ansatz behandelt werden sollte. Hier kann auf sie aber aus Mangel an verfügbaren soziobiografischen Angaben im untersuchten Korpus nicht eingegangen werden.



Abb. 1 Screenshot der France 3 Alsace Facebook-Seite [23.03.2021] (URL: <<https://www.facebook.com/F3Alsace>> [Stand: 30.06.2022]). Übersetzung P. E.: „Der Bauernhof der Familie Suss in Mattstall setzt auf bäuerliche Produkte. Butter mit Bärlauch, Walnüssen und Feigen ... Die Familie Suss, seit langem als Milchproduzent tätig, hat sich auf die Herstellung von landwirtschaftlichen Produkten spezialisiert. Mit Erfolg: Die Familie arbeitet mit Restaurants in der Region zusammen und wird bald einen eigenen kleinen Laden eröffnen“.

Veröffentlichungen auf Elsässisch, bzw. mehrsprachige Veröffentlichungen, die Äußerungen auf Elsässisch beinhalten, werden auch von Institutionen, insbesondere in unserem Korpus von öffentlichen Medien, dem Fernsehsender *France 3 Alsace* und dem Radiosender *France Bleu Elsass*, verfasst und verbreitet (vgl. Erhart 2018). Diese Veröffentlichungen begleiten gewöhnlich die Ausstrahlung von Radio- oder Fernsehsendungen, die selbst auf Elsässisch moderiert werden. Die Beiträge auf der Facebook-Seite der Sendung *Rund Um*, die täglich auf Elsässisch auf dem Fernsehsender *France 3 Alsace* ausgestrahlt wird, sind zum Beispiel im Allgemeinen mehrsprachig, indem die Veröffentlichungen meistens auf Französisch beginnen und mit einem Satz oder einem Ausdruck auf Elsässisch abschließen (vgl. Abb. 1). Es ist anzumerken, dass die elsässischen Teile nicht übersetzt sind, was darauf hindeutet, dass die Autor:innen dieses

Beitrags davon ausgehen, dass die Leser:innen sowohl Französisch als auch Elsässisch verstehen bzw. lesen können.

Auf der Facebook-Seite des Radiosenders *France Bleu Elsass*, der alle Sendungen ganz „auf Elsässisch“ oder Alemannisch ausstrahlt, werden zum Beispiel jeden Tag die Follower dazu eingeladen, das Wetter bei ihnen zu Hause zu beschreiben, in einem Post mit folgendem Inhalt:⁴

Güedemorje bisamme!

Hitt ich de Anfäng vom Johresprogramm bie un's. 14°, es hett gerajt, un a bissel Wind in Strossburi. Was henn ihr fer wetter?

Horiche un's üff www.francebleuelsass.fr

Diese schriftliche Äußerung auf Elsässisch ist durch die Verwendung von diakritischen Zeichen gekennzeichnet, auf dem <a> (*Anfäng*) und auf dem <u> (*üff*), die weder im Französischen noch im Deutschen vorkommen (vgl. Abschnitt 4.1), und deren Verwendung in der schon erwähnten Orthal-Methode empfohlen wird. Hier stellt sich die Frage nach den Autor:innen dieser Veröffentlichungen, die selten identifiziert werden können: Handelt es sich um Einzelinitiativen der Angestellten oder werden diese von den Vorgesetzten damit beauftragt? Wer schreibt eigentlich diese Posts? Wird das, was auf Elsässisch geschrieben wird, von jemandem noch einmal geprüft? Die Texte, die auf den Facebook-Seiten von France 3 Alsace (Abb. 1) und France Bleu Elsass veröffentlicht werden, zeigen in den für die Verschriftung gewählten Graphemen Inkohärenzen auf (z. B. *un's* anstatt *uns*, *was* anstatt *wàs* in der oben kommentierten Veröffentlichung von France Bleu Elsass), die darauf hinweisen, dass dies wahrscheinlich nicht der Fall ist. So scheinen sogar die elsässischen Äußerungen in der öffentlichen IBK ziemlich individuell zu bleiben.

3.2 Theoretische und empirische Probleme für die Analyse der elsässischen IBK

„Als soziale Praxis zeichnet sich digitale Schriftlichkeit durch ihre Ausbreitung in bis dato mündlichkeitszentrierte Domänen aus“ (Androutsopoulos 2007: 74). Deshalb wird in der Literatur öfters auf den von Koch und Oesterreicher (1985, 2001) vorgeschlagenen Ansatz zur Analyse der Spannung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zurückgegriffen (vgl. Storrer 2000, Dürscheid 2016). Koch und Oesterreicher unterscheiden unter der medialen Realisierung von Sprache (phonisch vs. graphisch) und ihrer konzeptionellen Realisierung auf einem Kontinuum, „dessen Pole als Nähe-

⁴ „Guten Morgen zusammen! Heute beginnt unser Jahresprogramm. Es sind 14°, es hat geregnet, und es ist ein wenig windig in Straßburg. Wie ist das Wetter bei Ihnen?“ (Übersetzung: P. E.). Facebook, 30. August 2021. URL: <<https://www.facebook.com/francebleu.elsass.7>> [Stand: 30.06.2022].

bzw. Distanzsprache bezeichnet werden“ (Androutsopoulos 2007: 79). Da die elsässischen Dialektsprecher:innen, die durch die Verwendung von IBK „Dialektschreiber:innen“ werden, nicht Deutsch als Standardsprache, sondern, wie oben bereits erwähnt, Französisch, benutzen, kann es in der elsässischen IBK in keinem Fall um „Vermündlichung der [deutschen] Schriftsprache“ gehen, in der „die medial schriftlich fixierten Äußerungen Merkmale [der konzeptionellen Mündlichkeit] aufweisen“ würden (Storrer 2000: 152–153). Die Frage, die sich im elsässischen Fall stellt, ist eher, ob es bei „elsässischen“ Äußerungen in der IBK nur um eine mediale bzw. graphische *Verschriftung* der Mundarten, die von konzeptioneller Mündlichkeit geprägt sind, geht oder ob von einer konzeptionellen *Verschriftlichung* der elsässischen Sprache die Rede sein kann (vgl. Koch und Oesterreicher 2001: 587).

Aus der Schwierigkeit, die elsässischen produzierten Formen in der IBK auf einem Kontinuum zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu verorten, ergibt sich die Notwendigkeit, nach weiteren Untersuchungskategorien zu suchen. Hier könnte ein von Schmitz (2010) in Fortsetzung von Ongs (2002: 133–134) Unterscheidung zwischen primärer und sekundärer Mündlichkeit eingeführter Terminus eingesetzt werden: „sekundäre Schriftlichkeit“ bezeichnet eine „halb-spontane [...] Schriftlichkeit, die einige Merkmale kultiviert oder simuliert, die man sonst aus mündlicher Kommunikation gewohnt ist“ (Schmitz 2010: 399).

Aus soziolinguistischer bzw. sprachpolitischer Sicht wirft nämlich das Vorhandensein von Verschriftlichungsprozessen des Elsässischen in institutionellen Veröffentlichungen die Frage der schriftlichen Entwicklung des Elsässischen frisch auf, im Zusammenhang mit einer eventuellen Normgestaltung und Autonomisierung der Sprache: In Abwesenheit einer Sprachpolitik „von oben“ (*top-down*) und ausreichender schriftlicher Kompetenz der „gewöhnlichen“ Nutzer:innen „von unten“ (*bottom-up*) erscheinen die von öffentlichen Institutionen produzierten Veröffentlichungen als Regulatoren auf einer mittleren Ebene, auf der sich diese neuen Formen des geschriebenen Elsässischen durchsetzen könnten.⁵

Doch beziehen sich die oben erwähnten Ansätze nur auf die Einzelsprache, so dass die Erscheinungen des Sprachkontakts, der die elsässische IBK kennzeichnet, dabei nicht berücksichtigt werden können. Die Hauptherausforderung dieser Arbeit besteht also darin, einen theoretischen und methodologischen Rahmen für die Analyse der Verwendung einer nicht normierten Varietät herauszuarbeiten, die dazu im Kontakt mit wenigstens zwei anderen Varietäten behandelt sein muss. Die Unzufriedenheit mit den bestehenden Ansätzen hat uns dazu veranlasst, einen anderen Ansatz auszudenken, der von dem Buch *Acts of Identity* von Le Page und Tabouret-Keller (1985) inspiriert wurde.

⁵ Auch im wirtschaftlichen Bereich scheinen private Unternehmen diesem Trend zu folgen und verwenden in ihrer digitalen Kommunikation häufig das geschriebene Elsässisch (vgl. Erhart und Kahn 2022).

In diesem Buch untersuchten Le Page und Tabouret-Keller sprachlich heterogene Situationen anhand von Erhebungen, die in der Karibik durchgeführt wurden, in Belize, St. Lucia und unter Nachfahren jamaikanischer Einwanderer in London. Ihnen zufolge gibt es besondere Kriterien, die eine Sprache nicht nur auf typologischer, sondern auch auf sozialer Ebene von anderen unterscheiden können (vgl. Le Page und Tabouret-Keller 1985: 5–11): *Vorhersagbarkeit* („predictability“, vgl. Abschnitt 4.1) sei nämlich eine Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation, während *Akzeptabilität* („acceptability“, vgl. Abschnitt 4.2) im Zusammenhang mit einer kollektiven Normgestaltung zu verstehen ist. Die *Kreativität der Sprecher:innen* („the creativity of speakers“, vgl. Abschnitt 4.3) sei nicht nur im Sinne Chomskys zu verstehen, wonach ein endlicher Vorrat an Regeln verwendet wird, um eine unendliche Anzahl von Sätzen zu bilden, sondern auch in dem Sinne, dass die Sprecher:innen diese Regeln nach und nach aufstellen können.⁶ Aus diesen drei Kriterien versuchen wir im folgenden Abschnitt ein Analyseraster für die elsässische IBK herzustellen und anhand eines Beispiels aus unserem Korpus auszuprobieren.

4 Entwurf und Anwendung eines Analyserasters

In diesem Abschnitt werden wir versuchen zu zeigen, dass die von Le Page und Tabouret-Keller (1985) formulierte Hypothese, die sich damals auf mündliche Varietäten bezog, auch auf die schriftlichen Handlungen auf „Elsässisch“ zutrifft, und inwieweit diese eine soziale Solidarität unter den Sprecher:innen/Schreiber:innen dieser Sprachvarietät erkennen lassen. Unsere Analyse wird also von der Hypothese ausgehen, dass es im sprachlichen Repertoire der elsässischen IBK-Nutzer:innen eine Sprache gibt, die als ein von den beiden Standardsprachen, mit denen sie in Kontakt steht – dem Standarddeutschen und dem Französischen –, getrenntes System zu betrachten ist. Das Problem, das sich aus der Behandlung des Elsässischen als separates Sprachsystem ergibt, soll dadurch überwunden werden:

[I]f we start from the concept of an underlying system, this becomes an extremely difficult, if not insoluble problem; if however we approach it from the point of view of the degree of coherence evidenced in the behaviour of a group of individuals, the problem is seen to be one of relationship and of stereotypes inherent in each individual. (Le Page und Tabouret-Keller 1985: 8–9)

⁶ Le Page und Tabouret-Keller (1985: 11) setzen so fort: „language is [...] a game, in which the players invent the rules and, we would add, also act as umpires.“

Die Analyse wird auf ein einziges Beispiel aus unserem Untersuchungskorpus fokussieren, anhand dessen wir versuchen zu zeigen, inwieweit die von Le Page und Tabouret-Keller vorgeschlagenen Kriterien der „Vorhersagbarkeit“, der „Akzeptabilität“ und der „Kreativität der Sprecher:innen“ auf die Analyse des Elsässischen angewandt werden können. Somit versuchen wir auch, die Kohärenz in den untersuchten Äußerungen herauszuarbeiten, die dazu führt, dass sie von IBK-Nutzer:innen als „auf Elsässisch“ identifiziert und verstanden werden.

Das ausgewählte Beispiel ist ein initiales Posting auf der „lustigen Facebook-Seite für die Elsässer der ganzen Welt“ (vgl. Abb. 2), mit den dazu verfassten Folgebeiträgen anderer Nutzer:innen (vgl. Beißwenger 2020: 293).



Abb. 2 Screenshot der Alsace Facebook-Seite [20.04.2021] (URL: <<https://www.facebook.com/alsacien/posts/%2010158386427463435>> [Stand: 09.11.2023]). Übersetzung P. E.: „Welcher Gegenstand befindet sich zu Ihrer Rechten und sagen Sie es in den Kommentaren AUF ELSÄSSISCH“.

Dieses Posting fordert seine Follower explizit auf, „AUF ELSÄSSISCH“ zu SAGEN, welches Objekt sich beim Lesen „rechts neben Ihnen [in Ihrer Wohnung oder wo auch immer Sie sich befinden] befindet“, wobei die lustige Herausforderung sicherlich darin besteht zu erraten, wo sich die Nutzer:innen eigentlich befinden. Allein die Formulierung der Anweisung zeigt die Vermischung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, zu der die IBK geführt hat: Um auf diese Anweisung zu antworten, müssen die Nutzer:innen nicht sprechen, sondern auf ihrem Telefon oder Computer schreiben. Auf einer anderen Ebene der Analyse scheint das Hinzufügen eines Smileys am Ende der Anweisung darauf hinzuweisen, dass das Schreiben auf Elsässisch (nur) zum Spaß dient. Was auch immer der Zweck dieser Veröffentlichung sein mag, zeigt die Tatsache, dass etwa 200 Personen sie mit verschiedenen Antworten auf „Elsässisch“ kommentiert haben, dass sie *de facto* diese Sprache tatsächlich als eine Sprache betrachten, die geschrieben werden kann.

4.1 Vorhersagbarkeit

Das Kriterium der Vorhersagbarkeit basiert auf der Annahme, dass die Sprecher sprachliche Regeln und Werte teilen, die eine erfolgreiche Kommunikation erlauben (Le Page und Tabouret-Keller 1985: 5). Im Fall des Elsässischen kann nämlich davon

ausgegangen werden, dass der mündliche Gebrauch des Elsässischen auf einer impliziten funktionierenden Norm beruht, die den sprachlichen Gewohnheiten der Mitglieder einer Gemeinschaft oder einer Untergruppe dieser Gemeinschaft entspricht, und von der eine Abweichung sofort bemerkt würde (vgl. Huck und Erhart 2020: 206). Trotz der Auswirkungen des Sprachkontakts, vor allem mit dem Französischen (vgl. Koehler 2020), sind die Hauptmerkmale, die die elsässischen Dialekte gemeinsam haben (vgl. Brunner et al. 1985), ihren Benutzer:innen gut bekannt und erlauben eine gewisse „Vorhersagbarkeit“ der mündlichen Äußerungen.

Wenn es jedoch darum geht, Elsässisch zu schreiben, müssen IBK-Benutzer:innen davon ausgehen, dass die potenziellen Leser:innen für den schriftlichen Gebrauch der Sprache auch dieselben Regeln und Werte teilen. Es geht also darum, diskrete und identifizierbare Einheiten des zugrunde liegenden Systems zu identifizieren, eines Systems, das alle Sprecher der Sprache teilen (vgl. Le Page und Tabouret-Keller 1985: 8), um die spezifischen Merkmale des digitalen geschriebenen Elsässischen zu bestimmen. Anders gesagt geht es darum, die einzelsprachlichen Merkmale (vgl. Le Page und Tabouret-Keller 1985: 27) des Elsässischen in der IBK zu suchen. Zu diesem Zweck können wir uns auf die Merkmale stützen, die fast alle mündlichen Formen des elsässischen Dialekts aufweisen und die in den verfügbaren Sprachbeschreibungen identifiziert wurden, damit die vielen verschiedenen Formen, die sie annehmen können, wenn sie geschrieben werden, beschrieben werden können. Mit anderen Worten: Wir können versuchen herauszufinden, inwieweit die funktionierende Norm des Elsässischen in der mündlichen Kommunikation auf die schriftliche Kommunikation übertragbar ist.

Die Hauptunterschiede zum Standarddeutschen treten auf phonologischer Ebene auf, vor allem bei den Vokalphänomenen, die deshalb verschiedene Verschriftungen kennen. Zum Beispiel kann die phonographische Markierung des Öffnungsgrads des [ɪ], die spezifisch für das Elsässische ist, da das [ɪ] im Elsässischen offener ist als im Deutschen, von einem bzw. einer Nutzer:in zum/zur anderen variieren. Unter den Gegenständen, die als Antwort auf die Frage in Abb. 2 genannt wurden, befand sich ein „Nachtisch“. Diese Antwort wurde von drei Nutzer:innen gegeben, die sich jedoch jeweils für eine andere Schreibweise entschieden haben (1–3):

- (1) *A nacht tichel*
- (2) *S'nocht dechel*
- (3) *A nocht Déchel*

Es ist bemerkenswert, dass alle Nutzer:innen das spezifisch elsässische Lexem verwenden, das durch die Verwendung des Diminutivsuffixes *-el* gekennzeichnet ist, aber nicht dasselbe Graphem wählen, um den Vokal [ɪ] zu transkribieren: Die Erste bleibt dem deutschen Schriftbild treu (1) und die Letzte wählt ein Graphem des Französischen (3), während sich der Zweite für eine Zwischenlösung entscheidet, die weder der Graphie des Deutschen noch der des Französischen entspricht, aber lesbar bleibt

(2).⁷ Eine ähnliche Bemerkung könnte auch zu der Uneinheitlichkeit in der Graphie für die Transkription von [â] im Wort „Nacht“ formuliert werden: die erste Nutzerin entscheidet sich für <a> während die zwei anderen das Wort lieber mit <o> schreiben.

Die phonographische Markierung der Konsonanten, insbesondere der Plosive [t] und [d] im Anlaut, kann ebenfalls problematisch sein, da die elsässischen Dialekte sie meistens nicht unterscheiden. Eine Uneinheitlichkeit zeigt sich in den gewählten Grafien für die Schreibung des Worts *Tisch* (mit <t> oder <d>). Hingegen ist es bemerkenswert, dass einstimmig die Schreibweise <ch> für [ʃ] aus dem Französischen entlehnt wird (*tichel, dechel, Déchel*).

Diese Beispiele zeigen, dass die mangelnde Vorhersagbarkeit der geschriebenen elsässischen Formen durch eine Reihe von Unterscheidungsmerkmalen kompensiert wird, die es erlauben, die elsässischen Formen sowohl vom Französischen als auch vom Deutschen, bewusst oder unbewusst, deutlich zu unterscheiden.

4.2 Akzeptabilität

Das zweite verwendete Kriterium ist das der Akzeptabilität, im Zusammenhang mit einer kollektiven, dynamischen Normgestaltung. Es geht hier darum, Kriterien zu identifizieren, die es erlauben würden, schriftliche Formen des Elsässischen als akzeptabel oder nicht akzeptabel zu betrachten, und zwar aus einer Perspektive, die sich derjenigen der Wahrnehmungsdialektologie oder der *folk linguistics* nähert (Niedzielski und Preston 2010).⁸ Im Gegensatz zu seinen mündlichen Ausprägungen ist es manchmal sehr schwierig, die schriftlichen Formen des Elsässischen vom Standarddeutschen oder vom Französischen zu unterscheiden, was es noch komplizierter macht zu bestimmen, welche Form als Elsässisch eingestuft werden kann und welche nicht. Da es keine etablierte Norm für die Schreibweise des Elsässischen gibt, kann der Grad der Akzeptabilität ebenso hoch sein wie der Grad der Variabilität. Das einzige gültige Kriterium wäre dann das der Lesbarkeit und des Verständnisses der produzierten Formen durch andere Nutzer:innen, was recht kompliziert zu ermitteln ist: Wie kann man sicher sein, dass alles, was geschrieben wird, von anderen Nutzer:innen verstanden oder gar gelesen wird?

Das Vorhandensein von Reaktionen (Likes oder Emoticons) oder Kommentaren, die die IBK kennzeichnen, kann nur einige Hinweise dazu geben und bleibt durch viele kontextuelle Faktoren verzerrt. Nur explizit formulierte metasprachliche Kommen-

⁷ Das Geschlecht der Nutzer:innen, die auf dieses Posting reagierten, wurde aus den auf Facebook angegebenen Pseudonymen herausgelesen.

⁸ In den *folk linguistics* geht es darum, den traditionellen binären Ansatz der Norm (Beschreibung vs. Vorschrift) zu überwinden und durch einen dritten Ansatz zu ersetzen, der sich auf die Wahrnehmung der Sprecher bezieht, d. h. darauf, wie es für Laien „normal“ ist, zu sprechen (vgl. Erhart 2018).

tare zu bestimmten Formen können uns eine Vorstellung des Grades ihrer Akzeptabilität vermitteln, aber ihr Auftreten in unseren Korpora ist sehr zufällig und kann nicht als repräsentativ angesehen werden. Insofern keine Schreibnorm festgelegt wurde, muss es einige Benutzer:innen geben, die mit den schriftlichen Formen, mit denen sie konfrontiert werden, nicht einverstanden sind, die aber keine Kritik üben, weil sie sich dafür nicht zuständig fühlen.

Unter Berücksichtigung dieser Einschränkungen kann doch nach Belegen für diese impliziten Normen in unserem Beispiel (vgl. Abb. 2) gesucht werden. Abgesehen von der Vielfalt der beobachteten Schreibweisen der Namen der erwähnten Objekte, lassen sich unter den Reaktionen auf diesen Beitrag einige interessante Haltungen beobachten. Eine Nutzerin scheint sich ihrer Schrift nicht sicher zu sein und gibt deshalb in ihrem Kommentar auch die französische Übersetzung in Klammern an (4):

(4) „A café tasala und à hacha bara (*tasse à café et cendrier*)“⁹

Die Form *hacha bara* ist sehr weit von der deutschen Form *Aschenbecher* entfernt und kann als eine gebastelte Form (*bricolage*)¹⁰ mit den Mitteln französischer Grapheme (z. B. <r> für [x]) angesehen werden, die es kaum erlaubt, die dialektale Form zu erkennen, und eine Art sprachliche Notlage offenbart (Lüdi 1994).

Andere Nutzer:innen sahen diesen Beitrag als Gelegenheit, neue Wörter zu lernen, wie in der folgenden Interaktion zwischen drei Nutzern deutlich wird (5):

(5) Der Erste fragt nach dem elsässischen Wort für einen Videospiele-Controller:
„Comment on dit manette en Alsacien?“¹¹;

der Zweite schlägt vor, das französische Wort *manette* zu verwenden (was wahrscheinlich bedeutet, dass es seiner Meinung nach im Elsässischen kein Wort dafür gibt); während der Dritte das Wort *greff* vorschlägt, das im Elsässischen existiert, mit der weiteren Bedeutung von ‘Griff’; auf diese letzte Bemerkung reagiert der erste Nutzer mit einem erstaunten Smiley, was bedeuten könnte, dass er nicht wirklich damit gerechnet hatte, eine (ziemlich) angemessene Antwort zu erhalten.

⁹ ‘Eine Kaffeetasse und ein Aschenbecher’ (Übersetzung: P. E.).

¹⁰ Der französische Begriff *bricolage* bezieht sich auf wenig vorhersagbare idiolektale Formen, die dadurch entstehen, dass Individuen aus einem vielfältigen, heterogenen und dennoch begrenzten Repertoire schöpfen (vgl. Abschnitt 3.1), so dass nur Individuen mit demselben Bestand in der Lage sind, diese *bricolages* zu entschlüsseln. Der Begriff ist jedoch nicht unbedingt negativ, da er sich auch auf eine Form von kreativer Kraft beziehen kann, die ihm zum Beispiel die Philosophen Gilles Deleuze und Félix Guattari (1972: 13) zugeschrieben haben.

¹¹ ‘Wie sagt man *manette* auf Elsässisch?’ (Übersetzung: P. E.).

Eine andere Art der Interaktion ist die Peer-to-Peer-Bewertung und -Korrektur unter Nutzer:innen (die sich nicht kennen sollten). Noch immer mit Bezug auf die Frage in Abb. 2 antwortet zum Beispiel eine Nutzerin (6):

(6) „*Une chééz? (Sais pas le dire en alsacien)*“¹²

Hierbei gilt *chééz* wahrscheinlich als phonographische Bezeichnung für das französische *chaise* ‘Stuhl’, das mit elsässischem Akzent (Vokallänge und Betonung der ersten Silbe) ausgesprochen wäre. Der französische Zusatz in der Klammer, der auf die Unsicherheit der Nutzerin hindeutet und vielleicht als Hilferuf von anderen Nutzer:innen verstanden wurde, scheint bei einigen von ihnen als Antrieb für eine Art Wettbewerb in den Verschriftungsvorschlägen zu fungieren. Mehrere Vorschläge werden nämlich von verschiedenen Nutzer:innen gemacht (7):

(7) Eine erste Nutzerin schlägt das Wort *A Setz* ‘ein Sitz’ vor, was allgemeiner ist;

ein zweiter *e Stüehl* ‘ein Stuhl’, was eine mögliche dialektale Aussprache (graphematische Darstellung des Diphthongs [yə]) des Deutschen widerspiegelt und neun Like-Reaktionen von anderen Nutzer:innen erhält;

ein dritter schlägt die Form *chdehl* vor, die sofort vom zweiten mit einem Kommentar korrigiert wird, in dem auf Französisch gesagt wird, dass es lieber anders geschrieben werden sollte: „Stiehl *plutôt*“. Dieses Beispiel zeigt, dass für diesen zweiten Nutzer das Graphem <ch> für das zischende Phonem /ʃ/, das in der französischen Schrift verwendet wird, für seine Verschriftung auf Elsässisch hier im Anlaut nicht akzeptabel ist (vgl. oben);

in einem weiteren Kommentar schlägt eine vierte Nutzerin die Form *a Stuehl* vor, die dem zweiten Vorschlag (*Stüehl*) sehr ähnlich ist. Diese beiden Formen, die dem Schriftdeutschen ähneln, sich davon aber in der phonographischen Markierung des Vokals unterscheiden, scheinen also am akzeptabelsten zu sein.

Natürlich können aus diesem Beispiel keine abschließenden Schlussfolgerungen gezogen werden, aber es zeigt, dass in solchen Veröffentlichungen Verhandlungen darüber entstehen können, was akzeptabel ist und was nicht, so dass die IBK als Laboratorium für die Entwicklung einer Bottom-up-Norm für das geschriebene Elsässisch angesehen werden kann.

¹² ‘*Une chééz? (Weiss nicht, wie man auf Elsässisch sagt)*’ (Übersetzung: P. E.).

4.3 Kreativität der Sprecher:innen

Als letztes Kriterium für die Analyse der schriftlichen spontanen Äußerungen kann auf die Kreativität der Sprecher:innen zurückgegriffen werden. Die Freiheit in der Schreibweise des Elsässischen kann von IBK-Nutzer:innen als Herausforderung oder sogar als Hindernis, aber auch als Freiraum für ihre Kreativität angesehen werden. Da es keine festen Regeln für das geschriebene Elsässische gibt, können und dürfen die Nutzer:innen ihre eigenen Regeln aufstellen (Le Page und Tabouret-Keller 1985: 11) und alle Möglichkeiten ihres sprachlichen Repertoires (Huck und Bothorel-Witz 2008) ausschöpfen. Dies ist in den folgenden Äußerungen der Fall, die sich immer noch auf Kommentare im Kontext des hier kommentierten Posts (vgl. Abb. 2) beziehen. Um das Objekt zu seiner Rechten zu bezeichnen, antwortet ein Nutzer wie folgt (8):

(8) „À éclairèl (oder à crèmnüdel in Süfflom)“¹³

Er verwendet zunächst das integrierte französische Lehnwort, an das das Diminutivsuffix *-el* angehängt wurde, das dem Wort eine vertraute und affektive Dimension verleiht. Zwischen den Klammern fügt er das metaphorische zusammengesetzte Wort *crèmnüdel* ein, von dem er angibt, dass es in seinem Dorf (*Süfflom*) benutzt wird, um dieses Feingebäck zu bezeichnen. Dies ermöglicht es ihm, eine Konnivenz mit anderen Sprecher:innen zu schaffen, die sein Wortspiel verstehen werden, und gleichzeitig seine lokalen Wurzeln zu bekräftigen. Die Verwendung französischer diakritischer Zeichen zeigt jedoch, dass er mit den verschiedenen bisher vorgeschlagenen elsässischen Rechtschreibregeln, wie zum Beispiel die Orthal-Methode, nicht vertraut ist, so dass er auf die am häufigsten verwendeten grafischen und diakritischen Zeichen zurückgreift, d. h. vor allem auf die französischen (<é>, <è>), aber auch auf die deutschen (<ü>), und diese dann an seine Aussprache des Elsässischen anpasst.

Ein anderer Nutzer antwortet *A muldi-brise*, was eine ungewöhnliche Schreibweise für das französische Wort *multiprise* 'Mehrfachsteckdose' ist. Durch die Verwendung von <d> und anstelle von <t> und <p> erinnert dieser Nutzer die anderen an die besondere Art und Weise, in der Sprecher:innen des elsässischen Dialekts diese Konsonanten im Französischen manchmal aussprechen und die charakteristisch für den elsässischen Akzent sind (Steiblé 2014). Auf diese Weise wird der stereotype Akzent zu einem humoristischen Zweck dargestellt, auch wenn er nicht der tatsächlichen Aussprache entspricht. In diesem Fall beruht die Kreativität auf der Vermischung von zwei Codes, dem Französischen und dem Elsässischen, was von anderen Nutzer:innen, die dieselben Codes teilen, sehr geschätzt zu werden scheint. Dieser Kommentar erhielt nämlich 71 Like-Reaktionen, darunter 51 Smileys, die ein herzhaftes Lachen ausdrü-

¹³ 'Ein *Eclair* (oder eine *Crème-Nudel* in Soufflenheim)' (Übersetzung: P. E.). Ein *Eclair* ist ein Feingebäck aus der französischen Gastronomie, traditionell mit Kaffee-, Schoko- oder Vanillecreme gefüllt.

cken. Der Administrator der Facebook-Seite fand den Post so lustig, dass er ihn am nächsten Tag erneut postete, um weitere Reaktionen zu erhalten, indem er fragte: „vous aussi vous avez des *muldibrise* chez vous?“¹⁴ Der zweifellos vom Initiator beabsichtigte komische Effekt dieses Spiels mit den Auswirkungen des Sprachkontakts wirft Fragen nach den Funktionen dieser mehrsprachigen Kommunikation auf: das Gefühl der Gruppenzugehörigkeit, die emotionale Dimension sowie der Humor, der traditionell im Mundarttheater und auch in Radio- und Fernsehsendungen eingesetzt wird, spielen dabei sicher wichtige Rollen (vgl. Erhart 2018).

Diese Art digitaler mehrsprachiger Produktionen kann es Gelegenheits Sprecher:innen des Elsässischen, vor allem auch den Jüngsten, ermöglichen, sich eine Sprache wieder anzueignen, die sie kaum benutzen, und ihr so eine neue Funktionalität zu verleihen. Aus dieser Perspektive kann der mehrsprachige *IBK Agency*-Faktor angesehen werden, in dem Sinne, dass die Sprecher:innen zu treibenden Kräften ihrer Sprachentwicklung werden. Mehrsprachigkeit kann sogar auch als *Empowerment*-Mittel für die Gemeinschaft der elsässischen Sprecher:innen betrachtet werden, insofern es ihnen ermöglicht, ihren Mangel an Interaktionen mit gesellschaftlichen Institutionen (vgl. Cummins 1987: 29), die nur in der Standardsprache stattfinden, zu kompensieren.

5 Fazit

Die jüngste Entwicklung der soziolinguistischen Situation im Elsass hat dazu geführt, dass die Dialektsprecher:innen über ein mehrsprachiges Repertoire verfügen, von dem sie in unvorhersehbarer Weise Gebrauch machen, sowohl in ihren mündlichen als auch in ihren schriftlichen Äußerungen. Besonders die Entwicklung der IBK hat den Sprachgebrauch grundlegend geändert, da sie gewöhnlichen Sprecher:innen, die bis dahin an einen ausschließlich mündlichen Gebrauch des Elsässischen gewöhnt waren, zum ersten Mal die Möglichkeit gibt, Elsässisch zu lesen und zu schreiben. In diesem Beitrag ging es darum, einen diesen neuen Praktiken angepassten Ansatz vorzuschlagen anhand eines aus der Soziolinguistik entlehnten theoretischen Rahmens. Das etwas unorthodoxe Analyseraster, das ausgehend von Kriterien erstellt wurde, die von Le Page und Tabouret-Keller (1985) vorgeschlagenen wurden, hat sich als nützlich und aufschlussreich herausgestellt. Es hat es nämlich ermöglicht zu zeigen, dass spezifische Formen, die IBK-Nutzer:innen im Elsass schaffen, teilen und manchmal verhandeln, als „auf Elsässisch“ identifiziert werden können und dass soziale Netzwerke wie Facebook als offene Räume für die Ausarbeitung einer autonomen elsässischen Schriftsprache, die hier *Elsässisch 2.0* genannt wird, fungieren können.

¹⁴ ‘Haben Sie auch *Muldibrise* zu Hause?’ (Übersetzung: P. E.).

Die zentrale Frage bleibt die nach der Verbreitung des Phänomens, die in quantitativer Hinsicht mangels präziser Messungen schwer einzuschätzen ist. Auch die Wahrnehmung dieses Phänomens muss untersucht werden, um zu verstehen, ob es eine marginale spielerische Aktivität einiger isolierter Nutzer:innen bleibt oder ob es verbreitet genug ist, um die Unterscheidung zwischen dem Elsässischen und den Standardsprachen, mit denen es koexistiert, zu verstärken. Besonders die öffentliche IBK muss noch genauer untersucht werden: Das Korpus, das bisher auf die öffentlichen Medien fokussiert war, sollte erweitert und durch IBK-Produktionen regionaler Gebietskörperschaften, insbesondere der kürzlich gegründeten *Collectivité européenne d'Alsace*, ergänzt werden, auch im Zusammenhang mit der Frage des Vorhandenseins eines politischen Willens, das Elsässische als Sprache und nicht mehr nur als Dialekt, der auf die Mündlichkeit beschränkt ist, durchzusetzen.

Die Frage, inwieweit diese neuen Formen des Elsässischen dessen Status bzw. Wahrnehmung als eigenständige Sprache beeinflussen (vgl. Erhart 2020b), bleibt bislang offen: Wenn die digitale Verwendung des Elsässischen anekdotisch bleibt, wird ihr Einfluss auf die Verbreitung und Übertragung schwach bleiben, wenn nicht gar auswirkunglos. Sollten sich diese Verwendungen jedoch verallgemeinern, insbesondere unter den jüngsten Sprecher:innen/Schreiber:innen, könnten sie einen Wandel in der soziolinguistischen Repräsentation des Elsässischen bewirken, und die digitalen Ressourcen und Werkzeuge könnten zu einem erheblichen Mittel werden, um den Rückgang des Elsässischen aufzuhalten oder sogar umzukehren.

Literaturverzeichnis

- Académie de Strasbourg. 2015. *Convention cadre portant sur la politique régionale plurilingue, période 2015–2030*. URL: <https://langues.unistra.fr/websites/lge/langues/OIP/Convention_cadre_2015-2030.pdf> [Stand: 09.11.2023].
- Androutsopoulos, Jannis. 2007. Neue Medien – neue Schriftlichkeit?, in: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, Bd. 1, Heft 7, S. 72–97.
- Balandra, Antoine. 2023. *Première historique: le rectorat de Strasbourg ouvre quatre classes immersives allemand-alsacien-français, France Bleu*. URL: <<https://www.francebleu.fr/infos/education/premiere-historique-le-rectorat-de-strasbourg-ouvre- quatre-classes-immersives-allemand-alsacien-francais-9807167>> [Stand: 09.11.2023].
- Beiner, Nathanaël. 2022. *Quelle(s) norme(s) pour l'écriture de l'alsacien en 2022?* Masterarbeit, unveröffentlicht. Universität de Strasbourg.
- Beißwenger, Michael. 2020. Internetbasierte Kommunikation als Textformen-basierte Interaktion: ein neuer Vorschlag zu einem alten Problem, in: Marx, Konstanze, Henning Lobin und Axel Schmidt (Hrsg.). *Deutsch in Sozialen Medien. Interaktiv – multimodal – vielfältig*. Berlin u. a.: De Gruyter (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache. 2019), S. 291–318. DOI: <<https://doi.org/10.1515/9783110679885-015>>.
- Bernhard, Delphine, Anne-Laure Ligozat, Myriam Bras, Fanny Martin, Marianne Vergez-Couret, Pascale Erhart, Jean Sibille, Amalia Todirascu, Philippe Boula de Mareüil und Dominique

- Huck. 2021. Collecting and Annotating Corpora for Three Under-Resourced Languages of France: Methodological Issues, in: *Language documentation and conservation*, Bd. 15, S. 285–326.
- Beyer, Ernest und Raymond Matzen. 1969. *Atlas linguistique et ethnographique de l'Alsace*, Bd. I. Paris: Éditions du C. N. R. S.
- Bothorel-Witz, Arlette. 2008. Le répertoire de variétés des locuteurs dialectophones, in: Abel, Andrea, Mathias Stuflesser und Leonhard Voltmer (Hrsg.). *Aspects of Multilingualism in European Border Regions, Insights and Views from Alsace, Eastern Macedonia and Thrace, the Lublin Voivodeship and South Tyrol*. Bozen: Eurac Research (Europäische Akademie), S. 39–44.
- Bothorel-Witz, Arlette und Dominique Huck. 2000. Die Dialekte im Elsaß zwischen Tradition und Modernität, in: Stellmacher, Dieter (Hrsg.). *Dialektologie zwischen Tradition und Neuansätzen*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 109), S. 143–156.
- Bothorel-Witz, Arlette, Marthe Philipp und Sylviane Spindler. 1984. *Atlas linguistique et ethnographique de l'Alsace. Bd. II*. Paris: Éditions du C. N. R. S.
- Brunner, Jean-Jacques, Arlette Bothorel-Witz und Marthe Philipp. 1985. Parlers alsaciens, in: *Encyclopédie de l'Alsace. Bd. 10*. Strasbourg: Publitotal, S. 5838–5853.
- Collectivité européenne d'Alsace (CeA). 2022. *Étude sociolinguistique sur l'alsacien et l'allemand Rapport de présentation*. URL: <<https://www.alsace.eu/media/5491/CeA-rapport-esl-francais.pdf>> [Stand: 09.11.2023].
- Cummins, Jim. 1987. Empowering Minority Students, in: *Harvard Educational Review*, Bd. 56, S. 18–36.
- Deleuze, Gilles und Félix Guattari. 1972. *Capitalisme et schizophrénie. L'Anti-Oedipe*. Paris: Éditions de Minuit.
- Dürscheid, Christa. 2016. Nähe, Distanz und neue Medien, in: Feilke, Helmuth und Mathilde Hennig. *Zur Karriere von ‚Nähe und Distanz‘. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 357–385. DOI: <<https://doi.org/10.1515/9783110464061-013>>.
- Dürscheid, Christa. 2020. Emojis sind überall. Schreiben in digitalen Zeiten, in: *tv diskurs*, Bd. 93, Heft 3, S. 62–65.
- EDInstitut. 2012. *Étude sur le dialecte alsacien. Studie auf der Grundlage von 801 im Elsass ansässigen Personen, die zwischen dem 1. und 9. März 2012 nach der Quotenmethode telefonisch befragt wurden, im Auftrag des Elsässischen Sprachamts (OLCA)*. URL: <https://www.olcalsace.org/sites/default/files/documents/etude_linguistique_olca_edinstitut.pdf> [Stand: 09.11.2023].
- Erhart, Pascale. 2018. Les émissions en dialecte de France 3 Alsace: des programmes hors normes pour des parlers hors normes?, in: *Les Cahiers du GEPE*, Nr. 10. DOI: <<https://doi.org/10.57086/cpe.1093>>.
- Erhart, Pascale. 2020a. Von der ‚Mundart‘ zur ‚Fingerart‘: Was bedeutet es heute, Elsässisch zu sprechen bzw. zu schreiben?, in: *IDS Sprachreport*, Heft 1, S. 6–13. URL: <<https://pub.ids-mannheim.de/laufend/sprachreport/sr20.html>> [Stand: 09.11.2023]. Französische Fassung: Que signifie parler et/ou écrire l'alsacien en 2020? in: Banegas Saorin, Mercedes und Jean Sibille (Hrsg.). *Entre francisation et démarcation. Usages hérités et usages renoués des langues régionales de France*. Paris: L'Harmattan (Collection Carnets d'Atelier de Sociolinguistique. 13), S. 185–200.
- Erhart, Pascale. 2020b. „Nous n'avons pas d'accent, nous avons une intonation“: représentations et discours sur l'accent alsacien, in: *Géolinguistique*, Bd. 20. DOI: <<https://doi.org/10.4000/geolinguistique.2272>>.
- Erhart, Pascale. 2022. Les technologies numériques au secours des parlers dialectaux alsaciens?, in: Noirard, Stéphanie (Hrsg.). *Transmettre les langues minorisées: entre promotion et relégation*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes (coll. Rivages linguistiques), S. 177–194.

- Erhart, Pascale und René Kahn. 2022. L'alsacien dans la sphère économique : nouvelle donne dans les usages ou accélération de leur déclin ?, in: *Langage et société*, Bd. 175, S. 51–76. DOI: <<https://doi.org/10.3917/lis.175.0053>>.
- Erhart, Pascale und Julia Putsche. 2022. Le transfrontalier: regards croisés entre dialectologie, sociolinguistique et didactique des langues sur l'éducation plurilingue en Alsace, in: *SEMEN. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, Bd. 52, S. 52–77. DOI: <<https://doi.org/10.4000/semen.18371>>.
- Frey, Jennifer-Carmen, Aivars Glaznieks und Egon W. Stemle. 2015. The DiDi Corpus of South Tyrolean IBK Data, in: Beißwenger, Michael und Torsten Zesch (Hrsg.). *2nd Workshop of the Natural Language Processing for Computer-Mediated Communication / Social Media. Proceedings of the Workshop*. University of Duisburg-Essen, S. 1–6.
- Huck, Dominique. 1999. Die deutsche Sprache im Elsaß, in: Knipf, Elisabeth (Hrsg.). *Zur sprachlichen Situation deutschsprachiger Minderheiten in Europa (Ein Überblick)*. Budapest: o. V.
- Huck, Dominique und Arlette Bothorel-Witz. 2008. *Die elsässischen Dialekte im Hinblick auf die Repertiredynamik der Sprecher. Exploratorische Fallstudie*. URL: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03226001/document>> [Stand: 09.11.2023].
- Huck, Dominique und Pascale Erhart. 2019. Das Elsass, in: Beyer, Rahel und Albrecht Plewnia (Hrsg.). *Handbuch des Deutschen in West- und Mitteleuropa: Sprachminderheiten und Mehrsprachigkeitskonstellationen*. Tübingen: Narr, S. 155–192.
- Huck, Dominique und Pascale Erhart. 2020. Enseigner l'alsacien. Mais lequel?, in: Forlot, Gilles und Louise Ouvrard (Hrsg.). *Variation linguistique et enseignement des langues. Le cas des langues moins enseignées*. Paris: INALCO Presses, S. 203–217. DOI: <<https://doi.org/10.4000/books.pressesinalco.40069>>.
- Huck, Dominique und Anemone Geiger-Jaillet. 2020. Quelle „langue régionale“ enseigne-t-on à l'école en Alsace, l'allemand et/ou l'alsacien?, in: *Les Cahiers du GEPE*, Bd. 12. DOI: <<https://doi.org/10.57086/cpe.1327>>.
- Koch, Peter und Wulf Oesterreicher. 1985. Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte, in: *Romanistisches Jahrbuch*, Bd. 36, S. 15–43.
- Koch, Peter und Wulf Oesterreicher. 2001. Langage parlé et langage écrit, in: *Lexikon der Romanistischen Linguistik. Bd. 1*. Tübingen: Niemeyer, S. 584–627.
- Koehler, Anais. 2020. Contact de langues dans les parlers dialectaux de l'Alsace contemporaine, in: *Nouveaux Cahiers d'allemand*, Bd. 3, S. 359–369.
- Le Page, Robert B. und Andrée Tabouret-Keller. 1985. *Acts of Identity: Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lüdi, Georges. 1994. Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue, in: *Acquisition et interaction en langue étrangère*, Nr. 3, S. 115–146.
- Niedzielski, Nancy A. und Dennis R Preston. 2010. *Folk Linguistics*. Berlin u. a.: De Gruyter.
- Ong, Walter J. 2002² (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London u. a.: Routledge.
- Paveau, Marie-Anne. 2007. Les normes perceptives de la linguistique populaire, in: *Langage et Société*, Bd. 119, S. 93–109.
- Schmitz, Ulrich. 2010. Schrift an Bild im World Wide Web. Articulirte Pixel und die schweifende Unbestimmtheit des Vorstellens, in: Deppermann, Arnulf und Angelika Linke (Hrsg.). *Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 383–418. DOI: <<https://doi.org/10.1515/9783110223613.383>>.

- Siebenhaar, Beat. 2006. Das sprachliche Normenverständnis in mundartlichen Chaträumen der Schweiz, in: Androutsopoulos, Jannis, Jens Runkehl, Peter Schlobinski und Torsten Siever (Hrsg.). *Neuere Entwicklungen in der linguistischen Internetforschung*. Hildesheim u. a.: Olms (Germanistische Linguistik. 186–187), S. 43–65.
- Steiblé, Lucie. 2014. *Le contrôle temporel des consonnes occlusives de l'alsacien et du français parlé en Alsace*. Dissertation. Université de Strasbourg. URL: <www.theses.fr/186348738> [Stand: 09.11.2023].
- Storrer, Angelika. 2000. Schriftverkehr auf der Datenautobahn: Besonderheiten der schriftlichen Kommunikation im Internet, in: Voß, Gerd Günter, Werner Holly und Klaus Boehnke (Hrsg.). *Neue Medien im Alltag. Begriffsbestimmungen eines interdisziplinären Forschungsfeldes*. Opladen: Leske + Budrich, S. 151–175.
- Ueberwasser, Simone und Elisabeth Stark. 2017. What's up, Switzerland? A Corpus-Based Research Project in a Multilingual Country, in: *Linguistik online*, Bd. 84, Nr. 5, S. 105–126. DOI: <<https://doi.org/10.13092/10.84.3849>>.
- Werner, Carole. 2022. *Les traces du contact des langues chez les scripteurs en Alsace dans leurs productions en alsacien et en allemand (1681–1914): éléments pour une sociolinguistique historique en Alsace*. Dissertation. Université de Strasbourg. URL: <<https://www.theses.fr/2022STRAC025>> [Stand: 31.07.2025]

Dialekt in der Gesellschaft

Multiethnolektale Jugendsprache

Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch von Zürcher Jugendlichen

MARIE-ANNE MORAND

1 Einleitung

Seit über 20 Jahren werden neue Sprechweisen, welche unter anderem als „Multiethnolekte“ (vgl. Clyne 2000) bezeichnet werden, auch in der Deutschschweiz insbesondere unter Jugendlichen beobachtet (vgl. Schmid 2020). Der emische Ansatz (vgl. Pike 1967), also die Perspektive der Jugendlichen selbst, stand in der bisherigen Forschung aber kaum im Fokus. In diesem Beitrag wird daher eine qualitative Inhaltsanalyse metasprachlicher Gruppeninterviews mit Zürcher Jugendlichen zum eigenen Sprachgebrauch und zu multiethnolektaler Jugendsprache präsentiert, um zu untersuchen, inwiefern sich das Wissen mit der etischen Perspektive der Forschung deckt.

Multiethnolekte sind gemäss Clyne (2000: 87) Ethnolekte, welche von diversen Minderheitsgruppen gesprochen werden und auch gewissen Jugendlichen der Mehrheitsgesellschaft als Ausdruck einer neuen Gruppenidentität dienen. Diese neuen Sprechweisen finden wir unter anderem in linguistisch und kulturell vielfältigen Quartieren europäischer Grossstädte. Ihre linguistische Erforschung begann in Europa in den 1980er-Jahren (vgl. z. B. Kotsinas 1988). Die sprachlichen Praktiken unterscheiden sich auf mehreren linguistischen Ebenen von den traditionellen lokalen Sprachvarietäten.

Syntaktische und lexikalische Unterschiede sind dabei am auffälligsten. Auf der syntaktischen Ebene ist eine Reduktion der Komplexität zu beobachten, wie das Fehlen von direktiven Präpositionen – z. B. *gehmer Tankstelle* (vgl. Auer 2003: 258). Darüber hinaus lassen sich bestimmte lexikalische Entlehnungen unabhängig der untersuchten Sprache finden – z. B. aus dem Arabischen *wallah* (‘bei Gott’) als generischer Intensivierer (vgl. Quist 2010: 9).

Zusätzlich können aber auch Unterschiede auf der phonetischen Ebene beobachtet werden. Bezogen auf die Prosodie wird für mehrere germanische Multiethnolekte eine Tendenz zu einem eher silbenzählenden Rhythmus vermutet (vgl. z. B. Auer 2003, Torgersen und Szakay 2012). Auf segmentaler Ebene wurde in Süddeutschland und in der Deutschschweiz unter anderem Evidenz für stimmhafte Lenis-Plosive gefunden (vgl. Auer und Duran in Vorb., Morand et al. 2019).

Um phonetische Merkmale des multiethnolektalen Zürichdeutschen von Jugendlichen systematisch zu untersuchen, wurde an der Universität Zürich eine Datenbank

angelegt, die unter anderem aus Sprachaufnahmen von rund 100 Zürcher Jugendlichen im Alter von 13 bis 16 Jahren besteht (MEZ-Korpus).¹ Während zweier Datenerhebungsphasen (09.2018–04.2019 und 02.–06.2022) wurden dafür Lese- und Spontansprache sowie Einzel- und Gruppeninterviews aufgenommen. Die metasprachlichen Gruppeninterviews werden in diesem Beitrag analysiert. Dabei soll insbesondere folgender Forschungsfrage nachgegangen werden: Inwiefern deckt sich die emische Perspektive der Jugendlichen auf die multiethnolektale Jugendsprache mit den wissenschaftlichen Beschreibungen hinsichtlich Definition, Merkmalen, den typischen Sprecher:innen, Verwendungsgründen und Wirkungen?

Im Folgenden werden dafür zuerst die Datenerhebung (Abschnitt 2.1), die Sprecher:innen (Abschnitt 2.2), das Material (Abschnitt 2.3) sowie die Datenanalyse (Abschnitt 2.4) vorgestellt. Anschliessend werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse präsentiert (Abschnitt 3). Ihre Diskussion und ein Fazit runden den vorliegenden Beitrag ab (Abschnitt 4).

2 Methode

Der Fokus des Forschungsprojekts lag auf phonetischen Merkmalen des multiethnolektalen Zürichdeutschen. Dafür wurden verschiedene Sprachaufnahmen mit Zürcher Jugendlichen gemacht. Im vorliegenden Beitrag wird das abschliessende Gruppeninterview der ersten Datenerhebungsphase diskutiert. Dabei stand das metasprachliche Wissen der Jugendlichen über die Sprechweise im Speziellen und Jugendsprache im Allgemeinen im Vordergrund.

2.1 Datenerhebung

Im Rahmen zweier aufeinander aufbauender SNF-Projekte wurden Sprachdaten von Jugendlichen an zwei Zürcher Sekundarschulen erhoben. Zu diesem Zweck fand während des Unterrichts eine Werkstatt (vgl. Wiater et al. 2002) zum Thema „Jugendsprache“ statt, die aus 8 bzw. 4 Pflicht- und aus 14 bzw. 13 Wahlposten bestand.² Bei den Pflichtposten setzten sich die Jugendlichen unter anderem mit typischen Merkmalen der Jugendsprache auseinander und erforschten ihren eigenen Sprachgebrauch. Insgesamt arbeiteten sie während vier bis fünf Doppellektionen daran.

Alle Sprachaufnahmen erfolgten im Rahmen von Wahlposten. Nach der Aufzeichnung von Einzelinterviews, Lese- und Spontansprache fand die letzte Sprachaufnah-

¹ Abkürzung für MultiEthnolektales Zürichdeutsch.

² Die Mehrheit der Posten basiert auf dem Lehrwerk *Sprachwelt Deutsch* (vgl. Lehrmittelverlag Zürich 2012).

me als Gruppeninterview statt, welches die Jugendlichen zu zweit, zu dritt oder zu viert gemeinsam mit einer studentischen Hilfskraft führten.

Die Aufnahmen der Gruppeninterviews, welche im vorliegenden Beitrag analysiert werden, dauerten insgesamt fast fünf Stunden und wurden mit den Schüler:innen der ersten Projektphase durchgeführt (n = 52), welche im nächsten Abschnitt vorgestellt werden.

2.2 Sprecher:innen

Insgesamt wurden 18 Gruppeninterviews mit 52 Jugendlichen (29 Mädchen und 23 Jungen; Durchschnittsalter = 14.25 Jahre, SD = 0.74) aufgenommen und analysiert. Daran waren bei drei Interviews nur zwei und bei einem Interview vier Schüler:innen beteiligt. Bei den restlichen 14 Interviews waren jeweils drei Schüler:innen beteiligt. Die Interviews führten zwei weibliche studentische Hilfskräfte (damals 24 bzw. 25 Jahre alt).

Neun Schüler:innen gaben an, vor dem Kindergarten ausschliesslich Schweizerdeutsch gesprochen zu haben. Von den anderen 43 Jugendlichen gaben 19 an, dass sie neben Schweizerdeutsch noch eine bis drei andere Sprachen gesprochen haben; 24 haben Schweizerdeutsch frühestens im Kindergarten gelernt. Durchschnittlich hätten sie mit 4.09 Jahren begonnen, Schweizerdeutsch zu sprechen (Min. = 0 Jahre, Max. = 12 Jahre, SD = 3.39).

Jugendliche einer dritten Zürcher Sekundarschule bewerteten anhand eines kurzen Audioausschnittes auf einer Skala von 1 bis 7, wie stark Sprecher:innen „Slang“ (Ausländerdeutsch) sprechen.³ Diese beiden Begriffe wurden aufgrund der Resultate einer Vorstudie und den Gruppeninterviews ausgewählt, wie Beispiel (1)⁴ zeigt:

- (1) *Jugendspraach isch so Schwizertüütsch aber nöd soo normals Schwizertüütsch sondern so wie miir redet, sägemer so Usländertüütsch [MEZ-Korpus, Bu02m]*⁵
 ‘Jugendsprache ist so Schweizerdeutsch, aber nicht so normales Schweizerdeutsch, sondern so wie wir reden, sagen wir so Ausländerdeutsch’

³ Diese Bewertungen wurden im erwähnten Forschungsprojekt mit den untersuchten Merkmalen korreliert.

⁴ Die Beispiele werden wörtlich ins Standarddeutsche übersetzt. Wiederholungen und Selbstreparaturen wurden gelöscht. Ausserdem wurden längere Beispiele teilweise gekürzt (nur bei längeren Auslassungen angegeben).

⁵ Da es sich bei allen Beispielen um Daten aus dem MEZ-Korpus handelt, wird dies fortan nicht angegeben. Das Kürzel (hier *Bu02m*) setzt sich aus dem Schulhaus, einer fortlaufenden Nummer und dem Geschlecht zusammen.

Bei den aufgenommenen Jugendlichen handelt es sich um Sekundarschüler:innen dreier Klassen der Abteilung B (eine 3. Klasse und zwei 2. Klassen) und einer 3. Klasse der Abteilung A.⁶ Die unten besprochene variable Reflexionstiefe ist aber nicht bloss auf die unterschiedlichen Abteilungen bzw. das Alter der Jugendlichen zurückzuführen, da hier keine eindeutigen Muster erkennbar waren. Vielmehr scheint die Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch sehr individuell ausgeprägt zu sein.

2.3 Material

Die Gruppeninterviews erfolgten im Rahmen eines Wahlpostens und bauten auf einen Pflichtposten innerhalb der Werkstatt zum eigenen Sprachgebrauch auf. Im Letzteren setzten sich die Schüler:innen mit verschiedenen Themen auseinander und mussten anschliessend einen Text dazu verfassen, in dem sie unter anderem folgende Fragen beantworten sollten: (1) Redest du überall die gleiche Sprache? (2) Wo, wann und warum verwendest du Jugendsprache? (3) Wann verzichtest du darauf? Diese und andere Fragen wurden den Schüler:innen anschliessend auch innerhalb der semi-strukturierten Gruppeninterviews gestellt.

Die Interviews fanden in der Schule⁷ statt und dauerten durchschnittlich 16:23 Minuten (Min. = 10:19, Max. = 21:22). Sie wurden nach Dieth ([1938] 1986) transkribiert, anschliessend in reine Textdateien exportiert und schliesslich in eine Excel-Tabelle importiert. Wie sie anschliessend analysiert wurden, wird im folgenden Abschnitt erläutert.

2.4 Datenanalyse

Es wurde eine qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring und Fenzl 2019) durchgeführt, wobei es sich um ein strukturiertes Verfahren zur Auswertung textbasierter Daten handelt. Der Auswertungsprozess ist geprägt von einem regelgeleiteten, festen Vorgehen, das eine interpretierbare Verdichtung ermöglicht. Die qualitative Inhaltsanalyse erlaubt in diesem Rahmen eine strukturierte Besprechung der dominanten Diskurse innerhalb der Interviews.

Insgesamt wurden 2'884 Gesprächsbeiträge von den Schüler:innen gezählt (Durchschnitt = 55, Min. = 12, Max. = 113).⁸ Die Dauer und Komplexität der einzelnen

⁶ Die Lehrpersonen der Primarschule entscheiden im Kanton Zürich gemeinsam mit den Eltern, welcher Abteilung der Sekundarschule ein:e Schüler:in zugeteilt wird. Die Abteilungen haben unterschiedlich hohe Anforderungen, wobei die Abteilung A die höchsten und eine allfällige Abteilung C die niedrigsten Anforderungen aufweist (vgl. Kanton Zürich 2023).

⁷ Z. B. im Lehrpersonenzimmer oder in einem freien Klassenzimmer.

⁸ Unter *Gesprächsbeiträge* werden Redebeiträge zwischen Pausen verstanden, welche aber teilweise gleich-

Gesprächsbeiträge ist sehr variabel und reicht von Einwortäusserungen und sogenannten *backchannels* wie *mhm* oder *ja* (vgl. Yngve 1970) bis hin zu aus mehreren Sätzen bestehenden Argumentationen. Eine geringe Anzahl von Gesprächsbeiträgen einer einzelnen Schülerin oder eines einzelnen Schülers weist also nicht zwingend darauf hin, dass diese Person im Interview wenig gesprochen hat. Bei einem sehr grossen Teil der Gesprächsbeiträge handelt es sich um inhaltsarme Äusserungen oder Rückfragen, welche nicht in die Analyse miteinbezogen wurden (83,77 %). Es wurden lediglich die als relevant empfundenen Äusserungen ($n = 468$; Durchschnitt pro Schüler:in = 26, Min. = 7, Max. = 52) für die Analyse verwendet und mit einem Stichwort versehen, das auf den Inhalt der Äusserung sinnvoll Bezug nimmt. Diese Stichwörter wurden anschliessend zu den folgenden sieben Kategorien zusammengefasst (alphabetische Reihenfolge): (1) Abgrenzung zu anderen Stilen/Varietäten, (2) Definitionen, (3) Gründe, (4) Merkmale, (5) Sprachkontakt, (6) Sprecher:innen und (7) Wirkungen. Es sollen hier keine Aussagen über die Vorkommenshäufigkeit der einzelnen Kategorien gemacht werden, da die Jugendlichen explizit nach gewissen Aspekten gefragt wurden. Die Kategorien dienen lediglich der Bündelung der Äusserungen der Jugendlichen. Sie werden im folgenden Abschnitt thematisch wie folgt zusammengefasst: Definitionen und Abgrenzungen zu anderen Stilen/Varietäten (3.1), Merkmale (3.2), Sprecher:innen und Sprachkontakt (3.3) sowie Gründe und Wirkungen (3.4).

3 Ergebnisse

3.1 Definitionen und Abgrenzungen zu anderen Stilen/Varietäten

Um was es sich bei *Slang* bzw. *Jugendsprache* handelt, wurde von den Jugendlichen in 14 der 18 Interviews definiert.⁹ Es sei wie eine eigene Sprache, die man eher mit Freund:innen als mit Erwachsenen verwendet (2) und lediglich von Letzteren als *Slang* bezeichnet werde (3).

- (2) *so e Spraach won ich halt mit mine Kolege red und eener nöd mit Erwachsene*
[Le17f]
'so eine Sprache, die ich halt mit meinen Freunden rede und eher nicht mit Erwachsenen'

zeitig mit Redebeiträgen einer anderen Person stattfanden (z. B. bei *backchannels* oder Unterbrechungen etc.). Nicht mitgezählt wurden Redebeiträge, die nicht klar einer Person zugewiesen werden konnten.

⁹ Eine der Auflagen der Ethikkommission der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich für das Forschungsprojekt, aus dem diese Daten stammen, bestand darin, Begriffe wie „Balkanslang“ durch den Begriff „Jugendslang“ zu ersetzen, damit vermieden wird, dass Herkunfts-Stereotypen verstärkt werden. *Slang* soll hier also grundsätzlich als Synonym zur „multiethnolektalen Jugendsprache“ verstanden werden, wobei es sich aber nicht um eine eindeutige Entsprechung handelt.

- (3) *aso Erwachseni bezäichnet Jugendschpraach irgendiwe als Slèng [Le16f]*
 ‘also Erwachsene bezeichnen Jugendsprache irgendiwe als Slang’

Slang scheint also als diaphasische Varietät im Sinne einer Gruppensprache wahrgenommen zu werden und erfüllt in diesem Zusammenhang die Funktion der Zugehörigkeitsmarkierung. Daneben gingen die Jugendlichen aber auch indirekt auf diatopische Variation ein, wenn Slang durch die Abgrenzung zu anderen Stilen/Varietäten (u. a. dem Dialekt) definiert wird.¹⁰ Die Jugendlichen waren sich uneinig, wie man diese Sprechweise z. B. von Schweizer- oder Standarddeutsch abzugrenzen hat oder inwiefern es sich dabei um Idiolekte handelt, welche sich diesen Kategorien in gewisser Weise entziehen. Immer wieder wurde Bezug auf „normales“ oder „richtiges“ Schweizerdeutsch genommen.

Slang wurde einerseits zwar mit Dialekten verglichen, aber gleichzeitig vom (traditionellen) Schweizerdeutschen abgegrenzt. In diesem Zusammenhang wurden auch allfällige regionale Unterschiede bezüglich Slangs besprochen, als gefragt wurde, ob alle den gleichen Slang sprechen. Gewisse Jugendliche sind z. B. der Meinung, dass in anderen Städten/Kantonen ein anderer Slang gesprochen werde.

Für die Jugendlichen schien Slang (im Schulkontext) eine alternative Sprechweise zum Standarddeutschen zu sein. Er wurde auch als „Umgangssprache“ bezeichnet. Dementsprechend wäre er implizit mit Schweizerdeutsch gleichzusetzen oder aber es handelt sich um eine zusätzliche Alternative neben dem (traditionellen) Schweizerdeutschen.

Im Zusammenhang mit der Abgrenzung zum Standarddeutschen scheint es Situationen zu geben, in denen die Jugendlichen Standarddeutsch sprachen, ohne dass es dafür offensichtliche Gründe gäbe (4). Ausserdem wurde auf den Deutscherwerb von zugezogenen Mitschüler:innen eingegangen (5). In (6) wurde die Vermischung von Dialekt und Standard besprochen bzw. die Verwendung von standarddeutschen Wörtern im Dialekt (vgl. Morand et al. 2021; Abschnitt 3.2).

- (4) *wänn mer främdi Lüüt sind fangemer aa Hoochtüütsch rede aber wänn mer lèngeri Persoone käned und nachèr redemer äifach Schwiizertüütsch [Bu04f]*
 ‘wenn wir fremde Leute sind, fangen wir an Hochdeutsch zu reden, aber wenn wir [vermutlich ‘Personen länger’] kennen und nachher reden wir einfach Schweizerdeutsch’
- (5) *es git scho paar Lüüt wo nöd Jugendschpraach verwändet wo vilicht da noi sind oder so dänn fanged si automatisch Hoochtüütsch rede [...] und mit dène chömer nöd uf Jugendschpraach oder Schwiizertüütsch rede [Bu04f]*
 ‘es gibt schon [ein] paar Leute, die nicht Jugendsprache verwenden, die vielleicht hier neu sind oder so, dann fangen sie automatisch [an] Hochdeutsch

¹⁰ Vgl. dazu das Modell des Varietätenraums nach Coseriu (1988).

- [zu] reden [...] und mit ihnen können wir nicht auf Jugendsprache oder Schweizerdeutsch reden'
- (6) *mir misched wi Hoochtüütsch ine in Schwiizertüütsch [...] normaal isch es ja „mir gönd d Stägen ufe“ aber huere vili säged au „Träppe“ so „mir gönd d Träppen ufe“* [Buo7f]
 'wir mischen wie Hochdeutsch hinein in Schweizerdeutsch [...] normal ist es ja „wir gehen die Stäge hoch“, aber huere [sehr] viele sagen auch „Treppe“, so „wir gehen die Treppe hoch“'

Die Abgrenzung von Slang zum „normalen“ Schweizerdeutsch sprachen verschiedene Jugendliche an. So wurde z. B. von *Bünzlishwiizertüütsch*¹¹, „richtigem“ (7) oder „kaputtem“ (8) Schweizerdeutsch gesprochen. In (9) wurde zudem die Urbanität als Unterscheidungsfaktor thematisiert (vgl. dazu die Definition von *contemporary urban vernaculars* bei Rampton 2011).

- (7) *mer tuet so wie jetz nöd das richtige Schwiizertüütsch aawände sondern mee so sis äigene* [Buo7f]
 'man tut so wie jetzt nicht das richtige Schweizerdeutsch anwenden, sondern mehr so sein eigenes'
- (8) *alli redet kaputttes Tüütsch [...] falschi Uusschpraach falsch Satzuufbau [...] alles chan kaputt si* [Le21 m]
 'alle reden kaputttes Deutsch [...] falsche Aussprache, falscher Satzaufbau [...] alles kann kaputt sein'
- (9) *es git halt es Schwiizertüütsch wo die i de Bèrge redet und es git es Schwiizertüütsch wo mir redet* [Buzof]
 'es gibt halt ein Schweizerdeutsch, das die in den Bergen reden, und es gibt ein Schweizerdeutsch, das wir reden'

Slang wurde also oft als eine Art Schweizerdeutsch verstanden und stellt somit eine Alternative zu Standarddeutsch (in der Schule), aber auch zu „richtigem“ oder „normalem“ Schweizerdeutsch dar. Die Vermischung mit Standarddeutsch legt eine Verwischung der Grenzen dazu nahe, welche gemäss der diglossischen Situation (vgl. Ferguson 1959, Kolde 1981) in der deutschsprachigen Schweiz nicht zu erwarten wären. Inwiefern sich die Jugendlichen diesem lexikalischen und anderen Merkmalen der multiethnolektalen Jugendsprache bewusst sind, wird im nächsten Abschnitt diskutiert.

¹¹ In Anlehnung an den Nachnamen *Bünzli*, der in der Deutschschweiz oft abwertend als Bezeichnung kleinkariertter Personen verwendet wird.

3.2 Merkmale

Nachdem nun besprochen wurde, was Slang gemäss den interviewten Jugendlichen (nicht) ist, sollen als Nächstes die einzelnen von den Jugendlichen angesprochenen Merkmale vorgestellt werden. Es werden zuerst eher allgemeine Merkmale präsentiert, bevor spezifisch auf morphosyntaktische, lexikalische und phonetische Merkmale eingegangen wird.

Bei den allgemeinen Merkmalen ging es darum, dass es kein „richtiges Deutsch“ sei, das gewisse Jugendliche sprechen, aber dass sie sich deswegen in ihrem Sprachgebrauch freier fühlen, weil es keine Grammatik gebe. So wurde zum Beispiel erwähnt, dass es einfacher sei, Slang zu sprechen, weil nicht auf die Sprache geachtet werden müsse, wie das im Gespräch mit Erwachsenen (10) oder bei der Verwendung des Standarddeutschen nötig sei.

- (10) *mer händ ja die Spraach sozsäge wil mer frei füüle chönd wil i de Schuel mümer so und so rede mit Erwachsene mümer so und so rede [Le28f]*
 ‘wir haben ja diese Sprache sozusagen, weil wir [uns] frei fühlen können, weil in der Schule müssen wir so und so reden, mit Erwachsenen müssen wir so und so reden’

In (11) geht es zuerst auch um den allgemeinen Eindruck des Slangs, bevor mit der Auslassung des infiniten Verbs und des unbestimmten Artikels morphosyntaktische Merkmale erwähnt werden:

- (11) *es isch mängisch nöd mal richtig Tüütsch han ich s Gfüül [Bu20f]*
es macht mängisch gar käi Sinn [...] mer tüend käi richtige Satz mache [Bu15f]
 „dörf ich Kugelschriiber“ so nöd „dörf ich Kugelschriiber ha“ „dörf ich en Kugelschriiber ha“ so zu fuul zum de ganzi Satz richtig säge [Bu20f]
 ‘es ist manchmal nicht mal richtiges Deutsch, habe ich das Gefühl | es macht manchmal gar keinen Sinn [...] wir tun keinen richtigen Satz machen | „Darf ich Kugelschreiber?“ so nicht „Darf ich Kugelschreiber haben?“ „Darf ich einen Kugelschreiber haben?“ so zu faul, um den ganzen Satz richtig zu sagen’

Solche morphosyntaktischen Merkmale wurden meist auf Rückfragen bzgl. „richtigem“ (Schweizer-)Deutsch genannt. Neben den in (11) thematisierten Auslassungen wird in (12) auf ein weiteres morphosyntaktisches Merkmal des multiethnolektalen Zürichdeutschen eingegangen:

- (12) *ja wänn mer irgendwo ane gönd sägemer nöd ja gömmer deet ane äifach so gömer [Leo4 m]*
aso gömmer und nachèr [studentische Hilfskraft]
äifach grad de Ort [Leo4 m]

aha zum Biischpil gömmer haa bee [studentische Hilfskraft]¹²
ja gömmer haa bee [...] oder ziemers haa bee gaat au [Le19 m]
 [...]
äifach nöd no dänn gömmer zum und so [Leo4 m]
 ‘ja wenn wir irgendwo hingehen, sagen wir nicht „ja gehen wir dort hin“ einfach so „gehen wir“ | also „gehen wir“ und nachher? | einfach gerade den Ort | aha zum Beispiel „gehen wir HB?“ | ja „gehen wir HB“ [...] oder „ziehen wir’s HB“ geht auch | [...] | einfach nicht noch dann „gehen wir zum“ oder so’

Hier wird auf das für multiethnolektale Sprechweisen häufig beschriebene Weglassen von (direktiven) Präpositionen eingegangen (vgl. z. B. Bruno 2019, Wiese und Pohle 2016). Leo4 m liefert dafür das Paradebeispiel mit *gömmer*, das auch im öffentlichen Diskurs oft genannt wird (vgl. z. B. Kaminski 2020). Die studentische Hilfskraft versuchte zuerst das komplette Beispiel nicht selbst zu nennen, aber als sie es dennoch tat, wurde es von einem anderen Schüler umgehend bestätigt und mit einem weiteren Beispiel ergänzt (*ziemers haa bee*).

Wenn die Schüler:innen nach lexikalischen Merkmalen gefragt wurden, nannten sie unter anderem Personenbezeichnungen (*Alter, Bro, Digga* etc.), aber auch häufig verwendete Adjektive (*gäil, krass*) oder ganze Phrasen (*tschill uf miich* ‘chill auf mich’, *dini Mueter* ‘deine Mutter’, *bisch du behinder(e)t?* ‘bist du behindert?’). Die Schüler:innen gaben an, sie würden oft auch eigene Wörter erfinden oder Wörter aus anderen Sprachen verwenden. Der Einfluss des Standarddeutschen insbesondere bei Schüler:innen mit Migrationshintergrund wurde z. B. in (13) erneut deutlich (vgl. dazu auch (6)):

- (13) *s git Lüt die säged Wörter uf Hoochtüütsch so es paar Wörter zum Bispil Giräitsli und Schaukel [...] dass mer so anderi Wörter nimmt für s gliche Wort* [Leo8m]
ja halt vili Uusländer benuzed èbè nöd unbedingt èbè Giräitsli sondern èhèr Schaukel [Le11f]
aso si säged zum Bispil nöd Hèrdöpfel si säged Kartoffel [Le13f]
sälber Uusländer [Leo8m]
ja èbè ich säg au Kartoffel [Le13f]
ja voll [...] ja es chunt so druf a wiä mer dihäi redet [...] wil wänn mer dihäi e anderi Spraach redet han ich s Gfüül redt mer au so mee so die hoochtüütsche Wörter wänn mer öppis nöd wäiss es Wort [Leo8 m]
 ‘es gibt Leute, die sagen Wörter auf Hochdeutsch so ein paar Wörter, zum Beispiel „Giräitsli“ und „Schaukel“ [...] dass man so andere Wörter nimmt für das gleiche Wort | ja halt viele Ausländer benutzen eben nicht unbedingt eben „Giräitsli“ sondern eher „Schaukel“ | also sie sagen zum Beispiel nicht „Hèrd-

¹² *haa bee* (HB) steht hier für den ‘(Zürcher) Hauptbahnhof’.

öpfel“ sie sagen „Kartoffel“ | selber Ausländer | ja eben, ich sage auch Kartoffel | ja voll [...] ja es kommt so darauf an, wie man zuhause redet, [...] weil, wenn man zuhause eine andere Sprache redet, habe ich das Gefühl, redet man auch so mehr so die hochdeutschen Wörter, wenn man etwas nicht weiss, ein Wort’

Interessant ist hier unter anderem, dass Le13f zuerst festhält, dass andere so reden (*si säged Kartoffel*), bevor sie den Einfluss des Standarddeutschen auf ihre eigene Sprechweise bezieht (*ich säg au Kartoffel*). Sie hat einen Grossteil ihrer Kindheit in Spanien und im italienischsprachigen Tessin verbracht und vor dem Kindergarten hat sie ausschliesslich Spanisch gesprochen. Leo8m und Le1f hingegen sind in Zürich aufgewachsen und in der Familie wurde vor dem Kindergarten ausschliesslich Schweizerdeutsch gesprochen. Dieses extrem hohe Sprachbewusstsein ist zwar nicht repräsentativ für die Gruppeninterviews, aber lexikalische Interferenzen des Standarddeutschen stellen anscheinend zumindest für gewisse Jugendliche ein salientes Merkmal des multiethnolektalen Zürichdeutschen dar (vgl. Morand et al. 2021).

Es wurde in den Interviews auch explizit nach der Aussprache gefragt und in Beispiel (14)¹³ zeigt sich das Sprachbewusstsein der Schülerinnen Leo7f und Le1of diesbezüglich. Eine solch differenzierte Auseinandersetzung mit phonetischen Merkmalen wurde aber sonst sehr selten beobachtet.

- (14) *di äinte mached s [kxp:] so komisch so [k k] [Leo7f]*
wänn zum Büschpil bi „komisch“ oder so [k^bo] [k^bo:mif] [Le1of]
es isch äifach zum Tüil so ich chans irgendwie nöd so naamache [...] es isch äifach
so si mached so es anderes [kxp:] es isch nöd so düütlichs es isch so wie [ge:] so
[Leo7f]
ja [k^bo][go] [k^bo:mif] [k^bo:mi] [k^bo:mif] [Le1of]
 ‘die einen machen das *ka* so komisch so *k k* | wenn zum Beispiel bei „komisch“ oder so *ko komisch* | es ist einfach zum Teil so, ich kann es irgendwie nicht so nachmachen [...] es ist einfach so, sie machen so ein anderes *ka*, es ist nicht so deutlich, es ist so wie *ge* so | ja *ko go komisch komi komisch*’

Die Schülerinnen gingen in diesem Beispiel auf die Deaffrizierung des wortinitialen /k/ in Wörtern wie *komisch* ein, die im traditionellen Zürichdeutsch /k^{xo}:mif/ ausgesprochen würden und hier mit einem (aspirierten) velaren Fortis-Plosiv ausgesprochen wurde [k^bo:mif]. Diese Wahrnehmung entspricht ebenfalls einem Phänomen des multiethnolektalen Zürichdeutschen, das vermutlich auf standarddeutsche Interferenzen zurückzuführen ist (vgl. Morand et al. 2021: 146).

13 Hier werden die eckigen Klammern für die phonetische Transkription verwendet.

Die Jugendlichen scheinen sich gewissen Merkmalen der multiethnolektalen Jugendsprache also durchaus bewusst zu sein. Insbesondere morphosyntaktische und lexikalische Merkmale wurden genannt, während phonetische oder pragmatische Merkmale weniger salient zu sein scheinen. Inwiefern Wissen über diese Merkmale unter anderem durch Kommentare von Lehrpersonen oder anderen Erwachsenen beeinflusst wurde, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

3.3 Sprecher:innen und Sprachkontakt

Wie wurden Slang-Sprecher:innen in den Gruppeninterviews beschrieben und welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang ihre zusätzlichen/anderen Erstsprachen? Mit wem spricht man (nicht) und wer spricht Slang?

Gemäss den Interviews sprechen Jugendliche ab dem Übergang in die Sekundarschule (also mit ca. zwölf Jahren) Slang. Diese Einschätzung wurde teilweise durch den Begriff *Jugendsprache* hervorgerufen (vgl. (15)). Es gebe aber auch Jüngere, die bereits so sprechen. Die frühe Verwendung von Slang sowie die Verwendung des Slangs nach der Schulzeit (16) wurde dabei negativ bewertet.

(15) *aber ich dänk di Jugendspraach chunt wänn du is jugendliche Alter chunsch darum häissts au Jugendspraach suscht würds ja vilicht Chindspraach häisse oder Altspraach* [Buo9m]

‘aber ich denke, die Jugendsprache kommt, wenn du ins jugendliche Alter kommst, darum heisst es auch „Jugendsprache“, sonst würde es ja vielleicht „Kindsprache“ heissen oder „Altsprache“

(16) *ja aber ich glaub 17 18 so döte hörts uf wil dänn wäisch du dass du dis Läbe in Griff bechoo muesch* [Bu2of]

‘ja aber ich glaube 17, 18, so dort [dann] hört’s auf, weil dann weisst du, dass du dein Leben in den Griff bekommen musst’

Für die meisten Jugendlichen war klar, dass man mit den Eltern oder Lehrpersonen nicht so sprechen würde, sondern hauptsächlich mit Freunden. Bezüglich der Verwendung dieser Sprechweise mit Geschwistern waren sie sich indes nicht einig, wobei das Alter der Geschwister eine Rolle zu spielen scheint ((17), (18)).

(17) *aso immer mit Koleginne und au mit mini Schwöschter wil ich und mini Schwöschter redet au Schwizertüütsch dihäi und mir redet halt immer so zäme* [Le22f]

‘also immer mit Freundinnen und auch mit meine[r] Schwester, weil ich und meine Schwester reden auch Schweizerdeutsch zuhause und wir reden halt immer so zusammen’

(18) *ich han e èlteri Schwöschter und dänn red ich nöd mit ire so wil chamer sicher si suscht wird ich zäme gschisse ich han e 23-jèerigi Schwöschter und si hät s nöd gèrn*

wänn ich si so aaschprich wie anderi wil Erwachseni findet s minderwèrtig wämer so redet mitenand [Le33f]

‘ich habe eine ältere Schwester und dann rede ich nicht mit ihr so, weil [ich] kann mir sicher sein, sonst werde ich zusammengeschissen; ich habe eine 23-jährige Schwester und sie hat es nicht gern, wenn ich sie so anspreche wie andere, weil Erwachsene finden es minderwertig, wenn man/wir so redet/reden miteinander’

Die Jugendlichen empfanden Slang grundsätzlich als etwas Positives, aber sie waren sich auch bewusst, dass man situations- und/oder adressatenbedingt die Sprechweise anpassen sollte (19). So fielen den Jugendlichen verschiedene Beispiele ein, in welchen Slang unangebracht wäre. Slang sollte nicht mit Respektpersonen (Erwachsenen) oder unbekanntem Personen sowie in formellen Situationen (Schule, Vorstellungsgespräch) verwendet werden (20). Es scheint, als spräche man Slang nur mit anderen Slang-Sprecher:innen.

(19) *ich find äifach mer muss äifach wüsse mit wèm mer so redet und mit wèm nöd [Leo8m]*

‘ich finde einfach, man muss einfach wissen, mit wem man so redet und mit wem nicht’

(20) *wänn mer go schnuppere gaat oder halt dänn i de Leer cha mer ja nöd so rede [Leo9f]*

‘wenn man schnuppern geht oder halt dann in der Lehre kann man ja nicht so reden’

In (1) wurde Slang/Jugendsprache mit Ausländerdeutsch gleichgesetzt. Auch andere Jugendliche nannten Mehrsprachigkeit als Eigenschaft gewisser Slang-Sprecher:innen. Der daraus resultierende Sprachkontakt führe dazu, dass es mehrere Gruppen gebe, die *Ausländerdeutsch* sprechen: Einwanderer:innen der ersten (21) und der zweiten Generation (22) oder (auch) Schweizer:innen ohne bekannten Migrationshintergrund (23).

(21) *ja Schwiizer redet Schwiizerisch Uusländer also èlteri Uusländer vili vo dène redet kaputttes Tüütsch oder käi Aanig aso äifach die redet vil äänlicher wiä mir [...] äänlicher als die Schwiizer redet [...] ja die Wörter wo si benuzed und wie si redet äifach Uusspraach [Le21m]*

‘ja Schweizer reden so Schweizerisch, Ausländer, also ältere Ausländer, viele von ihnen reden kaputttes Deutsch oder keine Ahnung also einfach, die reden viel ähnlicher wie wir [...] ähnlicher als die Schweizer reden [...] ja die Wörter, die sie benutzen und wie sie reden, einfach [die] Aussprache’

(22) *ja ich wächsle immer so Tüütsch Albanisch bi mir mischt sich so das aber ich ha käis Problem demit ich cha immer guet umewächsle [Buo7f]*

- ‘ja ich wechsele immer so Deutsch/Albanisch; bei mir mischt sich so das, aber ich habe kein Problem damit, ich kann immer gut hin- und herwechseln’
- (23) *wo me so wäiss oke èr isch da gebore sini Eltere sind Schwiizer si redet de Häime au Tüütsch und Schwiizertüütsch und nachèr redets mit ire Kolege so als würed sis nöd chöne [Le10f]*
- ‘wo man so weiss, okay, er ist hier geboren, seine Eltern sind Schweizer, sie reden zuhause Deutsch und auch Schweizerdeutsch und danach reden sie mit ihren Freunden so, als würden sie es nicht richtig können’

In (22) wird ausserdem auf *Code-Switching* eingegangen, was unter mehrsprachigen Jugendlichen weit verbreitet zu sein scheint (vgl. Schmid 2020). Die in (23) angesprochene Sprechweise wird nicht als neutrale *De-Ethnisierung* (vgl. Auer 2003) aufgefasst, sondern als unrechtmässige Aneignung (vgl. Dirim und Auer 2004: 21). Diese Äusserung stammt von einer Schülerin, die selbst als kaum multiethnolektal sprechend eingestuft wurde. Es handelt sich also eher um eine Aussenperspektive. Inwiefern andere Slang-Sprecher:innen dieser Aussage zustimmen würden, kann hier nicht beantwortet werden.

Für die Jugendlichen scheinen das Alter sowie der sprachliche Hintergrund die wichtigsten Merkmale der Slang-Sprecher:innen zu sein. Auch bei Geschwistern scheint das Alter zentral zu sein, ob man mit ihnen Slang spricht oder nicht. Das Geschlecht wird von niemandem genannt, obwohl Auer (2003: 256) zumindest vor rund 20 Jahren noch von hauptsächlich männlichen Jugendlichen ausging, die so sprächen. Da Lehrpersonen und andere Erwachsene keine Slang-Sprecher:innen sind, sei es auch unangebracht mit ihnen diese Sprechweise zu verwenden. Diese und weitere Gründe Slang (nicht) zu sprechen sowie die damit verbundene Wirkung werden im nächsten Abschnitt besprochen.

3.4 Gründe und Wirkungen

Mehrere Jugendliche gaben an, es gebe keinen spezifischen Grund, warum sie Slang sprechen, sondern, dass dies „automatisch“ passiere. Als alternative Erklärung zur automatischen Verwendung des Slangs wird die sprachliche Sozialisation genannt.

Die Coolness als möglicher Grund, um Slang zu sprechen, wurde lediglich in vier Interviews thematisiert. Hierbei sei möglich, dass man die Sprechweise irgendwo hört und man auch so reden möchte, damit man andere beeindrucken kann. Man spreche Slang, weil man die Sprechweise „cool findet“, oder weil man verspottet werde, wenn man nicht so spricht. Gleichzeitig behaupteten andere Jugendliche, dass Slang nicht explizit verwendet werde, um eine gewisse Wirkung zu erzielen (24). Gewisse waren sich dieses Widerspruchs durchaus bewusst (25).

- (24) *Ich glaub dass de Slèng isch nöd äifach öppis zum sich krass füüle [Le22f]*
- ‘ich glaube, dass der Slang nicht einfach etwas ist, um sich krass zu fühlen’

- (25) *aso ich mach s nöd extra und red so dass ich jetzt kuul übèrechum aber ich glaub so im tüüfste Innere füülemer ois scho kuul wänn mer so redet [Le3of]*
 ‘also ich mache es nicht extra und rede so, dass ich jetzt cool rüberkomme, aber ich glaube so im tiefsten Innern, fühlen wir uns schon cool, wenn wir so reden’

Das Dazugehören wurde in über der Hälfte der Interviews als Grund erwähnt, Slang (nicht) zu sprechen. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass im Leitfaden der studentischen Hilfskräfte für die Gruppeninterviews aufgrund der Definition von Clyne (2000: 87) mehrere (mögliche) Fragen dazu aufgelistet waren.¹⁴ Die Jugendlichen erwähnten unter anderem, wie die Person (nicht) sein darf/soll, damit sie dazugehört. Dieser Aspekt hat für die meisten Jugendlichen zwar nichts mit Sprache zu tun, aber es wurde auch betont, dass eine gekünstelte Sprechweise, um dazuzugehören, negativ betrachtet wird. Grundsätzlich waren sich die Jugendlichen also einig, dass man zwar nicht zwingend Slang reden muss, um dazuzugehören, aber dass man es allenfalls mit der Zeit automatisch macht und sich anpasst. Die Frage der Authentizität schien dabei zentral zu sein.

Oft bezog sich die Wirkung auf lexikalische Merkmale (Beleidigungen, vulgäre Ausdrücke etc.), welche die Schüler:innen in erster Linie mit der Sprechweise verbanden. Anstand und Respekt wurden in diesem Zusammenhang von vielen Jugendlichen angesprochen sowie, dass das Fehlen derselben „asozial“ wäre. Es sei zwar unanständig so zu reden, aber man mache es ja nicht mit Absicht. Sie reden so, weil es „Spas macht“ oder „lustig ist“ bzw. dass es als Spas gemeint ist, wenn man sich z. B. gegenseitig in Slang beleidigt. Wenn diese Sprechweise aber im Gespräch mit Lehrpersonen oder Lehrmeister:innen verwendet würde, sei es respektlos, da es aggressiv klinge und man mit diesen Personen anständig reden solle.

4 Diskussion und Fazit

Die Jugendlichen definieren *Slang* und *Jugendsprache* als (ihre) eigene Sprache, die sie mit Freund:innen und allenfalls (gleichaltrigen) Geschwistern verwenden. Die Abgrenzung von anderen Stilen und Varietäten fällt den Jugendlichen schwer. Es werden verschiedene aussersprachliche Dimensionen angesprochen, die die sprachliche Variation beeinflussen. Zusätzlich werden auch Sprachkontakt, innere Mehrsprachigkeit

¹⁴ Was bedeutet für dich „dazugehören“? Muss man eine gewisse Sprache sprechen, um „dazuzugehören“? Muss man bestimmte Wörter kennen und verwenden, um „dazuzugehören“?

sowie die sprachliche Sozialisation thematisiert. Für gewisse Jugendliche sind Slang, Jugendsprache und Schweizerdeutsch miteinander gleichzusetzen, während andere dem vehement widersprechen.

Es wurden verschiedene sprachliche Merkmale diskutiert, die auch in der Fachliteratur genannt werden. Vereinzelt konnte ein sehr hohes Sprachbewusstsein unter den Jugendlichen beobachtet werden. Lexikalische und morphosyntaktische Merkmale scheinen am auffälligsten zu sein. So wird z. B. auf den Einfluss von und die Vermischung mit Standarddeutsch eingegangen (z. B. standarddt. 'Treppe', 'Schaukel' und 'Kartoffel' für zürichdt. *Stäge*, *Giräitsli* und *Hèrdöpfel*). Das Auslassen direkter Präpositionen in *gömmèr/zièmèrs HB* ('gehen wir / ziehen wir's HB') scheint einigen Jugendlichen durchaus bewusst zu sein. Phonetische Merkmale scheinen hingegen weniger salient zu sein, wobei den Jugendlichen allenfalls auch das notwendige Vokabular dafür fehlt. Dies wurde deutlich, wenn die Aussprache teilweise allgemein als „aggressiv“ oder „laut“, meist aber als „normal“ beschrieben wurde. Lediglich eine Gruppe bespricht ein phonetisches Merkmal (die Deaffrizierung des wortinitialen *k*) ausführlicher.

Die Jugendlichen sprechen Slang in erster Linie automatisch, und die meisten bekräftigen, dass jemand nicht zwingend so sprechen müsse, um dazuzugehören, aber eine gewisse „Coolness/Krassheit“ sei schon damit verbunden. Wenn aber jemand extra so spricht („Möchtegernghettos“), nur um dazuzugehören, wird dies negativ bewertet. Gefragt nach der Wirkung von Slang sind sich die Jugendlichen einig, dass es „unanständig“, „respektlos“ und „asozial“ sei, diese Sprechweise im Gespräch mit Erwachsenen oder fremden Personen zu verwenden. Meist passiere der Wechsel aber automatisch und es bestehe deswegen für die Jugendlichen hier kein Handlungsbedarf, obwohl sie sich bewusst sind, dass sich ihre Sprechweise vom „normalen“ oder „richtigen“ Schweizerdeutsch unterscheide. Dieses Widerspruchs scheinen sich die Jugendlichen nicht bewusst zu sein. Bei ihnen bezieht sich eine allfällige Anpassung in erster Linie auf das Vokabular und sekundär auf morphosyntaktische Merkmale. Phonetische Merkmale der multiethnolektalen Jugendsprache in Zürich scheinen für sie weniger salient zu sein und werden vermutlich deswegen auch in formelleren Gesprächssituationen kaum angepasst (vgl. z. B. Morand et al. 2022).

Die emische Perspektive (vgl. Pike 1967) auf die multiethnolektale Jugendsprache stellte sich als äusserst ergiebig heraus. Verschiedene in der Forschung diskutierte Merkmale werden von den Jugendlichen erwähnt und vereinzelt konnte sogar ein sehr hohes Sprachbewusstsein bezogen auf diese beobachtet werden. Es wird nicht vermutet, dass es sich hier um Themen handelt, die für Zürcher Jugendliche spezifisch sind. Trotzdem würde sich ein Vergleich mit älteren/jüngeren Schüler:innen aus anderen Orten und/oder anderen Abteilungen der Sekundarschule oder dem Gymnasium anbieten. Ausserdem wären metasprachliche Gruppeninterviews mit anderen (nicht jugendlichen) Altersgruppen spannende Vergleiche, um weitere Aussagen der Aussenseperspektive miteinbeziehen zu können.

Literaturverzeichnis

- Auer, Peter. 2003. „Türkenslang“ – ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen, in: Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.). *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen u. a.: Francke, S. 255–264.
- Auer, Peter und Daniel Duran. in Vorb. Obstruent Voicing in Multiethnolectal Stuttgart German, in: Morand, Marie-Anne und Stephan Schmid (Hrsg.). *The Sounds of European Multiethnolects*.
- Bruno, Melissa. 2019. Morphosyntaktische Merkmale von multiethnolektalem Zürichdeutsch. Masterarbeit, unveröffentlicht. Universität Zürich.
- Clyne, Michael. 2000. Lingua Franca and Ethnolects in Europe and Beyond, in: *Sociolinguistica*, Bd. 14, S. 83–89.
- Coseriu, Eugenio. 1988. *Sprachkompetenz: Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen: Francke.
- Dieth, Eugen. [1938] 1986. *Schwyzertütschi Dialäktschrift: Dieth-Schreibung*. 2. Aufl. bearb. und hrsg. von Christian Schmid-Cadalbert. Aarau: Sauerländer.
- Dirim, Inci und Peter Auer. 2004. *Türkisch sprechen nicht nur die Türken: Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin u. a.: De Gruyter.
- Ferguson, Charles A. 1959. Diglossia, in: *Word*, Bd. 15, S. 325–340.
- Kaminski, Ralf. 2020. *Balkan-Schwyzertütsch: Gömmer Migros?* URL: <<https://corporate.migros.ch/de/Magazin/2020/balkan-slang.html>> [Stand: 27.05.2023].
- Kanton Zürich. 2023. *Sekundarschule*. URL: <<https://www.zh.ch/de/bildung/schulen/volksschule/sekundarschule.html>> [Stand: 31.08.2023].
- Kolde, Gottfried. 1981. *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und Fribourg/Freiburg i. Ue*. Wiesbaden: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 37).
- Kotsinas, Ulla-Britt. 1988. Immigrant Children's Swedish – a New Variety?, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Bd. 9, Hefte 1–2, S. 129–140.
- Lehrmittelverlag Zürich (Hrsg.). 2012. *Sprachwelt Deutsch: Sprachlehrmittel für den Deutschunterricht an der Sekundarstufe I*. Bern: Schulverlag plus AG.
- Mayring, Philipp und Thomas Fenzl. 2019. Qualitative Inhaltsanalyse, in: Baur, Nina und Jörg Blasius (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 633–648.
- Morand, Marie-Anne, Melissa Bruno, Nora Julmi, Sandra Schwab und Stephan Schmid. 2019. The Voicing of Lenis Plosives in Zurich German: a Sociophonetic Marker of (Multi-)Ethnolectal Speech, in: Sasha Calhoun, Paola Escudero, Marija Tabain und Paul Warren (Hrsg.). *Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences*. Melbourne, Australia, 5 August 2019–9 August 2019. International Phonetic Association, S. 1600–1604. DOI: <<https://doi.org/10.5167/uzh-172898>>.
- Morand, Marie-Anne, Melissa Bruno, Sandra Schwab und Stephan Schmid. 2022. Syllable Rate and Speech Rhythm in Multiethnolectal Zurich German: a Comparison of Speaking Styles, in: *Proceedings of Speech Prosody*, S. 337–341. DOI: <<https://doi.org/10.21437/SpeechProsody.2022-69>>.
- Morand, Marie-Anne, Sandra Schwab und Stephan Schmid. 2021. Standarddeutsche Interferenzen im Dialektwortschatz Schweizer Jugendlicher: Lexikalische und lautliche Entlehnungen, in: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Bd. 113, S. 137–154.

- Pike, Kenneth L. 1967. *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. Den Haag: Mouton & Co.
- Quist, Pia. 2010. The Sociolinguistic Study of Youth and Multilingual Practices in Denmark, in: Quist, Pia und Bente A. Svendsen (Hrsg.). *Multilingual Urban Scandinavia*. Bristol u. a.: Multilingual Matters, S. 6–11.
- Rampton, Ben. 2011. From „Multi-Ethnic Adolescent Heteroglossia“ to „Contemporary Urban Vernaculars“, in: *Language & Communication*, Bd. 31, S. 276–294.
- Schmid, Stephan. 2020. Swiss German dialects spoken by second-generation immigrants: bilingual speech and dialect transformation, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Bd. 46, Heft 4, S. 1043–1058. DOI: <<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1730386>>.
- Tissot, Fabienne, Stephan Schmid und Esther Galliker. 2011. Ethnolektales Schweizerdeutsch: soziophonetische und morphosyntaktische Merkmale sowie ihre dynamische Verwendung in ethnolektalen Sprechweisen, in: Glaser, Elvira, Jürgen Erich Schmidt und Natascha Frey (Hrsg.). *Dynamik des Dialekts: Wandel und Variation*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 144), S. 319–344.
- Torgersen, Eivind und Anita Szakay. 2012. An Investigation of Speech Rhythm in London English, in: *Lingua*, Bd. 122, S. 822–840.
- Wiater, Werner, Elisabeth Dalla Torre und Jürgen Müller. 2002. *Werkstattunterricht: Theorie – Praxis – Evaluation*. München: Vögel.
- Wiese, Heike und Maria Pohle. 2016. „Ich geh Kino“ oder „... ins Kino“: Gebrauchsrestriktionen nichtkanonischer Lokalangaben, in: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, Bd. 35, Heft 2, S. 171–216. DOI: <<https://doi.org/10.1515/zfs-2016-0012>>.
- Yngve, Victor H. 1970. On Getting a Word in Edgewise, in: *Papers from the Regional Meeting Chicago Linguistic Society*, Bd. 6, S. 567–578.

Der erlebte Raum *Graubünden*

Zur Wahrnehmung des Sprachraums aus der Sicht linguistischer Laien

NOEMI ADAM-GRAF

1 Einleitung

Die Wahrnehmungsdialektologie, eine Teildisziplin der Variationslinguistik, beschäftigt sich damit, wie Sprecher:innen selbst sprachliche Variation wahrnehmen und einordnen. Innerhalb der Forschungsdisziplin sind im deutschsprachigen Raum in den letzten 30 Jahren zahlreiche Einzelstudien und grössere Projekte entstanden (vgl. u. a. Anders 2010a, Purschke 2011, Stoeckle 2014, Christen et al. 2015, Hundt et al. 2015, Schröder 2019, Schiesser 2020), die auf einsprachige Gebiete fokussiert haben. In meiner kürzlich abgeschlossenen Studie (vgl. Adam-Graf 2022),¹ die die Basis für den vorliegenden Aufsatz bildet, habe ich den Blick auf Laienkommentare erweitert, indem ein besonders variationsreicher Raum aus wahrnehmungsbasierter Perspektive betrachtet wurde: der dreisprachige Kanton Graubünden.

Die Dreisprachigkeit Graubündens ist in der schweizerischen Sprachlandschaft einmalig. Die Amtssprachen sind Deutsch, Italienisch und Rätoromanisch (vgl. Abb. 1), wobei Deutsch dominiert und von mehr als 70 % der Bevölkerung als Hauptsprache gesprochen wird. Rund 15 % der Bevölkerung gibt an, Rätoromanisch als Hauptsprache zu sprechen. Italienisch wird von rund 14 % der Bevölkerung als Hauptsprache gesprochen.² Rätoromanisch und Italienisch gelten in Graubünden als Minderheitensprachen, die geschützt und gefördert werden sollen.³

¹ Die Resultate der Untersuchung sind online zugänglich, DOI: <<https://doi.org/10.5167/uzh-223815>>. Vgl. zudem Adam-Graf (2023) für eine populärwissenschaftliche Kurzversion der Studie.

² Die aktuellen Sprecher:innenzahlen aus dem Jahr 2021 sind auf der Webseite des Kantons Graubünden nachlesbar. URL: <https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/dvs/awt/statistik/Bevoelkerung/Seiten/Sprache,_Religion.aspx> [Stand: 30.09.2023]. Hierbei muss einschränkend gesagt werden, dass für die statistische Auswertung eine Stichprobe von rund 5'000 Personen befragt wird und die Daten mit einem Vertrauensintervall versehen sind. Die letzte komplette Erhebung zu den gesprochenen Sprachen fand im Jahr 2000 statt, Grünert et al. (2008) analysieren diese Daten umfassend.

³ Vgl. das Sprachengesetz des Kantons Graubünden (SpG). URL: <https://www.gr-lex.gr.ch/app/de/texts_of_law/492.100> [Stand: 30.09.2023].

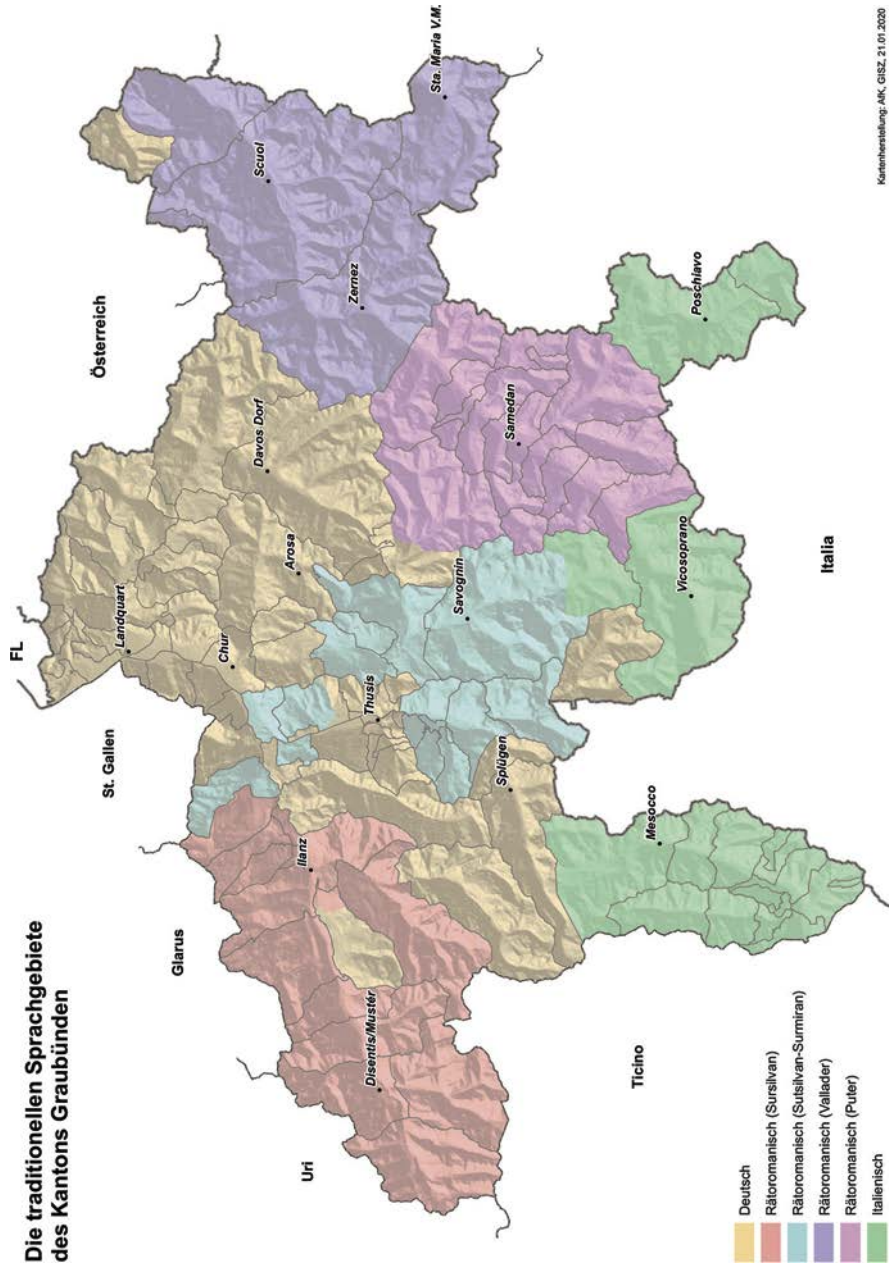


Abb. 1 Die traditionellen Sprachgebiete des Kantons Graubünden (Quelle Karte: Amt für Kultur Graubünden).

Die drei Amtssprachen werden in unterschiedliche Dialekte (Deutsch, Italienisch) bzw. Idiome (Rätoromanisch) gegliedert. Die beiden *deutschen* Hauptvarietäten sind das Churer-Rheintalische und der Walserdialekt (vgl. Hotzenköcherle 1984: 125). In Graubünden wird im Samnau ausserdem ein bairisch-tirolischer Dialekt gesprochen (vgl. Oberholzer in diesem Band). Mit der Bezeichnung *Rätoromanisch* sind die Idiome Sursilvan, Sutsilvan, Surmiran, Puter und Vallader sowie das Rumantsch Grischun gemeint, in den Gemeinden werden rätoromanische Ortsdialekte gesprochen (vgl. Widmer 2008: 1).⁴ Die rätoromanischsprachige Bevölkerung spricht ausserdem einen schweizerdeutschen Dialekt, den Eckhardt (2021) als „Alemannisch der Rumantschia“ bezeichnet. *Italienisch* wird in Form von lombardischen Dialekten im Süden des Kantons gesprochen, wobei sich in den vier Talschaften jeweils charakteristische Unterschiede ausgebildet haben. Die Dialekte richten sich, je nach geografischer Lage, in Richtung Tessin oder nach Italien aus (vgl. Grassi 2008: 451).

Aus einer wahrnehmungsdialektologischen Perspektive habe ich mich in meiner Forschungsarbeit damit beschäftigt, wie in Graubünden wohnhafte Personen diesen besonders komplexen Sprachraum im Alltag erleben. Welche Sprachgebiete nimmt die Bevölkerung wahr? Wie wird darüber gesprochen? Welches sprachliche und ausersprachliche Wissen wird mit den wahrgenommenen Räumen verknüpft? Wie wird die Sprachsituation bewertet?

Eine Auswahl der subjektiven Aussagen und Konzepte zu sprachlicher Variation werden im vorliegenden Beitrag diskutiert, wobei bei der Präsentation der Forschungsergebnisse erstmals die von Christen (2015) vermuteten Inhalte des *erlebten Raums* leitend sind. Das Konzept bietet bei der Analyse einen Mehrwert, da Christen (2015: 362) annimmt, dass das sprachraumbezogene Wissen zu Räumen, die Menschen im Alltag erleben, aus räumlichen Informationen, Eigenschaften und Merkmalen, Sprach Einstellungen, *beliefs* und Werturteilen besteht. Mit meinen Daten möchte ich nachweisen, dass auch der Laiendiskurs der bündnerischen Laien aus diesen Elementen besteht, und ich möchte zeigen, wie in einem mehrsprachigen Umfeld über Sprache(n) gesprochen wird. Bevor das theoretische Konzept des *erlebten Raums* in Abschnitt 3 besprochen wird, werden die Forschungsfragen und Methodik der besagten Studie vorgestellt (Abschnitt 2). Abschnitt 4 geht auf die Forschungsergebnisse ein, den Beitrag rundet ein Fazit ab (Abschnitt 5).

4 Idiome sind regionale Schreibformen des Rätoromanischen.

2 Forschungsfragen und Methodik

Um zu erheben, wie die Bevölkerung, die im Kanton Graubünden wohnt, die sprachliche Vielfalt wahrnimmt, kam eine etablierte Methode der Wahrnehmungsdialektologie, der *draw-a-map-task*, zur Anwendung (vgl. u. a. Anders 2010a, Stoeckle 2014, Schiesser 2020, Jeszensky et al. 2024). Dabei wird den befragten Personen ein Kartenausschnitt vorgelegt, um ihre *kognitive Karte* abzufragen (vgl. Abschnitt 3). Der Kartenausschnitt kann unterschiedlich detailliert sein und, je nach Forschungsfrage, verschiedenartige Aufgaben einbeziehen. Im Rahmen meiner Studie habe ich die Proband:innen gebeten, ihre Vorstellungen von Sprache und Sprachräumen auf einer detailreichen geografischen Karte bildlich zu visualisieren. Sie wurden aufgefordert, Sprachräume bzw. Gebiete einzuzichnen, in denen ihrer Ansicht nach gleich gesprochen wird. Anschliessend wurden weitere Leitfragen zu sprachlichen Beschreibungen, Sympathiebekundungen und wahrgenommenen Mentalitätsunterschieden gestellt, um die individuellen Überzeugungen über Sprecher:innen und Varietäten zu evozieren (vgl. Preston 2010: 11).⁵

Die Datengrundlage für die Analysen bildeten Karten und Kartenkommentare von 88 Proband:innen aus 11 Orten im Kanton Graubünden (vgl. Abb. 2). Die Kartendaten wurden mit dem Programm ArcGIS Pro aufbereitet, mit dem sogenannte *heatmaps* erstellt wurden (vgl. Abschnitt 4). Die Kartenkommentare der Gewährspersonen wurden transkribiert und kodiert.⁶

3 Der erlebte Raum, rekodiert mit einer kognitiven Karte

Wenn Menschen gebeten werden, ihre (sprachlich-räumlichen) Vorstellungen auf Papier festzuhalten, entstehen *kognitive Karten* bzw. *mental maps* (zur Etablierung des Begriffs vgl. Tolman 1948, Gould und White 1974, Kitchin 1994). Dass kognitive Karten entstehen können, verdankt der Mensch seiner Fähigkeit zum *kognitiven Kartieren* (vgl. Downs und Stea 1982: 23). Dank dieser Anlage können räumliche Informationen wahrgenommen, gespeichert und verarbeitet werden (vgl. Anders 2008: 206, Anders 2010b: 94, Schröder 2019: 45, Schiesser 2020: 26). Die Wahrnehmungsdialektologie beschäftigt sich mit spezifischen Ausschnitten des *erlebten Raums*, die mit kognitiven

⁵ Die Untersuchung verfolgte einen methodenpluralistischen Ansatz mit qualitativen und quantitativen Auswertungen, wie er in wahrnehmungsdialektologischen Studien üblich ist (vgl. Anders 2010a, Purschke 2011, Stoeckle 2014). Die Proband:innen füllten zuerst einen schriftlichen Fragebogen aus. Anschliessend folgte ein semistrukturiertes Interview, in dem zwei Kartenstimuli zur Anwendung kamen. Auf der Makrokarte war der Kanton Graubünden abgebildet. Für jeden Ort wurde ausserdem eine Mikrokarte angefertigt, die den Wohnort sowie in jeder Himmelsrichtung vier bis fünf weitere Ortschaften abbildete (vgl. Adam-Graf 2022: 183–201).

⁶ Zur Datenaufbereitung, vgl. Adam-Graf (2022: 203–208).

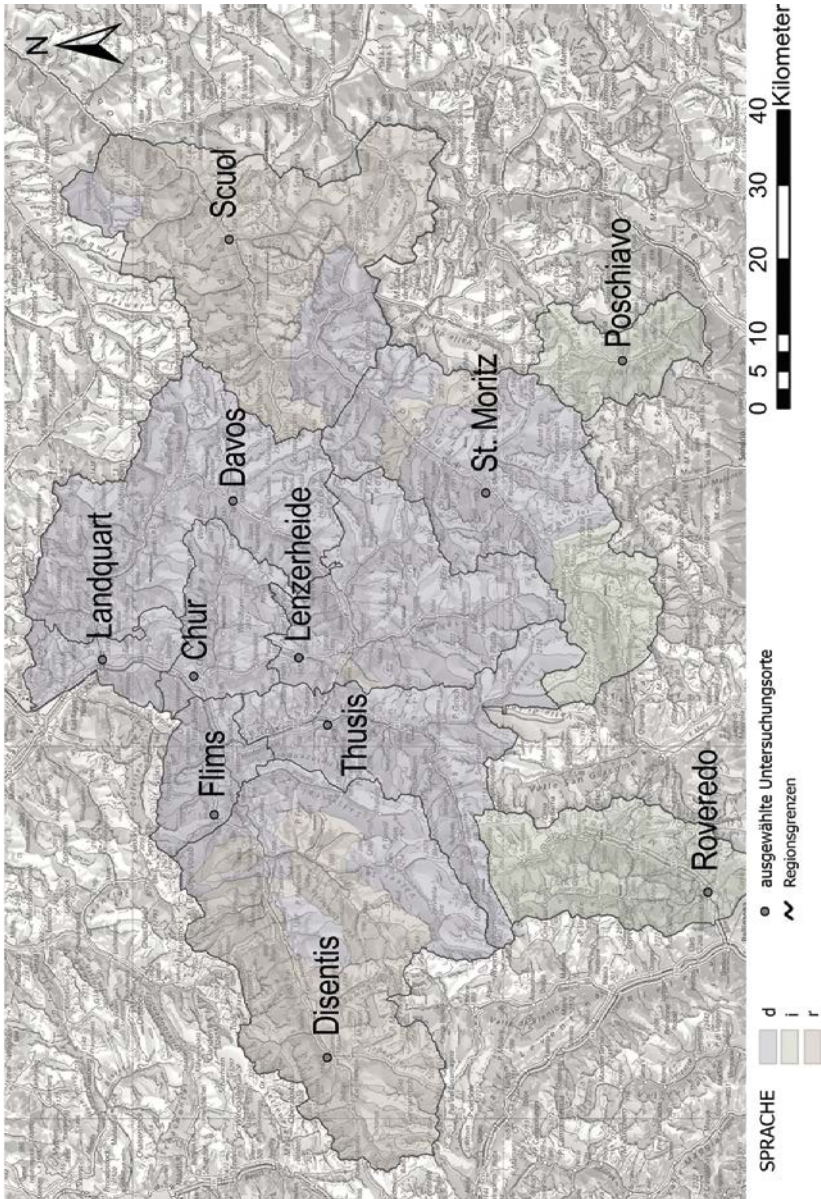


Abb. 2 Untersuchungsorte der Studie. © Noemi Adam-Graf, eigene Darstellung.

Karten rekodiert und ermittelt werden (vgl. Anders 2010b, Hundt et al. 2010, Preston 2010, Schiesser 2020).

Das Konzept des *erlebten Raums* findet unter anderem bei Weichhardt (2008) Erwähnung. Indem er sich der ungelösten Grundfrage „Was ist Raum?“ nähert, schreibt er dem Raum mehrere Bedeutungsvarianten zu (vgl. Weichhardt 2008: 75–93). Als Bedeutungsvariante *erlebter Raum* bezeichnet er den Raum, der dem Menschen als subjektive Realität erscheint und mit dem persönlichen Alltagshandeln in Beziehung steht: Es ist eine selektive, verzerrte und interpretierte Abbildung der eigenen Wirklichkeit (vgl. Weichhardt 2008: 82–83).

Für die Wahrnehmungsdialektologie ist dieses Konzept besonders wichtig, weil sich die Disziplin mit sprachraumbezogenem Wissen von Laien befasst, das sich auf spezifische Ausschnitte der erlebten Räume bezieht. Wie bereits oben erwähnt, geht Christen (2015: 362) davon aus, dass sich dieses Wissen aus unterschiedlichen Elementen zusammensetzt (vgl. Abb. 3).

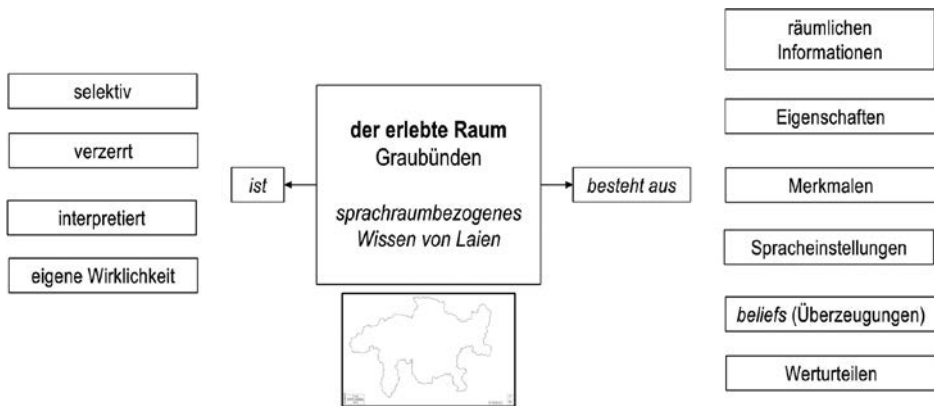


Abb. 3 Der *erlebte Raum* Graubünden (eigene Darstellung, in Anlehnung an Weichhardt 2008: 82–83 und Christen 2015: 362). © Noemi Adam-Graf, eigene Darstellung.

In der Forschung herrscht Konsens darüber, dass mentale Karten die kognitiven Konzepte nicht akkurat abbilden, sondern ein metaphorischer Vergleich bzw. eine Annäherung an ebendiese sind (vgl. u. a. Anders 2010b: 86, Stoeckle 2014: 28–29, Schröder 2019: 45–46, Schiesser 2020: 27–28). Die im Folgenden analysierten Kartenbilder und Kartenkommentare sind also subjektive Konzepte, die zum Zeitpunkt der Befragung Bestand hatten. Dementsprechend soll es bei der Analyse der Daten auch nicht darum gehen, die Aussagen der Laien auf ihre linguistische Korrektheit zu überprüfen. Vielmehr sollen die Daten als eigene Wirklichkeit aus der Perspektive des Sprechers bzw. der Sprecherin oder des Hörers bzw. der Hörerin verstanden werden, die das subjektive Alltagshandeln beschreiben und widerspiegeln.

4 Ergebnisse

In Anlehnung an das eben beschriebene theoretische Konzept werden im vorliegenden Ergebniskapitel die folgenden Fragen beantwortet:

- Wo und wie werden die Sprachen und Dialekte von den linguistischen Laien verortet (*räumliche Informationen*, vgl. Abschnitt 4.1)?
- Was für eine Rolle spielen regionale sprachliche Merkmale im mehrsprachigen Graubünden (*Eigenschaften und Merkmale*, vgl. Abschnitt 4.2)?
- Wie werden die sprachlichen Verhältnisse bewertet (*Spracheinstellungen, Werturteile und beliefs*, vgl. Abschnitt 4.3)?

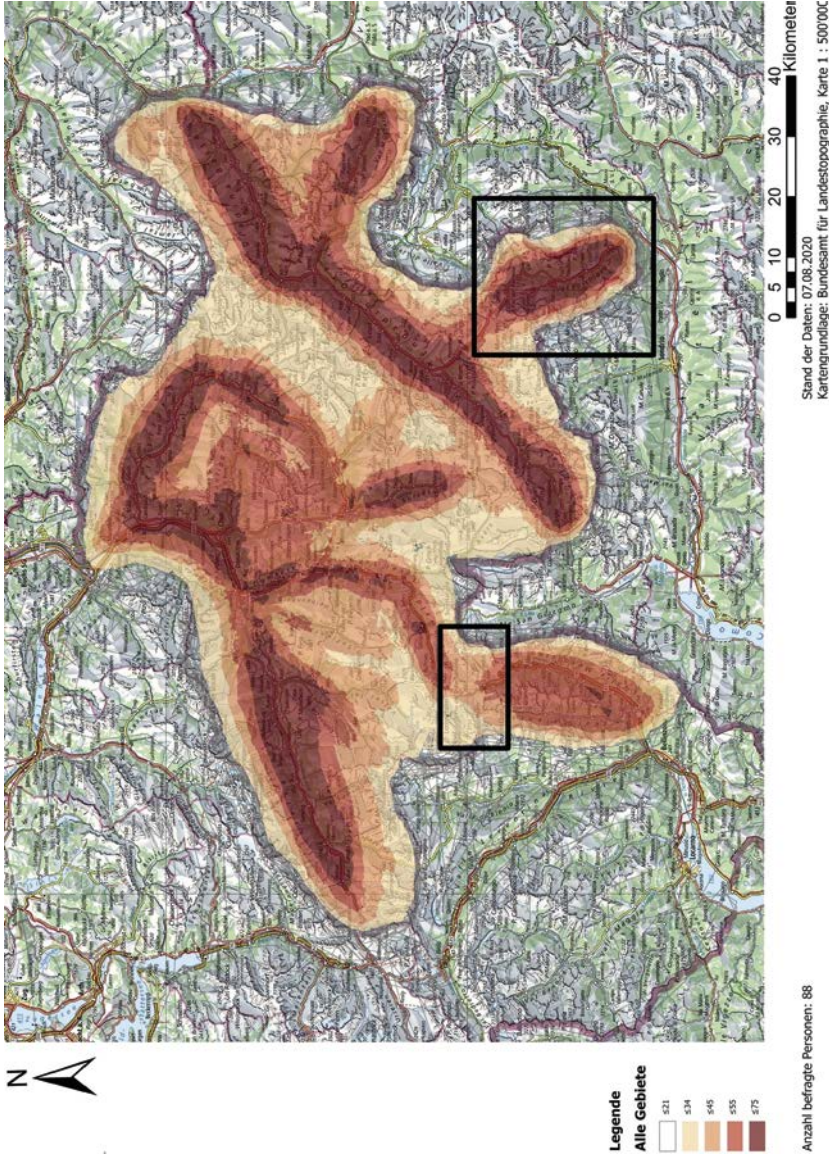
4.1 Räumliche Informationen: mentale Strukturierung des Sprachraums

Nach den Interviews lagen 87 handgezeichnete Karten vor, die ausgewertet werden konnten; eine Probandin wollte ihre sprachräumlichen Vorstellungen lediglich mündlich mitteilen.⁷ Im Schnitt zeichneten die Proband:innen zehn Sprachgebiete ein, wobei individuelle Unterschiede bestehen: Eine Probandin trug auf der Karte beispielsweise nur ein Gebiet, ihren eigenen Wohnort, ein; die Karte mit den meisten eingezeichneten Gebieten enthält 24 Sprachräume (vgl. Adam-Graf 2022: 214). Die Analyse der Kartendaten zeigt dabei, dass die Individualität in den Karten mit unterschiedlich detailliertem Sprachwissen, mit unterschiedlich starkem Interesse an sprachlichen Fragen sowie mit der regionalen Herkunft der befragten Personen erklärt werden kann.

Wenn alle handgezeichneten Karten aggregiert, d. h. übereinandergelegt werden, entsteht die folgende *heatmap* (vgl. Abb. 4). Je dunkler die Flächen dargestellt sind, desto mehr Proband:innen verorten in diesen Gebieten Sprachräume. Dementsprechend sind die hellen Gebiete diejenigen, die interindividuell weniger bekannt sind. Die dunkelrot eingefärbten Flächen wurden von fast 80 % der Proband:innen als Sprachräume eingezeichnet.

Die *heatmap* dient als Basis, um Erkenntnisse über die räumlichen Informationen, die bei den Proband:innen aus Graubünden abgespeichert sind, abzuleiten. Zuerst interessiert, wo die besonders bekannten Sprachräume zu liegen kommen. Hierbei zeigt sich, mit einem vergleichenden Blick auf Abbildung 1, dass die bekanntesten Sprachräume (dunkelrot eingefärbt) in deutsch-, rätoromanisch- und italienischsprachigen Gebieten zu liegen kommen. Die Ergebnisse belegen, dass auch Personen, die etwa rein deutschsprachig aufgewachsen sind, anderssprachige Räume erkennen (und beschreiben) können. Daraus kann wiederum abgeleitet werden, dass die befragten

⁷ Von „handgezeichneten Karten“ wird dann gesprochen, wenn es um die konkreten Kartenprodukte, d. h. die materiellen Karten geht. Der oben eingeführte Begriff „kognitive Karte“ wird verwendet, wenn es um die Konzepte geht, die in den Köpfen der befragten Personen mental repräsentiert sind.



Anzahl befragte Personen: 88

Abb. 4 Wahrgenommene Sprachgebiete im bündnerischen Raum (alle Probandi:innen) mit der Hervorhebung des San-Bernardino-Passes (links) und des Puschlavs (rechts). © Noemi Adam-Graf, eigene Darstellung.

Bündner:innen durchaus ein Bewusstsein dafür haben, dass im Kanton drei Amtssprachen gesprochen werden.

Weiter interessiert, wie die Proband:innen Sprachräume verorten: An welchen Grenzen orientieren sie sich? Es zeigt sich zunächst, dass die Kantonsgrenze als *Basic-level*-Kategorie erscheint (vgl. Christen 2010: 275). Damit ist gemeint, dass sich die befragten Personen in erster Linie an den Kantonsgrenzen orientieren, wenn sie in der schweizerischen Dialektlandschaft Varietäten verorten. Die Kantonsgrenzen sind demnach nicht nur für deutschsprachige Schweizer:innen (vgl. u. a. Schiesser 2020: 152, Jeszensky et al. 2024) wichtig, sondern generell für Personen, die in der Schweiz wohnhaft sind.

Die Forschungsergebnisse von Stoeckle und Schwarz (2019: 252) weisen darauf hin, dass die Topografie der Schweiz bei der Dialektraumverortung eine untergeordnete Rolle spielt. Dieser Befund trifft auf den Kanton Graubünden nicht zu: Die Daten der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass die Topografie durchaus einen Einfluss auf die subjektive Konstruktion von Dialektregionen hat. Die Proband:innen aus Graubünden orientieren sich beim Einzeichnen von Sprachgebieten an Tälern bzw. Regionen. In diese Richtung weisen auch die Ergebnisse von [Hug-]Wellig (2017) für das Wallis oder diejenigen von Schwarz (vgl. Schwarz und Stoeckle 2017) für das Südtirol.

Die Proband:innen orientierten sich aber auch an naturräumlichen Grenzen. Eine derartige Grenze ist beim San-Bernardino-Pass (linkes Rechteck auf der Abbildung 4) erkennbar: Diese Grenze deckt sich mit der Sprachgrenze zwischen dem Deutschen und dem Italienischen.

Ferner fällt auf, dass die politisch-nationale Kategorie in der Sprachraumverortung wichtiger zu sein scheint als eine linguistische Kategorie. Dieser Aspekt zeigt sich besonders deutlich im italienischsprachigen Puschlav (rechtes Rechteck auf der Abbildung 4): Südlich der Landesgrenze wird ebenfalls Italienisch gesprochen, die nationale Grenze wurde aber von keiner der befragten Personen überschritten. Dieser Befund stützt die Resultate von Schwarz (vgl. Schwarz und Stoeckle 2017) zum Südtirol ebenfalls.

Als Zwischenfazit kann also festgehalten werden, dass alle befragten Bündner:innen die drei Räume der Kantonsprachen unterscheiden. Sie verorten die Varietäten mit unterschiedlichen Strategien (Orientierung an Kantonsgrenzen, Tälern bzw. Regionen oder naturräumlichen Grenzen).

4.2 Eigenschaften und Merkmale: sprachliche Konzeptualisierung der kognitiven Räume

Den wahrgenommenen Räumen werden von den Proband:innen sprachliche Merkmale zugewiesen. Um die genannten Merkmale analytisch zu erfassen, wurden die von Anders (2010a: 268) vorgeschlagenen Kategorien nachgebildet.⁸ Bei den im Folgenden präsentierten Merkmalen handelt es sich um sprachliche Auffälligkeiten, die von allen Proband:innen, unabhängig vom Wohnort oder der zu Hause gesprochenen Sprache, immer wieder genannt werden.

Alle befragten Personen sind der Ansicht, dass gewisse Sprachen und Dialekte, wie der Churerdialekt oder der Dialekt aus dem Prättigau, eindeutig identifizierbar seien. Solche Äusserungen wurden in der Merkmalskategorie „hört man heraus“ klassifiziert (1–2).^{9,10}

- (1) Das Prättigau ist für mich [...] das, was heraussticht, wo man direkt hört, da kommt jemand aus dem Prättigau. (PB30 aus Landquart)
- (2) Der Churerdialekt, also der richtig harte Churerdialekt, den hörst du auch heraus. (PB75 aus Flims)

Ähnlich unspezifisch sind Äusserungen zur Lexik, die mit der Merkmalskategorie „andere Wörter“ erfasst wurden. Eine Person aus Flims sagt zum Beispiel (3):

- (3) Die Walser sind auch lässig, die haben schon lässige Wörter [...], das finde ich gut. (PB74 aus Flims)

Wo genau der Proband Walserdeutsch verortet und anhand welcher Merkmale er den Dialekt erkennen kann, wird offengelassen. Grundsätzlich zeigen die Daten, dass die aus Graubünden stammenden Proband:innen Unterschiede zwischen den alemannischen, rätoromanischen und italienischen Varietäten erkennen, sie können diese aber oftmals nicht genauer benennen. Regionale sprachliche Merkmale spielen im (sprach-

⁸ Anders (2010a) schlägt vier Kategorisierungsebenen vor: 1) Lautliche Besonderheiten, 2) Morphosyntaktische Beschreibungen, 3) Wortassoziationen, 4) Aussagen zur regionalen Varietät, vgl. Adam-Graf (2022: 339–349). Sprachliche Merkmale, die immer wieder genannt werden, werden als *saliente*, d. h. besonders auffällige, Merkmale bezeichnet (zum Begriff „Salienz“ vgl. u. a. Auer 2014). Zur Begriffsklärung und zu salienten Merkmalen im Kanton Graubünden vgl. Adam-Graf und Hasse (2020).

⁹ Die hier und im Folgenden ausgewählten Beispiele stammen alle von deutschsprachigen Proband:innen. Im Rahmen meiner Untersuchung habe ich Personen mit deutsch-, rätoromanisch- und italienischsprachigem Hintergrund befragt. Die Interviews wurden auf Schweizerdeutsch und Standarditalienisch geführt, die Interviewdaten liegen auf Standarddeutsch und Standarditalienisch transkribiert vor.

¹⁰ Chur (2) ist die Hauptstadt des Kantons Graubünden und befindet sich im Norden des Kantons (vgl. Abb. 1). In Chur wird eine Ausprägung des Churer Rheintalischen gesprochen. Das in Beispiel (1) erwähnte Prättigau befindet sich östlich von Chur. Im Prättigau wird eine Variante des Walserdeutschen gesprochen. Ein sprachlich auffälliger Ort im Prättigau ist Seewis, zur Mundart von Seewis vgl. den Beitrag von Luzius Thöny in diesem Band.

lichen) Alltagsdiskurs demnach eine wichtige Rolle, um Varietäten voneinander abzugrenzen, die Charakterisierungen sind jedoch vielfach recht allgemein.

Die vorliegenden Daten zeigen weiter, dass bei der Identifikation und Zuordnung von Sprecher:innengruppen sprachliche Einzelmerkmale besonders wichtig sind. Damit ist gemeint, dass Sprachgebieten Konsonanten oder Vokale, die isoliert wiedergegeben werden, zugeschrieben werden (vgl. Hundt 2017: 135–136). Sehr häufig wurde etwa die Artikulation des Vibranten /r/ angesprochen, wenn es um das „Alemannisch der Rumantschia“ bzw. um das Alemannisch aus der Surselva ging (4–5).

- (4) Und bei den Oberländern halt auch manchmal das mit dem [R], [...] wo man es manchmal ein wenig merkt. (PB83 aus der Lenzerheide)
- (5) Einen Oberländer hört man auch mit dem [R], die haben auch das hintere r. (PB20 aus St. Moritz).

Die Surselva, umgangssprachlich *Oberland*, befindet sich im Westen des Kantons Graubünden, wo Rätoromanisch noch stark vertreten ist; der Hauptort der Surselva ist Disentis (vgl. Abb. 1). Die uvulare Realisierung des Vibranten in diesem Gebiet – sowohl in der Erstsprache Rätoromanisch als auch in der erlernten Zweitvarietät Deutsch – scheint einen Wiedererkennungswert zu besitzen, der es anderen Personen ermöglicht, die Sprecher:innen diesem Sprachgebiet zuzuordnen.

Ferner sind (sprachliche) Eigenschaften und Merkmale direkt mit der Bewertung (vgl. Abschnitt 4.3) ebendieser verknüpft. Exemplarisch soll dies an einem anderen Einzelmerkmal, das sehr oft genannt wurde, gezeigt werden: der Vordervokal im italienischen Dialekt aus dem Puschlav. Das Puschlav befindet sich im Südosten des Kantons, der Hauptort ist Poschiavo (vgl. Abb. 1). Der dort gesprochene lombardische Dialekt scheint in der subjektiven Wahrnehmung wegen des Vordervokals *ü* auffällig zu sein; das standarddeutsche Wort *auf* wird zum Beispiel im Standarditalienischen als „su“ realisiert, im Dialekt vom Puschlav als „sü“. Das folgende Beispiel zeigt nun beispielhaft, wie eine befragte Person das sprachliche Merkmal nennt und dieses gleichzeitig einer Bewertung unterzieht (6).

- (6) Er [= der Sprecher aus dem Puschlav; N.A.-G.] hat in jedem dritten Wort etwa sieben [y] dringehabt. Das hat irgendwie gut getönt, aber, ich will jetzt nicht abwertend sein, aber auch lustig. (PB16 aus Davos)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die während den Gesprächen genannten sprachlichen Merkmale dazu dienen, Sprachen und Dialekte zu beschreiben sowie Sprecher:innen und Sprecher:innengruppen zu identifizieren und zuzuordnen. Sehr häufig gehen die Kommentare zu den sprachlichen Merkmalen mit einer Bewertung einher.

4.3 Spracheinstellungen, Werturteile und *beliefs*: der laienlinguistische (Alltags-)Diskurs

Bisherige Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass handgezeichnete Karten tief in die konzeptuelle Welt eindringen und mit der Methode des *draw-a-map-task* Einstellungen gegenüber Sprache und Sprecher:innen sicht- und fassbar werden (vgl. Preston 2010: 11). Darauf, dass auch die Proband:innen aus Graubünden Werturteile formulieren und Spracheinstellungen kommunizieren, haben die Daten zu den sprachlichen Merkmalen bereits hingedeutet.

Die Auswertung zeigt, dass der laienlinguistische (Alltags-)Diskurs, der in Graubünden geführt wird, zahlreiche Elemente umfasst. Um diese aussersprachlichen Elemente zu klassifizieren, wurde auf die Einteilung von Schiesser (2020: 190–191) zurückgegriffen.¹¹ Zwei Themeninhalte greife ich an dieser Stelle heraus, um zu zeigen, wie die sprachlichen Verhältnisse – und konkret die mehrsprachige Situation im Kanton – bewertet werden.

Im Bildungs- sowie im politischen Bereich spielen die Förderung und die Bewahrung sprachlicher Vielfalt eine bedeutende Rolle. Diese Aspekte wurden während der Interviews thematisiert, jedoch waren die Rückmeldungen nicht ausschliesslich positiv. Das Erlernen einer zweiten Amtssprache während der Schulzeit wurde von einigen Proband:innen als erzwungen empfunden (vgl. Adam-Graf 2022: 616–617). In Graubünden wird auf Primarstufe als erste Fremdsprache eine Kantonsprache gelernt bzw. gelehrt. In einem deutschsprachigen Ort wird also, je nachdem, wo er geografisch liegt, Italienisch bzw. Rätoromanisch unterrichtet. Gerade die beiden Minderheitensprachen stehen aufgrund des Englischen, das als zweite Fremdsprache im Unterricht vermittelt wird, massiv unter Druck.¹² Besonders das Italienische findet bei einigen der befragten Personen als Zweitsprache in der Schule wenig Zustimmung (7–9). Dies ist deshalb bemerkenswert, da bei den Proband:innen generell eine positive Einstellung dem Italienischen gegenüber vorhanden ist.¹³

¹¹ Vier der fünf von Schiesser (2020: 190–191) vorgeschlagenen Kategorien habe ich verwendet: 1) Elemente der Natur, 2) Elemente der materiellen Kultur, 3) Sitten und Gebräuche, 4) Gefüge sozialer Interaktionen. Die von Schiesser (2020) definierte Kategorie 5) Sprache wird von mir gesondert abgehandelt (vgl. Abschnitt 4.2). Zusätzlich habe ich eine eigene, fünfte Kategorie differenziert: 5) graubündenspezifische Diskurselemente.

¹² Dies wurde besonders deutlich bei der Volksinitiative „Nur eine Fremdsprache in der Primarschule (Fremdspracheninitiative)“ (Kantonale Volksabstimmung vom 23. September 2018): Die Initianten strebten an, dass je nach Sprachregion in der Primarschule entweder nur Deutsch oder Englisch unterrichtet wird. Die Initiative wurde mit 65% der Stimmen abgelehnt, vgl. URL: <<https://abstimmungen.gr.ch>> [Stand: 30.09.2023].

¹³ Positive Einstellungen lassen sich in den Kartenkommentaren nachweisen. Im Fragebogen wurden die Proband:innen ausserdem gebeten, sogenannte *semantische Differentiale* auszufüllen: Sie erhielten vorgegebene Konzepte sowie Adjektivgegensatzpaare und mussten auf einer 7-stufigen Likert-Skala entscheiden, welche Eigenschaften besonders zutreffen. Hierbei zeigt sich u. a., dass die Eigenschaften 'schön' (M = 6.01),

- (7) Wobei, was ich schade finde oder schade gefunden habe, ist, dass man das Italienisch so [= in den Unterricht; N.A.-G.] reingenommen hat. [...] Das müssten sie anders lösen, finde ich. (PB7 aus Chur)
- (8) Darum sagen die auch überall, man solle Englisch lernen, dass ich mich überall verständigen kann. Darum ist das Italienische aus meiner Sicht eigentlich vernachlässigbar, aber, eben ... Das ist meine Sicht. (PB57 aus Thusis)
- (9) Das sind die Italienischsprachigen, wegen diesen müssen wir in der Schule Italienisch lernen, das ist eigentlich der Bezug Nummer 1. (PB28 aus Landquart)¹⁴

Die vorliegenden Daten können den Unterschied in der Wahrnehmung des Italienischen nicht hinreichend erklären. Es zeigen sich eine positive Einstellung und emotionale Verbundenheit zum Italienischen, die im Kontrast zum geringen Interesse an Italienisch als Schulfach stehen. Möglicherweise liegt dies daran, dass Diskussionen über das Frühitalienische oder die Sonderposition von Graubünden im Vergleich zu anderen Kantonen, die Französisch in der Primarschule lehren bzw. lernen, negative Assoziationen hervorgerufen haben.

Besonders positive Werturteile finden sich, wenn es grundsätzlich um das Vorhandensein von sprachlicher Vielfalt geht, durch die sich der Kanton Graubünden charakterisiert (10–12). Die Mehrsprachigkeit wird als besonderes Merkmal hervorgehoben, als etwas, das einen spannenden Charakter besitzt, sowie als „Türöffner in Konversationen“ (vgl. Adam-Graf 2022: 596–597).

- (10) Ich finde es schön, dass in dem Kanton, auch wenn er eine gewisse Grösse hat, wir trotzdem so viele verschiedene Dialekte haben, das finde ich ganz schön. [...] Ich finde es passt zu jeder Region, so, wie die Leute reden. (PB23 aus St. Moritz)
- (11) Ich finde es interessant, dass nicht alle gleich reden, sonst wäre es eintönig, wenn in der Schweiz oder auch schon nur in Graubünden alle gleich reden würden. (PB64 aus Thusis)
- (12) Ich zum Beispiel gehe viel auf den Berg und rede alle Leute auf Rätoromanisch an, aus Prinzip. Man kommt so sehr gut ins Gespräch, das ist cool. Sobald eine Sprachenvielfalt da ist, sind die Leute tendenziell aufmerksam, positiv eingestellt, sie stellen Fragen. (PB18 aus St. Moritz)

‘charmant’ (M=5,95) und ‘freundlich’ (M=5,57) gemäss den befragten Bündner:innen auf das Konzept ‘Italienisch’ zutreffen (vgl. Adam-Graf 2022: 465).

¹⁴ Die Wortwahl – die befragte Person verwendet das Verb „müssen“ – kann dahingehend interpretiert werden, dass das Lernen der Fremdsprache Italienisch als Zwang empfunden wird und die Aussage demnach negativ zu deuten ist.

Hierbei muss natürlich der Kontext der Äusserungen mitgedacht werden: Die Personen, die an der Befragung teilgenommen haben, könnten möglicherweise vom Empfinden beeinflusst gewesen sein, dass bestimmte Antworten im Sinne einer sozialen Erwünschtheit eher willkommen sind als andere. Dass aber durchaus Raum für kritische Reflexionen bestand und die Antworten der Proband:innen aufrichtig sind, wird unter anderem bei den Aussagen, die zum Schulsystem diskutiert wurden, deutlich.

Zu den Spracheinstellungen, Werturteilen und *beliefs* kann abschliessend festgehalten werden, dass die sprachlichen Verhältnisse positiv bewertet werden, wenn auch kritische Reflexionen Platz finden.

5 Fazit

Die vorgestellte Untersuchung hat den Fokus der Wahrnehmungsdialektologie entscheidend erweitert und gezeigt, dass sich wahrnehmungsdialektologische Methoden auch für mehrsprachige Räume eignen. Die Daten, die in einem kleinräumigen Gebiet erhoben wurden, können in den internationalen Forschungskontext eingeordnet werden und bisherige Forschungen bestätigen.

Das Konzept des *erlebten Raums* kann anhand der im vorliegenden Beitrag diskutierten Daten fruchtbar gemacht werden. Die Auswertung zeigt, dass linguistische Laien, die in einem mehrsprachigen Gebiet wohnhaft sind, Sprachen und Dialekte auch dann verorten können, wenn sie sie selbst nicht sprechen (*räumliche Informationen*). Die zu den Räumen abgespeicherten sprachlichen *Eigenschaften* und *Merkmale* sind besonders wichtig, wenn es um die Beschreibung und Abgrenzung von Sprachgebieten sowie um die Zuordnung von Sprecher:innengruppen geht. Mit Äusserungen über Sprache gehen auch immer *Spracheinstellungen*, *Werturteile* und *beliefs* einher, wobei die Bewertungen in Bezug auf den dreisprachigen Kanton Graubünden teilweise kritisch, aber dennoch generell positiv sind.

In der Gesamtheit lässt sich mit den im Rahmen meines Dissertationsprojektes erhobenen Daten nachweisen, dass ein Bewusstsein für die Vielfalt der Sprachen in Graubünden vorhanden ist und dass diese Vielfalt durchaus als Identitätsmerkmal gilt. Aus der Datenbasis konnten interindividuelle Befunde abgeleitet werden. Sie widerspiegelt aber auch die Subjektivität der vielfältigen Vorstellungen von Sprache und die damit zusammenhängenden Einstellungen und Erfahrungen. Meine Studie zeigt, dass sprachliche Vielfalt im Kanton Graubünden tendenziell als etwas Positives wahrgenommen wird, auch wenn die Herausforderungen, die mit Mehrsprachigkeit einhergehen, ebenfalls verdeutlicht werden. Einer der kritischen Aspekte, die die Wahrnehmung des Italienischen betreffen, wurde etwa im vorliegenden Beitrag thematisiert. Wenn Forschungsprojekte wie das vorliegende die Ansichten der breiten Bevölkerung berücksichtigen, können Wissenschaftler:innen und öffentliche Institutionen gezielte

Massnahmen entwickeln und ergreifen, die den Umgang mit Mehrsprachigkeit langfristig (positiv) beeinflussen.

Literaturverzeichnis

- Adam-Graf, Noemi. 2022. Komplexe Sprachräume erleben. Zur Wahrnehmung der sprachlichen Vielfalt im Kanton Graubünden. Dissertation, Universität Zürich. DOI: <<https://doi.org/10.5167/uzh-223815>>.
- Adam-Graf, Noemi. 2023. *Reise durch die Sprachräume Graubündens. Eine Studie zur Sprachwahrnehmung*. Chur: Institut für Kulturforschung Graubünden (17. Beiheft zum Bündner Monatsblatt).
- Adam-Graf, Noemi und Anja Hasse. 2020. „Ich habe gar nicht gewusst, dass der Bündnerdialekt so unterschiedlich sein kann“. Eine perzeptionslinguistische Untersuchung der Orte Chur, Trin und Trun an der deutsch-romanischen Sprachgrenze, in: Hundt, Markus, Andrea Kleene, Albrecht Plewnia und Verena Sauer (Hrsg.). *Regiolekte – objektive Sprachdaten und subjektive Sprachwahrnehmung. Sektionen-Sammelband zur IGDD-Tagung 2018*. Mannheim: IDS, S. 185–210.
- Anders, Christina A. 2008. Mental Maps linguistischer Laien zum Obersächsischen, in: Christen, Helen und Evelyn Ziegler (Hrsg.). *Sprechen, Schreiben, Hören: zur Produktion und Perzeption von Dialekt und Standardsprache zu Beginn des 21. Jahrhunderts: Beiträge zum 2. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen, Wien, 20.–23. September 2006*. Wien: Praesens Verlag, S. 201–227.
- Anders, Christina A. 2010a. *Wahrnehmungsdialektologie: das Obersächsische im Alltagsverständnis von Laien*. Berlin u. a.: De Gruyter (Linguistik – Impulse & Tendenzen. 36).
- Anders, Christina A. 2010b. Die wahrnehmungsdialektologische Rekodierung von laienlinguistischem Alltagswissen, in: Hundt, Markus, Christina A. Anders und Alexander Lasch (Hrsg.). *Perceptual Dialectology: Neue Wege der Dialektologie*. Berlin u. a.: De Gruyter (Linguistik – Impulse & Tendenzen. 38), S. 67–87.
- Auer, Peter. 2014. Anmerkungen zum Salienzbezug in der Soziolinguistik, in: *Linguistik Online*, Bd. 4, Nr. 14, S. 7–20. DOI: <<https://doi.org/10.13092/10.66.1569>>.
- Christen, Helen. 2010. Was Dialektbezeichnungen und Dialektattributionen über alltagsweltliche Konzeptualisierungen sprachlicher Heterogenität verraten, in: Hundt, Markus, Christina A. Anders und Alexander Lasch (Hrsg.). *Perceptual Dialectology: Neue Wege der Dialektologie*. Berlin u. a.: De Gruyter (Linguistik – Impulse & Tendenzen. 38), S. 269–290.
- Christen, Helen. 2015. Die Dialektologie und ihre (neuen) Räume, in: Eichinger, Ludwig M. (Hrsg.). *Sprachwissenschaft im Fokus. Positionsbestimmungen und Perspektiven*. Berlin u. a.: De Gruyter (IDS Jahrbuch. 2014) S. 353–378.
- Christen, Helen, Nadja Bucheli, Manuela Guntern und Alexandra Schiesser. 2015. *Ländereⁿ: Die Urschweiz als Sprach(wissens)raum*, in: Kehrein, Roland, Alfred Lameli und Stefan Rabanus (Hrsg.). *Regionale Variation des Deutschen. Projekte und Perspektiven*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 619–641.
- Downs, Roger M. und David Stea. 1982. *Kognitive Karten. Die Welt in unseren Köpfen*. New York: Harper & Row.
- Eckhardt, Oscar. 2021. *Alemannisch in der Rumantschia: die alemannischen Dialekte im romanischen Sprachraum von Trin, Ilanz, Trun und Scuol*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 183).

- Gould, Peter und Rodney White. 1974. *Mental Maps*. Harmondsworth: Penguin.
- Grassi, Linda. 2008. Profilo linguistico del Grigioni italiano, in: *Quaderni grigionitaliani*, Bd. 4, S. 449–466.
- Grünert, Matthias, Mathias Picenoni, Regula Cathomas und Thomas Gadmer. 2008. *Das Funkzionieren der Mehrsprachigkeit im Kanton Graubünden*. Tübingen: Francke.
- Hotzenköcherle, Rudolf. 1984. *Die Sprachlandschaften der deutschen Schweiz*. Aarau u. a.: Sauerländer (Sprachlandschaft. 1).
- [Hug-]Wellig, Judith. 2017. Sauz sägent appa die Grüezini. Eine ethnodialektologische Studie im Oberwallis. Masterarbeit, unveröffentlicht. Universität Zürich.
- Hundt, Markus. 2017. Struktur und Komplexität des linguistischen Laienwissens, in: Hundt, Markus, Nicole Palliwoda und Saskia Schröder (Hrsg.). *Der deutsche Sprachraum aus der Sicht linguistischer Laien. Ergebnisse des Kieler DFG-Projektes*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 121–159.
- Hundt, Markus, Christa A. Anders und Alexander Lasch. 2010. Gegenstand und Ergebnisse der Wahrnehmungsdialektologie (Perceptual Dialectology), in: Hundt, Markus, Christina A. Anders und Alexander Lasch (Hrsg.). *Perceptual Dialectology: Neue Wege der Dialektologie*. Berlin u. a.: De Gruyter (Linguistik – Impulse & Tendenzen. 38), S. XI–XXI.
- Hundt, Markus, Nicole Palliwoda und Saskia Schröder. 2015. Wahrnehmungsdialektologie – Der deutsche Sprachraum aus der Sicht linguistischer Laien. Exemplarische Ergebnisse des Kieler DFG-Projekts, in: Kehrein, Roland, Alfred Lameli und Stefan Rabanus (Hrsg.). *Regionale Variation des Deutschen. Projekte und Perspektiven*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 585–620.
- Jeszenszky, Péter, Carina Steiner, Nina von Allmen und Adrian Leemann. 2024. What Drives Nonlinguists' Hands (or Mouse) when Drawing Mental Dialect Maps?, in: *Digital Scholarship in the Humanities*, Bd. 39, Heft 2, S. 593–608. DOI: <<https://doi.org/10.1093/llc/fqae003>>.
- Kitchin, Robert M. 1994. Cognitive Maps: What Are They and Why Study Them?, in: *Journal of Environmental Psychology*, Bd. 14, Heft 1, S. 1–19.
- Preston, Dennis R. 2010. Perceptual Dialectology in the 21st Century, in: Hundt, Markus, Christina A. Anders und Alexander Lasch (Hrsg.). *Perceptual Dialectology: Neue Wege der Dialektologie*. Berlin u. a.: De Gruyter (Linguistik – Impulse & Tendenzen. 38), S. 1–29.
- Purschke, Christoph. 2011. *Regionalsprache und Hörerurteil. Grundzüge einer perceptiven Variationslinguistik*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 149).
- Schiesser, Alexandra. 2020. *Dialekte machen. Konstruktion und Gebrauch arealer Varianten im Kontext sprachraumbbezogener Alltagsdiskurse*. Berlin u. a.: De Gruyter (Linguistik – Impulse & Tendenzen 85).
- Schröder, Saskia. 2019. *Sprachräumliche Praxis: Sprachraumkartierung in der Wahrnehmungsdialektologie*. Berlin u. a.: Peter Lang (Kieler Forschungen zur Sprachwissenschaft. 10).
- Schwarz, Christian und Philipp Stoeckle. 2017. Stadt, Land, Berg. Vom Zusammenspiel von Dialektwahrnehmung und Topographie, in: *Linguistik Online*, Bd. 85, Nr. 6, S. 257–274. DOI: <<https://doi.org/10.13092/10.85.4089>>.
- Stoeckle, Philipp. 2014. *Subjektive Dialekträume im alemannischen Dreiländereck*. Hildesheim: Olms (Deutsche Dialektgeographie. 112).
- Stoeckle, Philipp und Christian Schwarz. 2019. Ethnodialektale Räume in der Deutschschweiz, in: Nievergelt, Andreas und Ludwig Rübekeil (Hrsg.). *Raum und Sprache. Athe in palice, athe in anderu sumeuuelicheru stedi: Festschrift für Elvira Glaser zum 65. Geburtstag*. Heidelberg: Universitätsverlag, S. 391–408.
- Tolman, Edward C. 1948. Cognitive Maps in Rats and Men, in: *Psychological Review*, Bd. 55, Heft 4, S. 189–208.

- Weichhart, Peter. 2008. *Entwicklungslinien der Sozialgeographie. Von Hans Bobek bis Benno Werlen*. Stuttgart: Steiner (Sozialgeographie kompakt. 1).
- Widmer, Kuno. 2008. *Entstehung der romanischen Idiome Graubündens*. URL: <https://drg.ch/customer/files/69/idiome_wi.pdf> [Stand: 30.09.2023].

Zweitspracherwerb und Spracheinstellungen im Standard-Dialekt-Umfeld

Eine soziolinguistische Studie von Lernenden aus
Schweden und Norwegen in der Deutschschweiz

LEA SPÄTI

1 Einleitung

Die Sprachsituation in der Deutschschweiz ist für den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache (L2, Ln) komplex. Die Schwierigkeit besteht zum einen in der gleichzeitigen Präsenz von Dialekt und Standarddeutsch nebeneinander und zum anderen im unterschiedlichen Gebrauch der zwei Sprachformen in mündlicher und schriftlicher Form (Petkova 2012: 130–131). Die Dialekt-Standard-Diglossie verlangt von L2-Benutzer:innen, dass sie mit den jeweiligen Gebrauchsnormen von Dialekt und Standard umzugehen lernen (Ender et al. 2017: 98). Ausserdem müssen die Lernenden herausfinden, welche Varietät wann und unter welchen Umständen gewählt werden kann, um sie dann in einer Interaktion korrekt und situationsadäquat einsetzen zu können (Ender et al. 2017: 98).

Die hier präsentierte Studie wirft einen Blick auf den Zweitspracherwerb und auf Spracheinstellungen von Lernenden aus Schweden und Norwegen, die in der Deutschschweiz leben.¹ Im Fokus stehen nicht nur die Frage, wie die Personengruppen mit der alltäglichen Situation der Dialekt-Standard-Variation in der Deutschschweiz umgehen und ihre Einstellungen dazu, sondern auch, wie sich der Erwerb der zwei Varietäten in ihrem tatsächlichen Sprachgebrauch widerspiegelt und ob individuelle sprachbiographische Hintergründe (Schweden vs. Norwegen) zentral für die Einstellung zur Diglossiesituation in der Deutschschweiz sind. Methodisch und theoretisch lehnt sich diese Untersuchung teilweise an eine Studie von Ender (2019) an, die den Spracherwerb und den Sprachgebrauch der Lernenden aus einer sozio-kognitiven Perspektive beleuchtet. In der vorliegenden Analyse liegt das Augenmerk allerdings ausschliesslich auf soziolinguistischen Faktoren. Das Ziel besteht darin, genauer zu ergründen, wie die beiden Varietäten des Deutschen (Schweizerdeutsch und Standarddeutsch) durch die ausgewählten Personengruppen tatsächlich verwendet werden und welche

¹ Dieser Beitrag beruht auf der Masterarbeit der Autorin, vgl. Späti (2021).

Faktoren die Entwicklung einer Dialekt-Standard-Kompetenz und die Einstellung dazu beeinflussen.²

2 Ausgangslage

2.1 Sprachsituation in der Deutschschweiz

Die charakteristische Diglossie-Situation in der Deutschschweiz mit den beiden Varietäten Schweizerdeutsch und Standarddeutsch wurde bereits mehrfach dargestellt (u. a. Sieber 2010, Oberholzer 2018, Christen 2019, Ender 2019). In der Deutschschweiz sind zwei Varietäten des Deutschen, sowohl das Schweizerdeutsche als auch das Standarddeutsche, nebeneinander präsent (Sieber 2010: 373), wobei Schweizerdeutsch und Standarddeutsch eher ein Verhältnis „des Nebeneinander[s]“ als des „Miteinander[s]“ (Oberholzer 2018: 38) bilden.

In jüngeren Studien (Petkova 2012, Oberholzer 2018, Christen 2019) wird die Deutschschweizer Sprachsituation als „mediale Diglossie“ benannt, womit nicht nur das Vorhandensein von zwei Varietäten nebeneinander, sondern auch der unterschiedliche Gebrauch der zwei Sprachformen in mündlicher und schriftlicher Form gemeint ist. So ist das Schweizerdeutsche vorwiegend die Sprache der Mündlichkeit und wird hauptsächlich im Alltag benutzt, wohingegen das Standarddeutsche grundsätzlich in der Schriftlichkeit verwendet wird (Sieber 2010: 374, Petkova 2012: 130–131). Wenn trotzdem auf Schweizerdeutsch geschrieben wird, so geschieht dies hauptsächlich im privaten Bereich (z. B. in persönlichen Kurznachrichten, Blogs, Mundartliteratur). Besonders hervorzuheben ist, dass das Schweizerdeutsche in der Deutschschweiz nicht als defizitär gegenüber dem Standarddeutschen angesehen wird, sondern wie Waldispühl (2015: 4) betont, „mit hohem Prestige versehen [ist]“ und von allen Bevölkerungsschichten täglich verwendet wird (siehe auch Oberholzer 2018). Somit kann von keinem sprachlichen Kontinuum der beiden Varietäten in der Deutschschweiz gesprochen werden. Dementsprechend ist es für Deutschschweizer:innen kennzeichnend, dass sie sowohl das Sprachbewusstsein bezüglich des Gebrauchs von Schweizerdeutsch und Standarddeutsch besitzen als auch „die Fähigkeit, beide Varietäten [...] sowohl bei der Produktion als auch bei der Perzeption“ (Christen 2019: 246) strikt auseinanderhalten können.

² Konkret wurden während Interviews fünf Fragen gestellt, wobei die ersten zwei Fragen den Sprachgebrauch von Schweizerdeutsch und Standarddeutsch gemäss subjektiver Einschätzung abdecken und die weiteren drei die Spracheinstellung und den Zweitspracherwerb in der Deutschschweiz behandeln, vgl. Kap. 4.

2.2 Spracherwerb als soziale Aufgabe in der Deutschschweiz

Die „korrekte“ Verwendung rezeptiver, aber auch produktiver Fähigkeiten von Dialekt und Standarddeutsch spielt somit auch für L2-Sprecher:innen in einem Dialekt-Standard-Umfeld eine wesentliche Rolle. Sie müssen nebst dem Erwerb der Zweitsprache zusätzlich herausfinden, wann, mit wem und in welcher Situation es angebracht ist, die eine oder andere Sprachform (Dialekt oder Standard) zu benutzen, damit der erlernte Gebrauch der beiden Sprachformen den Gebrauchsmustern der umgebenden Sprachgemeinschaft entspricht (Ender et al. 2017: 98, Ender 2017: 155–184, Kaiser et al. 2019: 343). Diese Grundeinstellung zur korrekten Verwendung der beiden Varietäten im deutschschweizerischen Alltag stellt Allochthone vor eine Herausforderung, da sie nicht mit dieser Grundeinstellung aufgewachsen sind.³ L2-Benutzer:innen bauen dementsprechend während des L2-Spracherwerbs bestimmte Einstellungen und Vorstellungen gegenüber gängigen sprachlichen Codes in der neuen Sprachsituation auf (Ender 2017: 155–184, Kaiser et al. 2019: 352). Somit ist sowohl die Wahl der Varietät, die die Allochthonen in einem Gespräch wählen und benutzen, als auch ihre Einstellungen zur Diglossiesituation für diese Studie von grosser Bedeutung (vgl. Durrell 1995: 417, Ender: 2017: 98).⁴

2.3 Sprachsituation in Norwegen und Schweden

Die *norwegische Sprachsituation* zeichnet sich durch eine grosse Vielfalt an Dialekten sowie zwei offiziellen schriftlichen Standards, Bokmål und Nynorsk, aus (Rehm und Uszkoreit 2012: 45). Formal sind die beiden schriftlichen Standards gleichberechtigt, obschon die Mehrheit (ungefähr 85 % der Bevölkerung) *Bokmål* und nur 15 % *Nynorsk* verwenden. Dialekte werden nicht nur in privaten Umgebungen als angemessen angesehen, sondern auch in allgemeinen öffentlichen Kontexten (in Medien, an Universitäten und im Parlament). Die Mobilität innerhalb Norwegens ist hoch und darum ist die Kommunikation sehr oft polylektal; ausserdem wird kein offiziell kodifiziertes Standard-Norwegisch gesprochen (Røyneland 2009: 7). Trotzdem kann die norwegische Sprachsituation nicht als diglossisch bezeichnet werden, in dem Sinne, dass die eine Varietät einen niedrigen Status gegenüber der anderen höher gelegenen Varietät einnimmt (Røyneland 2009: 7–8.). Røyneland (2009: 8) konstatiert: „dialects in Nor-

3 In der vorliegenden Arbeit werden die Menschen, die nicht in der Deutschschweiz und mit der Muttersprache Deutsch aufgewachsen sind, als „Allochthone“ bezeichnet. „Allochthon“ bedeutet, dass die Kommunikationspartnerin / der Kommunikationspartner „keinen schweizerdeutschen Dialekt spricht“ oder aber, wenn „Lernersprachliche Dialektabweichungen“ zu erkennen sind. „Autochthon“ hingegen bezeichnet Dialektsprecher:innen (Christen et al. 2010: 14).

4 Vgl. ausführlich Späti (2021: 11–12).

way are well preserved and hence dialect diversity in Norway is still considerable as compared, for instance, to modern Sweden and Denmark“. Somit haben die norwegischen Dialekte einen hohen Status und sind zudem in Norwegen sehr gut erhalten, was sich anhand einer ausgedehnten Dialektvielfalt bemerkbar macht und im Kontrast zur heutigen Sprachsituation in Schweden und Dänemark steht.⁵

In *Schweden* gibt es im Gegensatz zu Norwegen nur eine offizielle Schriftsprache. „Der mittelschwedische Raum mit der Hauptstadt Stockholm als Zentrum“ wird laut Braunmüller (1991: 17) bis heute als der Raum bezeichnet, der sich am meisten an der Hochsprache *Rikssvenska* orientiert und darum auch als die Norm angesehen wird. Hingegen werden Südschwedisch (mit den Regionen Schonen, Blekinge, Halland und Småland) und Finnlandschwedisch gegenüber der „Stockholmer Norm“ als Regionalsprachen anerkannt und „vehement und selbstbewusst“ durch die Sprecher:innen verteidigt (Braunmüller 1991: 15). Trotzdem kann in Schweden von einem Dialekt-Standard-Kontinuum gesprochen werden, da es sowohl Dialekte als auch Regiolekte und eine Standardsprache gibt. Jedoch dominiert in diesem Kontinuum die Standardsprache sowohl mündlich als auch schriftlich (Braunmüller 1991: 17–19).

3 Bisherige soziolinguistische Forschung zum Zweitspracherwerb in der Deutschschweiz

Die Forschung zum Zweitspracherwerb konzentrierte sich bisher hauptsächlich auf kognitive Aspekte der L2-Lernenden, während soziale Aspekte weniger Beachtung fanden (Ender 2019: 9). Erst in den letzten 21 Jahren haben sich Studien entwickelt, die beide Aspekte integrieren oder den sozialen Aspekt isoliert betrachten (Firth und Wagner 2007, Ender 2019: 9). Werlen (2002: 57) untersuchte etwa das Sprachleben italienischer Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation in der deutschen Schweiz und fand trotz individueller Ungleichheit Gemeinsamkeiten in ihren Sprachbiographien. Konkret zeigten sich in den Erzählungen strukturelle Berührungspunkte „des Verstehens und Erfahrens von Spracherwerb und Sprachgebrauch, von sozialer Erfahrung und individueller Identität“ (Werlen 2002: 76).

Die Komplexität des Zweitspracherwerbs in der diglossischen Situation und die damit einhergehenden Herausforderungen für die Zweitspracherwerbenden in den Schulen wurden erst spät erkannt und berücksichtigt (Werlen 2002: 59). Forschung zu Spracherwerb und Herausforderungen von Kindern in Deutschschweizer Schulen wurde unter anderem von Suter Tufekovic (2008), Ender und Straßl (2009) sowie Häcki Buhofer et al. (2013) durchgeführt. Ender (2019) untersuchte den Erwerbsprozess von Schweizerdeutsch und Standarddeutsch bei erwachsenen Einwanderinnen

⁵ Vgl. ausführlich Späti (2021: 12–14).

und Einwanderern in der Deutschschweiz und berücksichtigte kognitive und soziale Gesichtspunkte. Ihre Ergebnisse zeigen durchgängig, dass der Erwerb von Variation im ungesteuerten Kontext für erwachsene L2-Benutzer:innen eine Hürde darstellt.

Der Forschungsüberblick zeigt, dass bisher insbesondere Hürden, die Migrant:innen in der Deutschschweiz beim Zweitspracherwerb bewältigen müssen, sowie die daraus resultierenden Spracheinstellungen und -kompetenzen im Umgang mit den beiden Varietäten des Deutschen im Fokus stand. Dabei wird deutlich, dass soziolinguistische Aspekte bisher wenig berücksichtigt wurden.⁶

4 Methode

4.1 Datenerhebung und Beschreibung des Vorgehens in den Interviews

Die Untersuchung basiert auf 23 leitfadengesteuerten Tiefeninterviews,⁷ die aufgrund der Pandemie online im März 2021 durchgeführt wurden.⁸

Das erhobene Material dokumentiert einerseits die verwendete Varietät der Gewährspersonen im Interview und parallel dazu liefert es auch Einblicke über ihren unterschiedlichen Umgang mit der Diglossiesituation beziehungsweise mit Schweizerdeutsch und Standarddeutsch in der Deutschschweiz.⁹ Andererseits geben die individuellen Antworten auf bestimmte inhaltliche Fragen Aufschluss über die Spracheinstellungen und Sprachbiographien der Befragten. Diese Daten wurden weiter für die qualitative inhaltliche Analyse herangezogen.

Die vorliegende Arbeit lehnt sich an die Studie von Ender (2019, vgl. 62–80) an. Um eine direkte Vergleichbarkeit mit Enders (2019: 206–207) Ergebnissen zu garantieren, wurden teilweise ähnliche Fragen in den Interviews verwendet. Enders (2019) Studie besteht aus einer Kombination von soziolinguistischen und kognitiven Variablen; in der vorliegenden Untersuchung richtet sich der Fokus jedoch ausschliesslich auf soziolinguistische Aspekte der erhobenen Daten.

⁶ Für einen ausführlichen Forschungsüberblick, vgl. Späti (2021: 22–27).

⁷ Der im Anhang enthaltene Interviewleitfaden bietet einen detaillierten Überblick über die spezifischen Fragen zu jedem Themenbereich.

⁸ Die Interviewdauer betrug zwischen 44 und 139 Minuten, total ca. 32 Stunden. Der Kontakt zu den Teilnehmer:innen wurde über schwedische und norwegische Clubs in der Deutschschweiz und ebenso über private und soziale Netzwerke hergestellt; sämtliche Befragungen beruhten auf Freiwilligkeit und alle Teilnehmer:innen nahmen ohne Vergütung an der Studie teil. Im Interviewleitfaden wurden fünf Themenbereiche (Herkunft und Einwanderung, Ausbildung und familiäres Umfeld, Sprachbiographie, Spracherwerb Standarddeutsch/Schweizerdeutsch in der Deutschschweiz, persönlicher Sprachgebrauch der beiden Varietäten in der Deutschschweiz) abgefragt.

⁹ Vgl. ausführlich Kap. 5.1.

Es muss betont werden, dass die Themen der Kategorien im Interviewleitfaden unter Berücksichtigung bisheriger relevanter soziolinguistischer Forschung in der Deutschschweiz ausgewählt wurden (Werlen 2002, Franceschini 2012, Ender 2019).

4.2 Vorgehen bei der qualitativen Analyse

Die erhobenen Daten wurden einer qualitativen Analyse unterzogen. Alle Interviews wurden mehrfach im Hinblick auf die Forschungsfragen gesichtet und angehört. Relevante Passagen, also solche, die für die Studie bedeutende Daten enthalten, wurden markiert und anschliessend transkribiert (vgl. Chambers 2009: 43). In einem weiteren Schritt wurden alle Transkripte in einem separaten Dokument zusammengefasst, um nach Mustern und Korrelationen zu suchen. Die Transkripte wurden dann entsprechend den jeweiligen Forschungsfragen in passende Kategorien eingeordnet (Löffler 2016: 51). Abschliessend wurden die wichtigsten Belegstellen ausgewählt und in die Arbeit integriert. Wie bereits erwähnt, konnten aus „darstellungsökonomischen Gründen“ (Ender 2019: 77) und aufgrund der hohen Datenmenge nicht alle Zitate aufgenommen werden. Darüber hinaus zeigte sich, dass das Datenmaterial sehr breit gefächert war und auch Raum für weitere Forschungen bietet (z. B. sozialwissenschaftliche Studien, korpuslinguistische Studien, weitere soziolinguistische Studien mit anderen Variablen im Fokus).¹⁰

4.3 Gewährspersonen

Unter den Befragten befanden sich 16 weibliche (11 Schw., 5 Norw.) und 7 männliche (4 Schw., 3 Norw.) Personen. Ihr Alter lag zum damaligen Zeitpunkt zwischen 30 und 82 Jahren. Die Aufenthaltsdauer in der Schweiz betrug zwischen drei und 54 Jahren. Der Bildungshintergrund ist sehr homogen. Unter den Teilnehmer:innen befanden sich 19 Hochschulabsolvent:innen, sowie vier mit einer erfolgreich abgeschlossenen Berufsausbildung. Für die Analyse der Daten wurden ausschliesslich für die Fragestellungen relevante Stellen der aufgezeichneten Interviews transkribiert und qualitativ ausgewertet.

¹⁰ Vgl. hierzu Späti (2021: 35).

5 Resultate und Diskussion

5.1 Wahl der Varietät zu Beginn des Interviews durch die Gewährspersonen

Die Eröffnung der Interviews erfolgte jeweils auf Schwedisch. Dabei konnten die Teilnehmer:innen entscheiden, in welcher Varietät des Deutschen das Interview fortgesetzt werden soll, also ob die Fragen durch die Interviewerin auf Dialekt oder Standarddeutsch gestellt werden sollen.

Insgesamt wählten 14 der Gewährspersonen Schweizerdeutsch und 9 Standarddeutsch als die Varietät, in der das Gespräch geführt werden soll. Die überwiegende Mehrheit ($n=13$) der 16 weiblichen Teilnehmerinnen wünschte Schweizerdeutsch. Demgegenüber stehen die sieben männlichen Teilnehmer, von denen sechs Standarddeutsch bevorzugten. Sowohl die Mehrheit ($n=9$ von insgesamt 15 Teilnehmer:innen) der Teilnehmer:innen mit Schwedisch als L₁ als auch die mit Norwegisch als L₁ ($n=4$ von insgesamt 8 Teilnehmer:innen) zogen Schweizerdeutsch während des Gesprächs vor. Die Aufenthaltsdauer in der Deutschschweiz hatte auf die Wahl gewünschten Varietät im Interview keinen Einfluss.

5.2 Verwendung der beiden Varietäten im Interview

Bei den Gewährspersonen konnte während des Interviews unterschiedliches Verhalten in Bezug auf die Sprachwahl beobachtet werden. Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Mehrheit der Gewährspersonen, die für das Interview entweder Schweizerdeutsch oder Standarddeutsch von der Interviewerin gewünscht haben, auch selbst die jeweilige Varietät gebrauchten. Einige wenige gaben Schweizerdeutsch als Wunschvarietät im Gespräch an, selbst wurde aber entweder Standarddeutsch oder eine Mischung während des Gesprächs verwendet. Anhand der Faktoren Geschlecht und Aufenthaltsdauer wurde die Verwendung des Deutschen (Standard oder Dialekt) klassifiziert.

Die Gesprächsdaten von zehn Gewährspersonen weisen die Varietät Standarddeutsch auf. Bei diesen Personen lässt sich kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Alter und Aufenthaltsdauer in der Deutschschweiz ziehen, allerdings lebten vier der Standarddeutsch-Sprecher:innen vor dem Umzug in die Schweiz einige Jahre in Deutschland.

Weitere neun Personen sprachen im Interview Dialekt, darunter nur eine männliche Person. Die Gewährspersonen, die die beiden Varietäten deutlich mischten, sind in der Minderheit ($n=4$). In dieser Gruppe befinden sich nur weibliche Gewährspersonen mit Schwedisch als L₁, die einen Deutschschweizer Partner und Kinder, die in der Deutschschweiz aufgewachsen sind, haben.

Ausserdem konnten bestimmte Sprachgebrauchsmuster bei Personen derselben L₁ festgestellt werden. So verwendeten 4 Zweitsprachbenutzerinnen mit Schwedisch als

L1 eine Mischvarietät (eine Mischung von Standarddeutsch und Schweizerdeutsch), sämtliche Personen mit Norwegisch als L1 verwendeten entweder Schweizerdeutsch oder Standarddeutsch, aber keine Mischung.¹¹

5.3 Verwendung der Varietäten mit bestimmten Personen, sozialen Gruppen und Situationen

Alle Gewährspersonen wurden nach den möglichen Einflussfaktoren (Personen, soziale Gruppen und Situationen) befragt, die dazu führen, dass die Wahl auf die eine oder andere Sprachform fällt. Zuerst werden die Resultate erläutert, die Aufschluss über den Einfluss der jeweiligen Situation geben (vgl. Kap. 5.2.1), daraufhin werden die Abhängigkeiten der Varietätenwahl von unterschiedlichen sozialen Gruppen und Kommunikationspartner:innen dargestellt (vgl. Kap. 5.3.2).

5.3.1 Situationen, in denen die Gewährspersonen Schweizerdeutsch oder Standarddeutsch verwenden

Prominent werden für den Gebrauch von Schweizerdeutsch in der Deutschschweiz folgende Situationen genannt: sowohl in Vereinen und am Arbeitsplatz als auch am Arbeitsplatz mit internen sprachlichen Richtlinien. Es wird deutlich, dass einerseits der Wunsch nach Zugehörigkeit zu einer Gruppe wie einem Verein oder Sportsgruppe (1) und andererseits der Arbeitsplatz, mit oder ohne sprachliche Richtlinien (2), ausschlaggebend sind.

- (1) *Ich wet au derbi si, aso wägge dr Zämmeghörigkeit, ich ghöre derzue.* (5Sw)¹²
'Ich möchte auch dazu gehören, also wegen der Zusammengehörigkeit, ich gehöre dazu.'
- (2) *Ja, sit däm ich en Stell gha ha, was gheisse het, jetzt muss ich Schwyzerdütsch rede, will ich mit Chind gschaffet ha.* (8Sw)
'Ja seitdem ich eine Arbeitsstelle erhalten habe, bei der es geheissen hat, dass ich ab jetzt Schweizerdeutsch sprechen muss, da ich mit Kindern gearbeitet habe.'

Schweizerdeutsch wird bewusst dort gewählt, wo zwischenmenschliche Nähe und Vertrauen geschaffen werden soll. An Arbeitsplätzen wie der Kirche, im Spital, beim

¹¹ Vgl. hierzu Späti (2021: 40–44).

¹² Die Aussagen der einzelnen Gewährspersonen werden mit einem Code (beispielsweise 1Sm und 1Nw) markiert, der eine Nummer für die schwedischen (1–15) und norwegischen (1–8) Teilnehmer:innen beinhaltet sowie Auskunft über das Herkunftsland (S = Schweden oder N = Norwegen) und das Geschlecht (w = weiblich und m = männlich) gibt.

Seelsorgedienst oder der Betreuung von Kleinkindern wird Schweizerdeutsch verwendet, womit der Dialekt einen spezifischen Status erhält und dadurch einen Beitrag leistet, den Standarddeutsch in diesen kommunikativen Situationen nicht leisten kann.¹³

Allerdings bevorzugen Gewährspersonen in der Deutschschweiz – auch solche, die im Alltag überwiegend Schweizerdeutsch sprechen – oft den Gebrauch von Standarddeutsch. Dies ist besonders im Studium, in der Schule, bei offiziellen Anlässen und in Weiterbildungen der Fall, ebenso an internationalen Arbeitsplätzen oder generell, wenn kein Schweizerdeutsch beherrscht wird. Zudem wird Standarddeutsch häufig in Arztgesprächen, Telefongesprächen und bei Besuchen auf verschiedenen Ämtern, wie dem Steueramt, dem Amt für Migration und Versicherungen, verwendet.

Ein Kriterium für die Verwendung von Standarddeutsch ist der institutionelle Kontext (z. B. Schulen und Universitäten), in dem die Kommunikation stattfindet. Darüber hinaus dominieren bei Personen, die in einem internationalen Umfeld beruflich tätig sind und auch privat mehrheitlich Umgang mit internationalen Personen pflegen, Englisch und die Erstsprache. Beide deutschsprachigen Varietäten spielen in diesen Fällen eine untergeordnete Rolle und wenn, dann wird auf Standarddeutsch kommuniziert. Zudem wird Standarddeutsch dann verwendet, wenn die erfolgreiche Verständigung im Mittelpunkt steht (3). Das Kommunikationsziel der sicheren Verständigung ist dabei ausschlaggebend für die Varietätenwahl und weniger die Adressatenorientierung.

- (3) *Aso do rede au ich immer Hochdütsch. Ich will ganz genau verstah was är gseit het, ig möchte nüd verpasse. (10Sw)*
 ‘Also da spreche auch ich immer Hochdeutsch. Ich will ganz genau verstehen, was er gesagt hat, ich möchte nichts verpassen.’

Ferner gibt es spezifische Situationen, in denen auch die Gewährspersonen, die in ihrem Alltag mehrheitlich Schweizerdeutsch verwenden, Standarddeutsch bevorzugen. Arztgespräche und Telefongespräche oder Gesprächssituationen auf Ämtern sind solche Situationen.

5.3.2 Personen und soziale Gruppe

Für den Gebrauch von Schweizerdeutsch in Abhängigkeit von Kommunikationspartner:innen oder der sozialen Gruppe, tendieren die Befragten (n = 10) dazu, sowohl mit Kassierer:innen im Supermarkt als auch im Umgang mit autochthonen Arbeitskollegen, Schweizerdeutsch zu verwenden. Darüber hinaus wird Schweizerdeutsch ver-

¹³ Vgl. hierzu auch Späti (2021: 47).

mehrt in der Interaktion mit kleinen autochthonen Kindern verwendet ($n=8$). Auch bei Gesprächen mit älteren Menschen sowie mit der/dem autochthonen Partner:in ($n=6$) und innerhalb der Dorfgemeinschaft, insbesondere bei Interaktionen mit anderen Eltern und Nachbarn ($n=3$), bevorzugen die Befragten die Verwendung von Schweizerdeutsch. Schlussendlich wurde auch noch der Umgang mit allochthonen Mitarbeiter:innen aus der Werkstatt, die hauptsächlich Schweizerdeutsch als Zweitsprache erlernt haben und Standarddeutsch nur schlecht verstehen ($n=3$), genannt.

Es handelt sich hierbei um eine heterogene Gruppe an Kommunikationspartner:innen, die von den Interviewpartner:innen als entscheidend für die Wahl der einen oder anderen Sprachform genannt wurden. Eine entscheidende soziale Variable ist das Alter des/der Gesprächspartner:in (kleine Kinder oder ältere Personen); eine andere die generelle Zugehörigkeit des/der Kommunikationspartner:in zur autochthonen Gruppe (Arbeitskollegen und Kassierer:innen). Zusätzlich wird deutlich, dass in Einkaufsgeschäften (wie Bäckerei, Metzger, Lebensmittelgeschäft) in der Deutschschweiz von den Angestellten hauptsächlich Schweizerdeutsch gesprochen wird und gemäss den Aussagen der Gewährspersonen auch vom Einkaufenden erwartet wird, dass er/sie Schweizerdeutsch rezeptiv beherrscht (4).

- (4) *Wenn man dann endlich weiss, was es ist, also zum Beispiel: Ich hätt gern es Weggeli und es Gipfeli. Dann bleibt man inkognito, das ist gut, dann tritt man in kein Fettnäpfchen.* (2Sm)

Das Beispiel (4) steht exemplarisch für eine Kommunikationssituation, die mehrere Gewährspersonen erwähnt haben. Einige Teilnehmer:innen haben davon erzählt, bereits zu Beginn ihres Aufenthalts in der Schweiz dialektale Phrasen auswendig gelernt zu haben, um beim Einkaufen nicht als allochthon identifiziert zu werden. Andere wiederum gaben an, die Zahlen raschmöglichst geübt zu haben, da der Betrag an der Kasse nur auf Schweizerdeutsch geäussert wird.

Ein ähnliches Verhalten der allochthonen Gewährspersonen zeigt sich in Beispiel (5), nämlich in der Kommunikation mit einer Gruppe von autochthonen Sprecher:innen in einem Dorf oder Verein.

- (5) *Grad wenn meh mit es paar Nachbere zämme steit, de wott meh ja nid, dass die es Gfüel hei (Pause), si müösse sich umstelle. Und sit däm, dass ich Schwyzerdütsch cha, bin ich nümme im Mittelpunkt und alli si de wie immer, aso entspannt.* (6Sw)
 ‘Gerade wenn man mit einigen Nachbarn zusammensteht, dann will man nicht, dass die das Gefühl haben, dass sie sich umstellen müssen. Und seitdem ich Schweizerdeutsch beherrsche, bin ich nicht mehr im Mittelpunkt und alle sind wie immer, also entspannt.’

Die Gewährspersonen sehen sich veranlasst Schweizerdeutsch zu benutzen, da sie verhindern möchten durch einen Varietätenwechsel Aufmerksamkeit auf sich zu lenken (und damit das natürliche Gespräch in dieser Situation zu stören) oder, dass auf

Grund der Verwendung des Standarddeutschen die Kommunikation eingeschränkt wird.

Kommunikationsschwierigkeiten mit Deutschschweizer Kleinkindern wurden von mehreren Gewährspersonen ($n = 8$) mit eigenen kleinen Kindern angesprochen. So wird mit den Freunden der eigenen Kinder oder mit fremden Kindern auf Schweizerdeutsch kommuniziert, da eine Kommunikation auf Standarddeutsch nicht oder nur begrenzt möglich erscheint. Die Einschränkung in der Kommunikation und die erfahrene Distanz veranlasst die Gewährspersonen Schweizerdeutsch zu sprechen (6).

- (6) *Und einmal war es ganz lustig, da hatte ich eine Geburtstagsparty von meinem Sohn, also vor ein paar Jahren, also er war so in der dritten Klasse und dann hat ein Kollege von ihm „Sie“ gesagt zu mir (lachen) und das war bestimmt nur weil ich Hochdeutsch rede. (Pause) und da war ich völlig perplex, warum sagt er mir jetzt „Sie“, weil wir kennen uns schon lange, aber das hat er einfach mit dem Hochdeutsch verbunden. (Pause) Ich denke, das kommt von der Schule, weil da müssen sie auch Hochdeutsch sprechen und zu den Lehrern sagt man ja „Sie“ und da hatte ich das Gefühl, das hat mein Hochdeutsch wie ausgelöst, also die plötzliche Distanz. (9Sw)*

Für den Gebrauch von Standarddeutsch gaben die Befragten an, in der Kommunikation mit anderen Personengruppen, wie Nachbarn aus dem Ausland oder aus anderen deutschsprachigen Ländern (Deutschland und Österreich) ($n = 14$), vermehrt Standarddeutsch zu verwenden. Ebenso sprechen sie Standarddeutsch mit allochthonen Arbeitskolleg:innen ($n = 11$) und in Partnerschaften mit autochthonen Partner:innen ($n = 3$).

Die Gewährspersonen, die im Interview Standarddeutsch sprachen, verwenden beruflich häufig Englisch oder Standarddeutsch als Sprache in der täglichen Kommunikation. Mit allochthonen Nachbarn und Freunden wird im privaten Bereich sowohl die jeweilige Muttersprache als auch Englisch oder Standarddeutsch gebraucht. Schweizerdeutsch wird kaum produktiv verwendet.

Die Kommunikation und die Varietäten- beziehungsweise Sprachwahl innerhalb einer Partnerschaft ist ein weiterer Aspekt, der sich herauskristallisierte. Auffallend ist die Tatsache, dass drei Dialektsprecher:innen angeben, mit ihrem autochthonen Partner in Standarddeutsch zu kommunizieren. Dies wird damit begründet, dass sich die Partner auf Standarddeutsch kennengelernt haben und dadurch in dieser Sprache eine Vertrautheit und Routine entstanden ist.

5.4 Spracheinstellungen

Auf die Frage, was die L2-Benutzer:innen über die Sprachsituation in der Deutschschweiz denken und welche Auswirkungen die Diglossiesituation auf den eigenen Spracherwerb gehabt hat, wurde auf der einen Seite der Einfluss von Personen aus dem eigenen sozialen Umfeld angeführt. Die individuellen Ansichten und Spracheinstellungen dieser Personen gegenüber den beiden Varietäten hatten laut der Befragten einen großen Einfluss auf die Bildung der eigenen Spracheinstellung gegenüber Schweizerdeutsch und Standarddeutsch. Gerade für den Spracherwerb ist auch essenziell, inwieweit die jeweiligen Personen in ihren Bemühungen Schweizerdeutsch zu erlernen unterstützt werden. Mehrere Gewährspersonen erwähnten, dass sie keine oder nur wenig Unterstützung erfahren haben und dazu gedrängt wurden, Standarddeutsch zu sprechen (7).

- (7) *Also zu mir haben sie immer gesagt am Anfang (Pause), wenn ich probiert habe Schweizerdeutsch zu sprechen (Pause): nei hör uf das dönnt grusig 'nein hör' auf, das klingt hässlich', bleib du nur beim Hochdeutschen, das ist gut so. [...]. Das fand ich dann nicht so hilfreich. (2Sm)*

Schweizerdeutsch wird aber von über der Hälfte der Befragten als Schlüssel zur Integration im Alltagsleben gesehen, obschon die Produktion und Rezeption individuell sehr unterschiedlich ist. Diejenigen, die Schweizerdeutsch nicht fließend beherrschen, wünschen es besser sprechen zu können. Einem grossen Teil der Gewährspersonen erscheint der Aufbau von Nähe zur Deutschschweizer Gesellschaft nur dann möglich, wenn Schweizerdeutsch als Varietät verwendet werden kann. Nur einige Gewährspersonen, die sich nach eigenen Angaben hauptsächlich in einer „Expat-Bubble“ bewegen, sehen keine Notwendigkeit Schweizerdeutsch überhaupt zu verstehen.¹⁴

Im Gegensatz dazu wird dem Standarddeutschen vor allem im Zusammenhang mit der schriftlichen Verwendung eine zentrale Funktion zugesprochen und die Varietät wird als essenziell sowohl im Beruf als auch in spezifischen kommunikativen Kontexten mit Allochthonen betrachtet. Gleichzeitig wird laut unterschiedlichen Gewährspersonen immer wieder verhandelt, welche Varietät gewählt werden soll, was als unständig empfunden wird (8).

- (8) *Hier ist immer zuerst die Frage, verstehst du Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch oder vielleicht lieber Englisch, ist vielleicht noch besser? Ja, eh, was soll man dann sagen, (Pause) also ja eigentlich wäre Englisch für mich noch besser, (Pause) aber für die andere Person, die spricht dann keine einheimische Sprache und das finde ich dann auch komisch, dann unterhalten sich beide in einer Fremdsprache und so.*

¹⁴ Personen, die sich in einer „Expat-Bubble“ bewegen, sind Menschen, die sich im Gastland ausschließlich mit Landsleuten oder anderen internationalen Expats, sowohl beruflich als auch privat umgeben, und ihre Kontakte innerhalb dieser Gruppe pflegen.

(Pause) Das hat immer zur Verwirrung geführt (Pause) und manchmal immer noch heute werde ich gefragt, also immer, wenn ich eine neue Person kennenlerne (Pause), muss man auf die Frage vorbereitet sein, es ist ein bisschen umständlich finde ich. (Pause) Also am Anfang habe ich dann immer gesagt, ja vielleicht Hochdeutsch oder doch lieber Englisch, (Pause) aber heute sage ich dann selbstbewusst, nein, sprich ruhig in Schweizerdeutsch weiter, ich melde mich, wenn ich etwas nicht verstehe, (Pause) Also, äh, man muss selbstsicher auftreten, sonst nimmt es so viel Zeit in Anspruch beim Kennenlernen, das ist so umständlich, ich möchte für das nicht so viel Zeit verschwenden. (3Sm)

Interessant ist hierbei, dass dieses „Verhandeln“ von allen Standarddeutsch-Sprecher:innen (n = 10) erwähnt wurde, oft im Zusammenhang mit fremden autochthonen Kommunikationspartner:innen. Es wird klar, dass in Gesprächen zwischen einer primär allochthonen und einer autochthonen Person die Kommunikation oft auf Schweizerdeutsch stattfindet, ohne dass danach gefragt wird. Dies geschieht, weil die Verwendung von Schweizerdeutsch durch die allochthone Person oft als Zeichen der Zugehörigkeit durch das Gegenüber interpretiert wird.

5.5 Einfluss der Sprachsituation im Heimatland auf die Spracheinstellung

Bei dieser Frage wurde untersucht, welchen Einfluss die Einstellung gegenüber Dialekt und Standard aus dem Heimatland (Schweden, Norwegen) auf den Spracherwerb in der Deutschschweiz hat. In diesem Zusammenhang wurde ersichtlich, dass sich das Verständnis für Dialekt und Standardsprache in einer Diglossiesituation zwischen der Gruppe mit Schwedisch als L₁ und der Gruppe mit Norwegisch als L₁ unterscheidet.

Die schwedischen Gewährspersonen erwähnen, dass der Unterschied zwischen den schwedischen Dialekten und der Hochsprache geringer ist als zwischen den beiden Varietäten in der Schweiz (9). Einige äusserten, dass ihnen das Erlernen von Schweizerdeutsch darum schwerer gefallen ist. Des Weiteren wird das Ansehen der Dialekte im Allgemeinen in Schweden mit weniger Prestige verbunden als in der Schweiz.

(9) *Ja, bei uns zu Hause ist der Dialekt nicht so ausgeprägt, wie Du vielleicht weisst. (Pause) Also ich würde sagen, dass der einzige Unterschied in der Aussprache liegt und nicht so sehr an anderen Wörtern oder Wortstellung oder so. (Pause) Ausser man vergleicht Kiruna mit Südschweden. (Pause) Da hat man sicher grosse Unterschiede. Aber was ich meine, (Pause) hier das ist schon verrückt, also da fährt man vielleicht eine halbe Stunde oder Stunde, (Pause) zum Beispiel Erlenbach im Simmental, also Berner Oberland, da verstehe ich kein Wort mehr, wirklich nichts mehr. (Pause) Das war für mich am Anfang sehr ungewöhnlich. (Pause) Die*

Schweiz ist ja so klein verglichen mit Schweden und hat trotzdem so viele unterschiedliche Dialekte. (1Sm)

Im Gegensatz dazu stehen die Aussagen der Norweger:innen. Mehr als die Hälfte (n = 5) der Interviewteilnehmer:innen mit Norwegisch als L1 zeigen grosses Verständnis für die Deutschschweizer Sprachsituation, da sie Parallelen zur Sprachsituation in ihrem Heimatland ziehen können und deswegen auch grosses Interesse zeigen, Schweizerdeutsch zu lernen (10).

- (10) *Ich bin Norwegerin und bi üs, do wird au sehr viel Dialekt gredet, aso au mit einere gewisse Selbstverständlichkeit, wie do ir Schwyz. (Pause) Bi üs wird jedoch nid umgestellt ufs „Hochnorwegisch“, aso Bokmål, wenn Fremdi dr Dialekt nid verstönd. (Pause) Do wird eifach erwartet, dass si ne lernet z verstoh. (Pause) Aber do ir Schwyz, die diönd immer sofort umstelle, wenn si ghörtet, dass me nid vo do chunt (Pause). Aso das hilft au nid immer, um den z lerne Schwiizerdütsch zverstoh, (Pause) au wennis sis vielleicht nett meinent. (Pause) Jetz muess ich es nümme säge, aber am Afang hani ich den immer gseit, nei bitte düend doch Schwyzerdütsch rede mit mir. (8Nw)*

‘Ich bin Norwegerin und bei uns, da wird auch sehr viel Dialekt geredet, also auch mit einer gewissen Selbstverständlichkeit, wie hier in der Schweiz. Bei uns wird jedoch nicht umgestellt auf Hochnorwegisch, also Bokmål, wenn Fremde den Dialekt nicht verstehen. Da wird einfach erwartet, dass sie ihn zu verstehen lernen. Aber hier in der Schweiz, sie stellen immer sofort um, wenn sie hören, dass man nicht von hier kommt. Also das hilft auch nicht immer, um Schweizerdeutsch verstehen zu lernen. Auch wenn sie es vielleicht nett meinen. Jetzt muss ich es nicht mehr sagen, aber am Anfang habe ich dann immer gesagt, nein bitte sprechen sie doch Schweizerdeutsch mit mir.’

Für Schwed:innen ist bzw. war die Diglossiesituation teilweise schwer verständlich. Die Verwendung der Dialekte in Schweden hat einerseits einen anderen Status und ist nicht so verbreitet wie in der Deutschschweiz (vgl. Braunmüller 1991: 18–19). Darüber hinaus wird auch der Unterschied zwischen Standard und Dialekt angesprochen, der im Schwedischen als bedeutend kleiner empfunden wird als zwischen Schweizerdeutsch und Standarddeutsch.

Die Gruppe der Norweger:innen zeigt ein tiefes Verständnis für die Dialekt-Standard-Situation in der Deutschschweiz. Sie sprechen im Allgemeinen den Dialekten sogar noch einen höheren Status in der täglichen Verwendung zu als es die autochthonen Deutschschweizer:innen tun. So wird dem Wechseln ins mündliche Standarddeutsch nur wenig Verständnis entgegengebracht und wird auch als hinderlich für das Erreichen einer Dialekt-Standard-Kompetenz gesehen. Dies erklärt sich eindeutig aus der mündlichen Sprachsituation in Norwegen, die sich durch den Gebrauch von Dialekten auch in allgemeinen öffentlichen Kontexten auszeichnet. Ausserdem wird kein

kodifiziertes Standardnorwegisch gesprochen und die Dialekte haben einen hohen Status und sind sehr gut erhalten, was sich mit der Sprachsituation in Schweden kontrastiert (vgl. hierzu auch Røyneland 2009: 8).

5.6 Weitere Faktoren

Zum Schluss werden noch weitere relevante Faktoren beleuchtet, die sich als einflussreich für den Spracherwerb in der Deutschschweiz herauskristallisiert haben. Zum einen wurde der Fremdsprachenunterricht im Heimatland erwähnt. Mehr als die Hälfte der schwedischen und zwei der norwegischen Gewährspersonen betrachten den Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) im Heimatland als nicht ausreichend, da die Plurizentrität des Standarddeutschen und das gleichzeitige Vorhandensein von Schweizerdeutsch und Standarddeutsch in der Deutschschweiz kaum oder nur eingeschränkt im Unterricht besprochen wurde. Dies weckt laut den Befragten falsche Erwartungen beim Umzug in die Schweiz und bereitet erhebliche Schwierigkeiten sich zu Beginn des Aufenthalts in der Deutschschweiz zurecht zu finden oder gar zu verständigen.

Ein weiterer Faktor sind sprachliche Ideologien, also kulturspezifische sprachliche Norm- und Wertvorstellungen. Standarddeutsch wird als die „Normvarietät“ und als grammatikalisch korrekter empfunden als Schweizerdeutsch. Ein Teil der Gewährspersonen ($n = 4$) sieht Standarddeutsch als die normierte Standardsprache, an die es sich sowohl in mündlicher als auch schriftlicher Form zu halten gilt. Auffallend ist, dass alle dieser Befragten vor ihrem Aufenthalt in der Deutschschweiz einige Jahre in Deutschland gelebt haben. Das Sich-Einlassen auf Schweizerdeutsch erscheint als erschwert, weil der Status des Standarddeutschen als höher wahrgenommen wird. Diese Einstellung der Gewährspersonen kann daher rühren, dass sie in ihrem Aufenthalt in Deutschland mit anderen Wertvorstellungen als die der Deutschschweizer Gesellschaft zu Standarddeutsch und Dialekt in Kontakt gekommen sind.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung liefert erste Einblicke in die Sprachverwendung und Spracheinstellungen allochthoner, erwachsener Gewährspersonen mit Norwegisch und Schwedisch als L_1 , die in der Deutschschweiz leben. Aus der vorliegenden Datenbasis konnte abgeleitet werden, dass gewisse Aspekte der Dialekt- und Standardaufteilung in verschiedenen Bereichen, die auch für andere, nicht in der Deutschschweiz aufgewachsene Personen relevant sind, auch auf die Personen zutreffen, die aus Schweden und Norwegen stammen.

Die Resultate der Untersuchung sind breitgefächert. Hinsichtlich der situativen und adressatenbezogenen Varietätenwahl nannten die befragten Personen Kriterien,

die aus bisherigen Studien zur Diglossiesituation in der Deutschschweiz bekannt sind. Diesbezüglich zu erwähnen ist etwa der Umstand, dass Gewährspersonen, die Schweizerdeutsch sprechen, immer dann ins Standarddeutsche wechseln, wenn sie das Verständnis sicherstellen wollen (z. B. beim Arzt, bei der Krankenkasse oder auf Ämtern).

Ferner konnte gezeigt werden, dass die soziale Gruppe als Faktor für die Verwendung von Schweizerdeutsch eine zentrale Rolle spielt. Die Varietät, die von der Mehrheit in einer Gruppe gesprochen wird, wird als ausschlaggebend für ein „mögliches Fuss fassen“ in der autochthonen Gruppe betrachtet. Der Wunsch der Gewährspersonen nach Inklusion und Annäherung an eine autochthone soziale Gruppe ist demnach ein bedeutsamer und motivierender Faktor, um Schweizerdeutsch rezeptiv und/oder produktiv zu erlernen. Ferner erwähnt eine Mehrheit der befragten Personen, dass sie im Gespräch mit autochthonen Kindern versucht ins Schweizerdeutsche zu wechseln. In der Kommunikation mit Kindern scheint die Angst vor einem Verständigungsverlust und die empfundene Distanz zum Standarddeutschen den Wechsel ins Schweizerdeutsche zu begünstigen. Allerdings bleibt offen, wie sich unterschiedliche kommunikative Situationen beziehungsweise Verhaltensmuster zwischen allochthonen erwachsenen Personen und jungen autochthonen Kindern/Jugendlichen genau abspielen. Eine genauere Betrachtung dieser Aspekte wäre in weiterer Forschung wünschenswert, da es zu einem besseren Verständnis der Kommunikation in einem Umfeld, wo allochthone Erwachsene auf junge autochthone Kinder treffen können (z. B. Kinderspital, Kindergarten), beitragen könnte.

In Bezug auf den intendierten Varietätengebrauch und die Spracheinstellungen zur Diglossiesituation lassen sich einige Zusammenhänge aufzeigen. Obschon die Befragten bekannte Attribute¹⁵ (beispielsweise „warm“ und „herzlich“ versus „kalt“ und „distanziert“) zu Schweizerdeutsch und Standarddeutsch nannten, wurden darüber hinaus weitere Aspekte beobachtet, die einen Einfluss auf die Sprachwahl haben. Auffallend ist, dass Teilnehmer:innen, die eine Zeit in Deutschland verbracht haben, öfter eine standarddeutsche Varietät benutzen und Standarddeutsch auch als „Normvarietät“ kategorisierten. Jedoch fühlen sich Personen, die Schweizerdeutsch rezeptiv und produktiv beherrschen, im Allgemeinen besser in die Deutschschweizer Gesellschaft eingegliedert. Dennoch bleibt, dies bestätigt auch bisherige Forschung (vgl. Werlen 2002: 76, Ender 2019: 184), durch die Dominanz des Dialekts in der mündlichen Kommunikation in der Deutschschweiz der Erwerb des Dialekts und die Fähigkeit, beide Varietäten ‚richtig‘ einzusetzen, für allochthone Personen eine Herausforderung.

Des Weiteren zeichnete sich in den eigenen Daten eine gegenläufige Tendenz ab, die aus bisheriger Forschung (vgl. u. a. Berthele 2004: 116, Werlen 2004: 21, Christen et al. 2010: 14, Oberholzer 2018: 416–417) hervorgeht. Damit ist gemeint, dass sich der Dialektgebrauch auf der einen Seite immer weiter in Gebiete verschiebt, die einst dem

¹⁵ Wie aus bisherigen Einstellungsstudien bekannt, vgl. u. a. Oberholzer (2018: 152).

Standarddeutschen vorbehalten waren (wie z. B. Kirche, Medien, E-Mail-Verkehr). Auf der anderen Seite bewirkt eine vermehrte Verwendung des Standarddeutschen – neben dem Englischen – als mündliche und schriftliche Sprache in internationalen Unternehmen und privaten Kreisen, dass Schweizerdeutsch in diesen Bereichen und Sprachgemeinschaften eine zurückgestellte oder keine Rolle mehr spielt. Möchte man als Kommunikationspartner:in hingegen „Nähe aufbauen“, beispielsweise in Berufen wie im Spital oder im Kindergarten, ist Schweizerdeutsch dominant.

Ausserdem zeigt sich, dass das Verständnis der Sprachsituation in der Deutschschweiz bei den Gewährspersonen mit Schwedisch als L1 limitierter ist als bei den Befragten mit Norwegisch als Erstsprache, die ähnliche Erfahrungen mit Dialekten aus dem Heimatland mitbringen. Dieser Transfer von sprachlichen Erfahrungen aus der heimatlichen Sprachgemeinschaft auf eine neue Sprachgemeinschaft (vgl. Durrell 1995: 417) führte sogar dazu, dass die Gewährspersonen mit Norwegisch als L1, die sich an der Studie beteiligten, die Diglossiesituation in der Schweiz hinterfragten und dem Dialekt noch mehr Status zusprechen wollten, als er sowieso schon hat.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der durch die Gewährspersonen angesprochene ungenügende DaF-Unterricht in Schweden und Norwegen. Die fehlende Auseinandersetzung mit der Plurizentrität des Deutschen und unterschiedlichen landesspezifischen Dialekten und die gleichzeitige Ausrichtung am bundesdeutschen Standard können eine erfolgreiche Partizipation in einer Zielgesellschaft (ausserhalb des bundesdeutschen standardsprechenden Gebiets) erschweren. Obschon diese Problematik in den deutschsprachigen Ländern bekannt ist, bleibt ein Inkludieren unterschiedlicher Aspekte und der Plurizentrität in den DaZ/DaF-Unterricht teilweise aus. Eine Studie, die aktuelle Daten in schwedischen und norwegischen Schulen erheben würde, um mehr darüber herauszufinden, wie der DaZ/DaF-Unterricht heute aufgebaut ist, wäre wünschenswert.

Schlussendlich konnten viele Faktoren, bedingt durch die Vielfalt und Komplexität der involvierten Kriterien beim Erlernen einer Zweitsprache und den damit verbundenen Spracheinstellungen und Sprachbiografien, nicht untersucht werden. Zusätzliche Forschung wäre auch hier wünschenswert.

Literaturverzeichnis

- Berthele, Raphael. 2004. Vor lauter Linguisten die Sprache nicht mehr sehen: Diglossie und Ideologie in der deutschsprachigen Schweiz, in: Christen, Helen (Hrsg.). *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum. Beiträge zum 1. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen, Marburg/Lahn, 5.–8. März 2003*. Wien: Edition Praesens, S. 111–136.
- Braunmüller, Kurt. 1991. *Die skandinavischen Sprachen im Überblick*. Tübingen: Francke (UTB. 1635).

- Chambers, Jack K. 2009. *Sociolinguistic theory: Linguistic variation and its social significance* (Rev. Ed.). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Christen, Helen. 2019. Alemannisch in der Schweiz, in: Herrgen, Joachim und Jürgen Schmidt (Hrsg.). *Sprache und Raum. Ein internationales Handbuch der Sprachvariation. Deutsch. Bd. 4.* Berlin u. a.: De Gruyter Mouton, S. 246–279. DOI: <<https://doi.org/10.1515/9783110261295-009>>.
- Christen, Helen, Manuela Guntern, Ingrid Hove und Marina Petkova. 2010. *Hochdeutsch in aller Munde: Eine empirische Untersuchung zur gesprochenen Standardsprache in der Deutschschweiz.* Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 140).
- Durrell, Martin. 1995. Sprachliche Variation als Kommunikationsbarriere, in: Popp, Heidrun (Hrsg.). *An den Quellen eines Faches. Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag.* München: iudicium, S. 417–428.
- Ender, Andrea. 2017. What is the Target Variety? The Diverse Effects of Standard-Dialect Variation in Second Language Acquisition, in: De Vogelaer, Gunther und Matthias Katerbow (Hrsg.). *Acquisition of Sociolinguistic Variation.* Amsterdam: Benjamins, S. 155–184.
- Ender, Andrea. 2019. Dialekt-Standard-Variation im ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen. Eine soziolinguistische Analyse zum Erwerb von Variation bei erwachsenen Lernenden. Habilitationsschrift an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg, Schweiz.
- Ender, Andrea und Katharina Strassl. 2009. The Acquisition and Use of German in a Dialect-Speaking Environment: Facets of Inclusion and Exclusion of Immigrant Children in Switzerland, in: *International Journal of Applied Linguistics*, Bd. 19, Heft 2, S. 173–187.
- Ender, Andrea, Gudrun Kasberger und Irmtraud Kaiser. 2017. Wahrnehmung und Bewertung von Dialekt und Standard durch Jugendliche mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache, in: *ODaF-Mitteilungen*, Bd. 33, Heft 1, S. 97–110. DOI: <<https://doi.org/10.14220/odaf.2017.33.1.97>>.
- Firth, Alan und Johannes Wagner. 2007. On Discourse, Communication, and (some) Fundamental Concepts in SLA Research, in: *The Modern Language Journal*, Bd. 91, S. 757–772. Wiederabdruck von: *The Modern Language Journal*, Bd. 81, 1997, S. 285–300. DOI: <<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x>>.
- Franceschini, Rita. 2012. Unfokussierter Spracherwerb in Kontaktsituationen: Sprach-exposition als Teil des Sprachwandels, in: *Sociolinguistica*, Bd. 26, Heft 1, S. 41–57. DOI: <<https://doi.org/10.1515/soci.2012.26.1.41>>.
- Häcki Buhofer, Annelies, Hansjakob Schneider und Christine Beckert. 2013. Mehrsprachige Jugendliche im Umgang mit Dialekt und Hochsprache in der Deutschen Schweiz, in: *Linguistik Online*, Bd. 32, Nr. 3, S. 50–70. DOI: <<https://doi.org/10.13092/lo.32.537>>.
- Kaiser, Irmtraud, Andrea Ender und Gudrun Kasberger. 2019. Varietäten des österreichischen Deutsch aus der Hörer:innenperspektive: Diskriminationsfähigkeiten und sozio-indexikalische Interpretation, in: Bülow, Lars, Ann K. Fischer und Kristina Herbert (Hrsg.). *Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation-Mehrsprachigkeit-Konzeptualisierung.* Berlin u. a.: Peter Lang, S. 341–362.
- Kaiser, Irmtraud und Andrea Ender. 2020. Innere Mehrsprachigkeit als Potential für den Deutschunterricht, in: Langlotz, Miriam (Hrsg.). *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität.* Hohengeren: Schneider Verlag.
- Löffler, Heinrich. 2016. *Germanistische Soziolinguistik.* Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Masgoret, Anne-Marie und Robert C. Gardner. 2003. Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates, in: *Language Learning*, Bd. 53, Heft 1, S. 167–210. DOI: <<https://doi.org/10.1111/1467-9922.00227>>.

- Oberholzer, Susanne. 2018. *Zwischen Standarddeutsch und Dialekt. Untersuchung zu Sprachgebrauch und Spracheinstellungen von Pfarrpersonen in der Deutschschweiz*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beiheft. 173).
- Petkova, Marina. 2012. Die Deutschschweizer Diglossie: Eine Kategorie mit fuzzy boundaries, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Bd. 42, Heft 4, S. 126–154. DOI: <<https://doi.org/10.1007/BF03391262>>.
- Rehm, Georg und Hans Uszkoreit. 2012. The Norwegian Language in the European Information Society, in: Rehm, Georg und Hans Uszkoreit (Hrsg.). *The Norwegian Language in the Digital Age*. Berlin u. a.: Springer (White Paper Series).
- Røynealand, Unn. 2009. Dialects in Norway: Catching Up with the Rest of Europe, in: *International Journal of the Sociology of Language*, Bd. 196, S. 7–30. DOI: <<https://doi.org/10.1515/IJSL.2009.015>>.
- Sieber, Peter. 2010. Deutsch in der Schweiz: Standard, regionale und dialektale Variation, in: Krumm, Hans-Jürgen, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 372–385.
- Späti, Lea. 2021. *Zweitspracherwerb und Spracheinstellung im Standard-Dialekt-Umfeld. Eine soziolinguistische Studie von Lernenden aus Schweden und Norwegen in der Deutschschweiz*. Göteborg: Institutionen för språk och litteraturer, Göteborgs Universitet (Masterarbeit). URL: <<http://hdl.handle.net/2077/70103>> [Stand: 27.12.2023].
- Suter Tufekovic, Carol. 2008. *Wie mehrsprachige Kinder in der Deutschschweiz mit Schweizerdeutsch und Hochdeutsch umgehen. Eine empirische Studie*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang (Zürcher Germanistische Studien. 63).
- Waldispühl, Michelle. 2015. Sprachförderung von Lehramtsstudierenden mit Deutsch als Zweitsprache – Fallbeispiel Pädagogische Hochschule Zug, Schweiz, in: Xhaferri, Brikena, Michelle Waldispühl, Birgit Eriksson-Hotz und Gëzim Xhaferri (Hrsg.). *Promoting Learner Autonomy in Higher Education*. Tetovo: SEEU, S. 263–281.
- Werlen, Iwar. 2002. Sprachbiographien – Wie italienische Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation in der deutschen Schweiz ihr Sprachleben sehen, in: *Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)*, Bd. 76, S. 57–77.
- Werlen, Iwar. 2004. Zur Sprachsituation in der Schweiz mit besonderer Berücksichtigung der Diglossie in der Deutschschweiz, in: *Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)*, Bd. 79, S. 1–30.

Spracheinstellungen gegenüber dem Standarddeutschen im Berner Mittelland

CHRISTA SCHNEIDER

1 Einleitung

Dieser Beitrag befasst sich mit den Spracheinstellungen von 74 Proband:innen gegenüber der deutschen Standardsprache im Berner Mittelland. Damit greift der Artikel ein Thema auf, das besonders mit Blick auf die schweizerische Diglossiesituation bereits oft diskutiert wurde und für längere Zeit fast ausnahmslos negative Einstellungen zu Tage gefördert hat (vgl. z. B. Scharloth 2005: 240–243). Spätestens seit der IGDD-Tagung von 2018 in Marburg und der dort präsentierten Studie von Susanne Oberholzer und Rebekka Studler (2020) ist aber klar, dass der Standardsprache in der Schweiz heute nicht mehr nur negative Attribute zugeordnet werden können. Dies wird auch der vorliegende Beitrag zeigen, der als Nebenprodukt meiner Dissertation zu Dialektwandel und Dialektvariation im Berner Mittelland entstanden ist.

Nachfolgend werde ich zuerst kurz in die Thematik der Einstellungsforschung einführen (Abschnitt 1.1), das Untersuchungsgebiet und die darin gesprochenen Dialekte (Abschnitt 1.2) sowie die verwendeten Methoden vorstellen (Abschnitt 2), bevor die Resultate präsentiert und diskutiert werden sollen (Abschnitt 3). Ein Fazit, das die Ergebnisse zusammenfasst und relativiert, wird den Betrag abrunden (Abschnitt 4).

1.1 Forschungsstand zu Spracheinstellungen

Einstellungen gegenüber Sprachen und Dialekten entstehen durch eine Vielzahl von sprachexternen Einflüssen, die sich auf sozialer, kultureller und auch individueller oder gar psychologisch-persönlicher Ebene manifestieren.¹ So stellt beispielsweise William Labov in seinen ersten soziolinguistischen Studien fest, dass (a) die Einstellung der Bewohner:innen von Martha's Vineyard gegenüber ihrer gesprochenen Sprache stark mit ihrer Identifikation mit der Insel selbst zusammenhängt (vgl. Labov 1972: 1–42) oder dass (b) die Art, wie das Verkaufspersonal /r/ in verschiedenen New Yorker Kaufhäusern ausspricht, mit der Einstellung gegenüber gewissen sozial konnotier-

¹ Auf die sozialpsychologische Komponente von (Sprach-)Einstellungen soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Ihr widmet sich beispielsweise Susanne Oberholzer in ihrer Dissertation (Oberholzer 2018: 151–159).

ten Varietäten des Englischen zusammenhängt (vgl. Labov 1972: 43–69). Oberholzer (2018: 151–154) hält fest, dass es sich bei Spracheinstellungen um subjektive Einstellungen handelt, die unter Beeinflussung durch das soziale Umfeld erworben werden und später als stabil, aber nicht statisch angesehen werden können. Dass subjektive Betrachtungsweisen für die linguistische Forschung von grossem Wert sind, zeigt etwa Dennis Preston mit seinen Arbeiten innerhalb der Wahrnehmungsdialektologie (vgl. etwa Preston und Long 1999), und Lenz (2003: 265) rechnet subjektiven und objektiven Beobachtungen in der Sprachwissenschaft gar denselben Wert zu.

Forschung zu Spracheinstellungen in der Deutschschweiz dürfte etwa seit den 1980er-Jahren existieren. Oberholzer (2018: 159–162) nennt als eine der ersten Studien die Untersuchungen von Gutzwiller (1991), die während der Rekrutenprüfung 1985 stattfanden und neben einer Bewertung durch emotionale Attribute für Dialekt und Standardsprache auch deren Einsatzbereiche abfragten. Berthele (vgl. 2020: 210–214) weist darauf hin, dass besonders in den späten 1980er-Jahren daran gearbeitet wurde, dass Standarddeutsch von Schweizer Schulkindern nicht mehr als Fremdsprache bewertet wurde und es ganz grundsätzlich zu einer Aufwertung des sog. Hochdeutschen kam. Die negative Konnotation, so Berthele (vgl. 2020: 210), sei auch durch die Bewertungssituation in der Schule entstanden, wo sowohl die schriftlichen als auch die mündlichen Standarddeutsch-Kompetenzen bis heute mit Noten ausgezeichnet werden. Es erstaunt daher nicht, dass bei Gutzwillers Studie 45 % der befragten Rekruten 1985 angaben, Hochdeutschlernen nicht als „Spas“ zu empfinden (vgl. Gutzwiller 1991: 115). Scharloth (2005: 263–267) untersucht, ob Deutschschweizer:innen Standarddeutsch als plurizentrische Sprache ansehen und wie sie die jeweiligen regionalen Ausprägungen bewerten. Er stellt fest, dass Schweizer:innen Schweizer Standarddeutsch besonders oft als unschöne Sprache wahrnehmen und tatsächliche Kompetenz in der Standardsprache nur Sprecher:innen aus Deutschland zurechnen. Oberholzer untersucht 2018 Sprachgebrauch und Spracheinstellungen von Pfarrpersonen in der Deutschschweiz und kommt, ganz grob zusammengefasst, zum Resultat, dass Dialekt und Standardsprache im Kontext der Kirche längst koexistieren und dass sich besonders negative Einstellungen gegenüber der Standardsprache in den letzten Jahren abgebaut haben. Schliesslich sei nun auch noch auf die aktuellste, im Entstehen befindliche Studie von Rebekka Studler hingewiesen: Sie untersucht, wie ihre Gewährspersonen auf Volksmeinungen (z. B. „Deutschschweizer:innen sprechen nicht gerne Hochdeutsch“) reagieren. Ihre vorläufigen Resultate zeigen, dass Schweizer:innen immer noch eine gewisse Distanz zum Standarddeutschen wahren, sich aber auch da negative Einstellungen in der letzten Zeit abgebaut haben.

1.2 Der Raum Berner Mittelland und seine Sprache

Unter dem Berner Mittelland versteht man ein Gebiet, das sich in der Schweiz zwischen Solothurn und Thun und zwischen dem Berner Seeland und dem Emmental erstreckt und in dessen Mitte sich die Stadt Bern befindet. Ordnet man das Berner Mittelland in die Erhebungen zum *Sprachatlas der deutschen Schweiz (SDS)* ein, dann fällt auf, dass es sich auf ein Gebiet erstreckt, das verschiedenen Räumen des Berndeutschen zugeordnet werden muss und deshalb von mehreren Isoglossen durchquert wird. So verläuft im SDS etwa die *a*-Verdampfungsisoglosse etwas nördlich der Stadt Bern, während die Isoglosse zur berndeutschen Monophthongierung im Süden zu finden ist (vgl. Schneider, in Vorb.). Damit handelt es sich beim Berner Mittelland um eine Region mit dialektaler Variation, innerhalb der die Stadt Bern eine wichtige Zentrumsfunktion einnimmt. Gerade deswegen eignet sich das Berner Mittelland als Untersuchungsgebiet für eine soziolinguistisch-variationalinguistische Studie besonders gut.²

Im Berner Mittelland werden also verschiedene Ausprägungen des berndeutschen Dialekts gesprochen. Hotzenköcherle (1984: 197) teilt den bernischen Sprachraum in einen nord-, mittel- und südberndeutschen Raum, in dem sich unter anderem Phänomene wie die bereits erwähnte *a*-Verdampfung und die Monophthongierung sowie das Staubsche Gesetz und die Hiatusdiphthongierung in unterschiedlichen Varianten zeigen. Anders als Marti (1985) zuweilen annimmt, handelt es sich beim Berner Mittelland also nicht um ein homogenes Sprachgebiet, sondern um einen Raum mit viel dialektaler Variation, welche besonders durch die sich ändernden sozialen Begebenheiten im Untersuchungsgebiet hervorgerufen wird. Dazu kommt, dass die Stadt Bern ihrer Zentrumsfunktion gerecht wird und das Berner Mittelland nicht nur wirtschaftlich, sondern auch sprachlich beeinflusst (vgl. Schneider, in Vorb.).

2 Methode

Die hier vorliegenden Untersuchungen zu den Spracheinstellungen im Berner Mittelland wurden über qualitative soziolinguistische Interviews durchgeführt. Die hier präsentierten Daten konnten während den Erhebungen zu einer grösseren Studie zu Variation und Wandel im Berner Mittelland miterhoben werden (vgl. Schneider, in Vorb.) und wurden weder in der Studie selbst noch in einem anderen Beitrag besprochen oder publiziert.

Als Einstieg in das Gespräch wurden einerseits die Sprachbiographie und andererseits die Einstellungen der Gewährspersonen gegenüber der Standardsprache abgefragt. Details zu den qualitativen Befragungen werden im Folgenden dargestellt.

² Weitere Informationen zum Untersuchungsgebiet sind in Schneider (in Vorb.) zusammengefasst.

2.1 Rahmen der Studie

Wie bereits erwähnt, wurde als Untersuchungsgebiet das Berner Mittelland definiert und durch 20 Untersuchungsorte repräsentiert. An jedem Untersuchungsort wurden sowohl Gewährspersonen ohne landwirtschaftlichen Hintergrund aus drei verschiedenen Altersgruppen (18–35; 36–65; 65+) als auch Informant:innen die Berufsgruppe Landwirt:innen befragt.³

Neben der Passung zur entsprechenden Alters- bzw. Berufsgruppe sollten die Gewährspersonen möglichst „ortsfest“ sein,⁴ wobei gerade dieses letzte Kriterium in manchen Fällen sehr weit gefasst und beispielsweise Arbeits- oder Bildungsmobilität zugelassen werden musste.

Die Interviewsituationen waren so konzipiert, dass sie höchstens eine Stunde aktive Mitarbeit der Gewährspersonen in Anspruch nahmen und an Orten stattfanden, die für die Informant:innen besonders vertraut oder leicht zu erreichen waren.

Trotz grosser Bemühungen konnten nicht für alle 20 Untersuchungsorte im Berner Mittelland vier geeignete Personen gefunden werden, was in den meisten Fällen mit der sozioökonomischen Situation des Untersuchungsortes selbst und der dadurch abzuleitenden Mobilität der Gewährspersonen in Verbindung gebracht werden muss.⁵ Schlussendlich standen für die ursprüngliche Studie 74 Informant:innen zur Verfügung, von denen rund drei Viertel auf Grund ihres Arbeitsplatzes mobil waren. Auf eine ausgeglichene Verteilung über die Geschlechter konnte keine Rücksicht genommen werden, da die Rekrutierung der Gewährspersonen an sich schon schwierig, entlang der Geschlechter wahrscheinlich gar unmöglich gewesen wäre.

2.2 Erhebung der Daten zu den Spracheinstellungen

Als Erstes wurden die Proband:innen nach ihrer Sprachbiographie gefragt. Dies gab den meisten Proband:innen die Möglichkeit, über ihre Französischkenntnisse und den Französischunterricht in der Schule zu sprechen.⁶ In diesen Sequenzen wurden

³ Altersmässig entsprachen die Landwirt:innen der Gruppe 36–65.

⁴ Am Untersuchungsort aufgewachsen und hauptsächlich dort zur Schule gegangen, heute noch dort wohnhaft, ausserdem soziales Umfeld im Ort.

⁵ Nicht selten meldeten sich interessierte Personen, die zwar am Untersuchungsort geboren und aufgewachsen waren, den Ort aber spätestens nach der Ausbildung verlassen haben. Diese Personen kommen oft nach langjähriger Abwesenheit wieder an ihren Heimatort zurück, etwa um ein leerstehendes Elternhaus zu übernehmen.

⁶ Die Eingangsfrage lautete oft: „Welche Sprachen haben Sie bereits gelernt?“ oder „Welche Sprache war Ihre erste Fremdsprache?“

praktisch von allen Gewährspersonen Ideologien zum Französischen besprochen,⁷ von denen recht einfach zu den Einstellungen gegenüber dem Standarddeutschen⁸ gewechselt werden konnte.

Die Daten zu den Spracheinstellungen liegen nicht transkribiert vor, da sie im Rahmen der Dissertation nicht verwendet wurden. Zur Auswertung der im Folgenden präsentierten Resultate wurde ein quantitativer Auswertungsansatz gewählt, indem die Antworten der Informant:innen zusammengefasst, stark vereinfacht kategorisiert und in Diagrammen dargestellt werden. Es versteht sich von selbst, dass durch diese Vorgehensweise Informationen verloren gehen. Deswegen werden in Kapitel 4 die nachfolgend präsentierten Resultate mit Blick auf Informationen diskutiert, die aufgrund des quantitativen Ansatzes nicht berücksichtigt werden konnten, aber für das Verständnis der Spracheinstellungen im Berner Mittelland sehr wichtig sind.

3 Resultate

Im Zuge der Erhebungen zu den Einstellungen gegenüber der Standardsprache wurden den Gewährspersonen vier zentrale Fragen gestellt, deren Antworten nachfolgend einzeln analysiert werden. Die erhobenen Daten werden entlang der vier Gruppen (jung, mittel, alt und Landwirt:innen) präsentiert. Die Fragen zielten darauf ab, den persönlichen Eindruck und das tatsächliche Empfinden der Gewährspersonen gegenüber der Standardsprache zu ermitteln.

3.1 Standarddeutsch als schöne Sprache

Basierend auf der Diskussion um die Einstellungen zum Französischen (siehe weiter oben) wurden die Proband:innen auch nach der Beurteilung des Standarddeutschen als „schöne Sprache“ befragt. Abb. 1 zeigt die Resultate zu dieser Frage:

⁷ Bei 70 von 74 Personen war Französisch die erste in der Schule erlernte Fremdsprache. 4 Personen sind zweisprachig aufgewachsen, mit Deutsch und Italienisch in 3 Fällen und mit Deutsch und Englisch in 1 Fall. Französisch war auch für diese Personen eine in der Schule erlernte Fremdsprache. Die tatsächlichen Französischkenntnisse der Personen wurden nicht erfragt.

⁸ Vgl. zu den Einstellungen zu Standarddeutsch auch den Beitrag von Rebekka Studler in diesem Band.

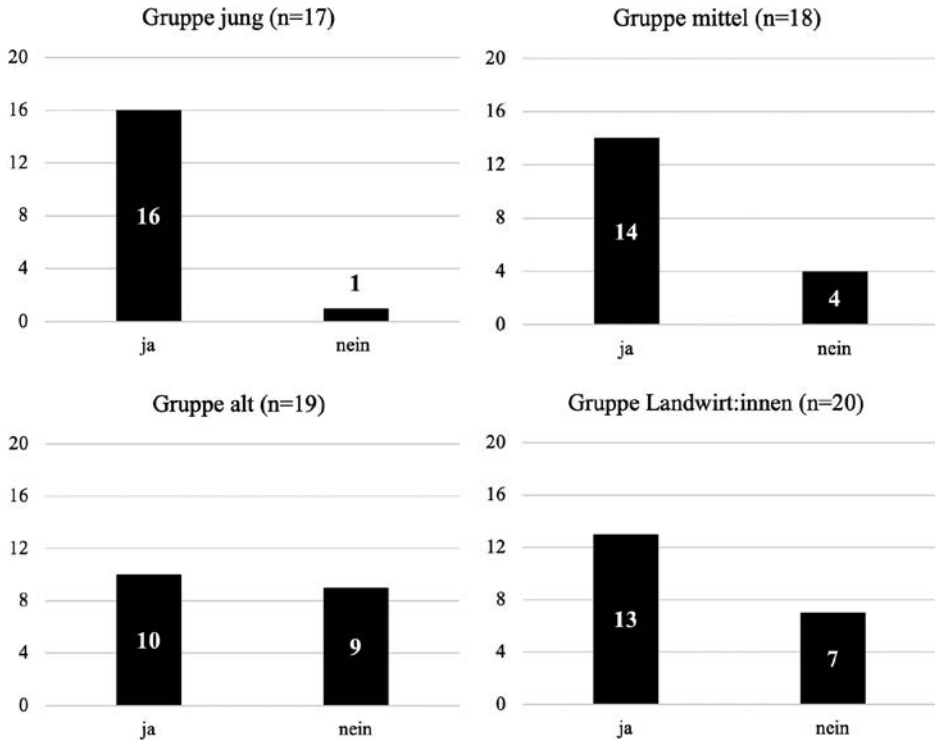


Abb. 1 Resultate zur Frage: „Finden Sie, dass Hochdeutsch eine schöne Sprache ist?“
© Christa Schneider (CC BY-SA 4.0).

Die Resultate zeigen, dass Standarddeutsch von der Mehrheit der Proband:innen (71,5 %) als „schöne Sprache“ empfunden wird, dass aber der Vergleich der jeweiligen Altersgruppen Unterschiede offenlegt. So empfinden die Gruppen „jung“ und „mittel“ Standarddeutsch am stärksten als „schöne Sprache“. Diese Tendenz zeigt sich auch in der Gruppe „Landwirt:innen“, jedoch sind die Resultate hier etwas weniger deutlich. In der Gruppe „alt“ empfindet nur knapp die Hälfte der befragten Personen Standarddeutsch als eine „schöne Sprache“, während die andere Hälfte der Sprache das Attribut „schön“ nicht zuordnen kann.

3.2 Standarddeutsch sprechen

Die Proband:innen aus dem Berner Mittelland wurden gefragt, ob sie gerne Standarddeutsch sprechen. Oft wird davon ausgegangen, dass Personen mit einem Deutschschweizer Dialekt als Erstvarietät eher ungerne „Hochdeutsch“ sprechen. Mit Blick auf die Antworten zur ersten Frage, also zur Bewertung von Standarddeutsch als „schö-

ner“ Sprache, war aber unklar, ob die Gewährspersonen sich beim Sprechen der Standardsprache tatsächlich negativ äussern würden – schliesslich hatten sie ja die Standardsprache gerade mehrheitlich als „schöne“ Sprache bewertet und ein positives Urteil gegenüber der eigenen Verwendung der Standardsprache wäre durchaus denkbar. Die Resultate zur zweiten Frage zeigen folgendes Bild (siehe Abb. 2):

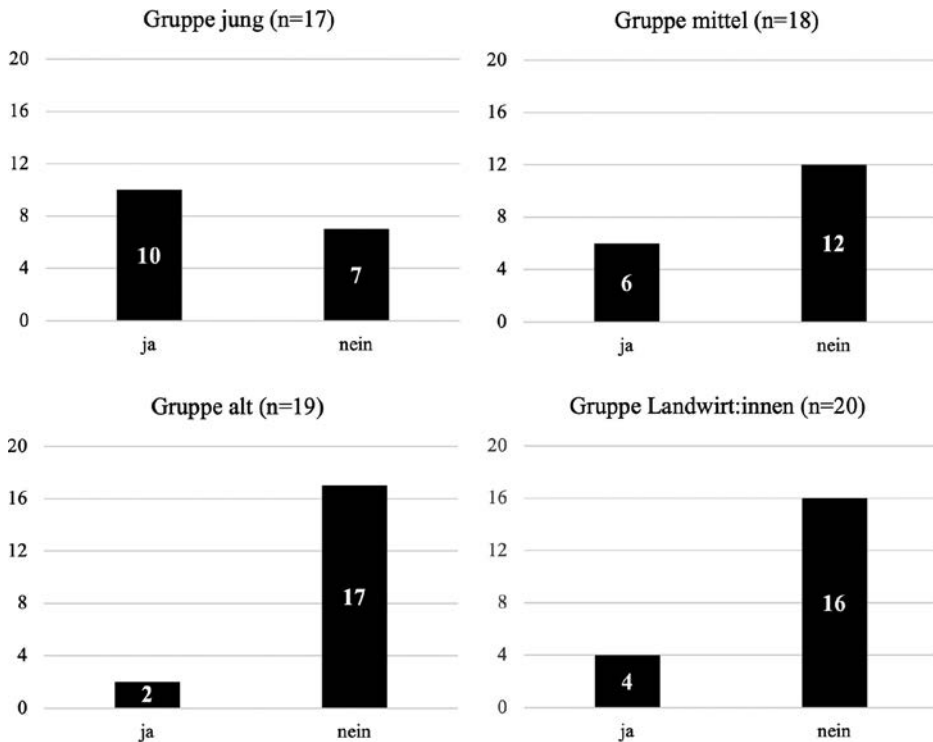


Abb. 2 Resultate zur Frage: „Sprechen Sie gerne Hochdeutsch?“
© Christa Schneider (CC BY-SA 4.0).

Die Resultate zur zweiten Frage zeigen, dass die Mehrheit der Proband:innen (70 %) von sich sagen, nicht gerne Standarddeutsch zu sprechen. Nur gerade in der Gruppe „jung“ gaben 10 der 17 befragten Personen (59 %) an, die Standardsprache gerne zu verwenden. Besonders deutlich wird Standarddeutsch als gesprochene Sprache in den Gruppen „alt“ und „Landwirt:innen“ abgelehnt. Auch die Gruppe „mittel“ gibt an, nicht gerne Standarddeutsch zu sprechen, jedoch ist das Resultat in dieser Gruppe weniger deutlich.

3.3 Anpassen an die Standardsprache

Personen mit standarddeutscher Muttersprache machen in der Schweiz die grösste Migrant:innen-Gruppe aus.⁹ Dies führt dazu, dass auch die befragten Proband:innen im Alltag mit gesprochenem Standarddeutsch konfrontiert werden. Die dritte Frage, die den Gewährspersonen zu ihren Einstellungen gegenüber der Standardsprache gestellt wurde, zielte auf die sprachliche Anpassung gegenüber Personen ab, die im Berner Mittelland Standardsprache sprechen. Es ist nicht selten, dass etwa medizinische Fachkräfte Standarddeutsch sprechen, und die Proband:innen wurden daher gebeten, ihre persönlichen Sprachstrategien gegenüber einem Arzt oder einer Ärztin „aus Deutschland“ zu beschreiben. Die Resultate zu Frage 3¹⁰ sehen wie folgt aus (Abb. 3).

Die Resultate zu Frage 3 zeigen, dass grundsätzlich drei verschiedene Strategien angewendet werden, um mit einem Standarddeutsch sprechenden Arzt oder einer Standarddeutsch sprechenden Ärztin zu kommunizieren. Die Proband:innen gaben an, entweder in Dialekt weiterzusprechen, ins „Hochdeutsche“ zu wechseln oder die betreffende Person nach deren Präferenz zu fragen. Knapp die Hälfte aller Gewährspersonen (47,3 %) erklärt, letztere Strategie zu wählen und nachzufragen, rund ein Drittel der Proband:innen (39 %) wechselt ins Standarddeutsche, während die restlichen Gewährspersonen (13,7 %) in Dialekt weitersprechen. Proband:innen aus den Gruppen „jung“, „mittel“ sowie „Landwirt:innen“ gaben mehrheitlich an, nach der sprachlichen Präferenz des Gegenübers zu fragen, während die Gruppe „alt“ oft direkt ins Standarddeutsche wechselt, um die funktionierende Kommunikation sicherzustellen. Ob die befragten Personen auch in anderen Situationen im Kontakt zur gesprochenen Standardsprache so reagieren, kann an dieser Stelle nicht gesagt werden. Ausserdem ist hier zu beachten, dass die geschaffene Situation (Kontakt zu einem Standarddeutsch sprechenden Arzt) nicht den tatsächlichen Sprachgebrauch, sondern nur die subjektive Wahrnehmung der Proband:innen festhält und möglicherweise das Ideal einer Situation mit funktionierender Kommunikation widerspiegelt.

⁹ Quelle: Staatssekretariat für Migration SEM (2023). Als Personen mit standarddeutscher Muttersprache wurden grob Migrant:innen aus Deutschland und Österreich zusammengerechnet, bereits sie machen eine Gruppe aus, die grösser ist als eine weitere grosse Migrant:innengruppe in der Schweiz, die aus Italien stammt. Der Autorin ist bewusst, dass in der Schweiz auch Personen anderer Nationalitäten mit standarddeutscher Muttersprache leben und dass nicht alle Personen aus Deutschland und Österreich Standarddeutsch als Muttersprache sprechen.

¹⁰ Originalwortlaut der Frage: „Sie müssen ins Spital, Ihr Arzt spricht Hochdeutsch. Was tun Sie?“

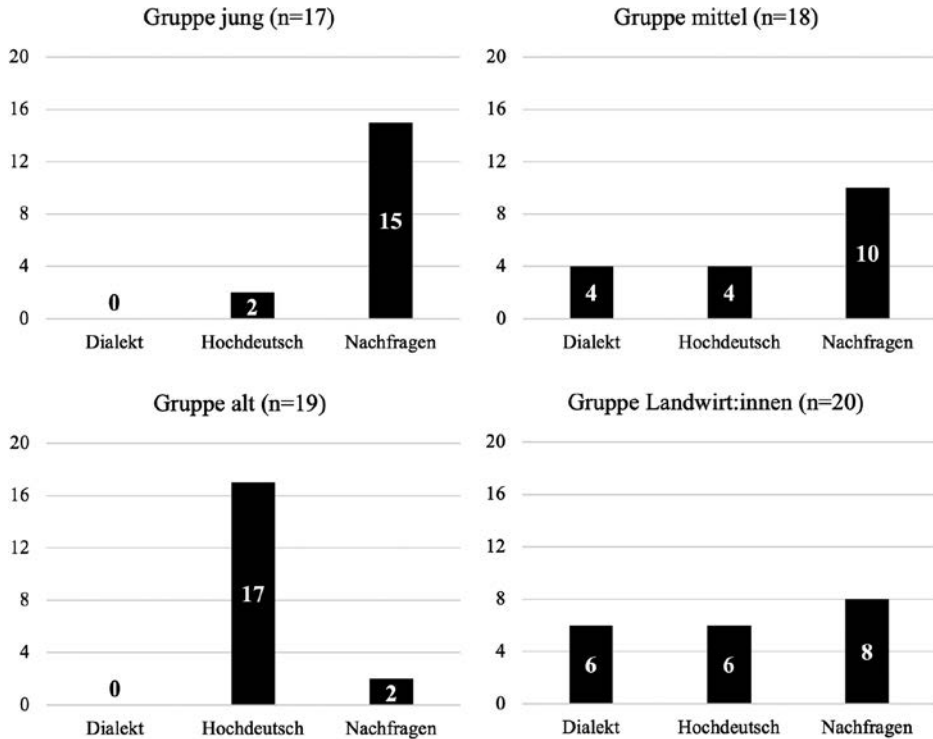


Abb. 3 Resultate zur Frage nach der Anpassung gegenüber Personen, die Standarddeutsch sprechen. © Christa Schneider (CC BY-SA 4.0).

3.4 Standarddeutsch als Bedrohung

Die vierte und letzte Frage zu den Einstellungen der Gewährspersonen im Berner Mittelland gegenüber der Standardsprache zielte darauf ab zu prüfen, ob „Hochdeutsch“ als Bedrohung für die Dialekte angesehen wird. Die Resultate zu Frage 4¹¹ zeigen folgendes Bild (Abb. 4):

¹¹ Originalwortlaut der Frage: „Ist Hochdeutsch eine Bedrohung für die Dialekte?“

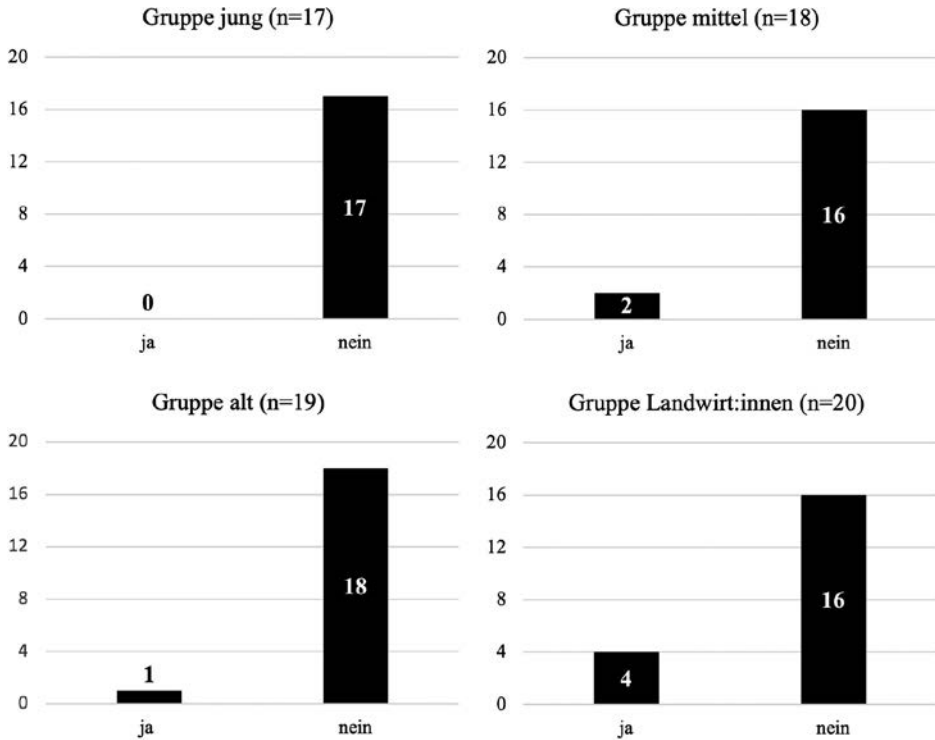


Abb. 4 Resultate zur Frage, ob Standarddeutsch als Bedrohung wahrgenommen wird.
© Christa Schneider (CC BY-SA 4.0).

Hier zeigt sich deutlich, dass die Standardsprache für die Dialekte im Berner Mittelland nicht als Bedrohung wahrgenommen wird.¹² Die Gewährspersonen im Berner Mittelland äusserten, dass für sie „Hochdeutsch“ und Dialekt sehr unterschiedliche Sprachen (sic!) sind und sich nur schwer vermischen können. Dabei bezogen sich die Proband:innen vor allem auf die ganz unterschiedlichen Domänen, in denen die beiden Varietäten verwendet werden. Es stellte sich heraus, dass viele Proband:innen an Arbeitsplatz oder Ausbildungsstätte Standarddeutsch verwenden, was ganz im Gegensatz zum familiären Umfeld steht, wo sie selten oder nie Standarddeutsch, sondern fast ausschliesslich Dialekt sprechen.

¹² 67 von 74 Personen empfinden Standarddeutsch nicht als Bedrohung, das entspricht 90,5 % der Befragten.

4 Analyse und Diskussion

Ganz grundsätzlich zeigen die Resultate zu den vier Fragen, dass die Standardsprache im Berner Mittelland viele der negativen Attribute verloren hat, aber in einigen Proband:innengruppen weiterhin kritisch betrachtet wird. Nachfolgend soll nun besprochen werden, wie die erzielten Ergebnisse zu verstehen sind, wie sie entstanden sind und welche (sozialen) Faktoren sie möglicherweise begünstigt haben.

4.1 Zwischen Kompetenz und Akzeptanz

Als besonders interessant dürfen die Resultate zu den beiden ersten Fragen und insbesondere deren Kombination betrachtet werden. Hier lassen die Antworten zur ersten Frage vermuten, dass Personen, die eine Sprache als „schöne“ Sprache einstufen, diese auch gerne sprechen. Frage 2 zeigt aber, dass dem nicht so ist. Die Resultate machen deutlich, dass die Gewährspersonen im Berner Mittelland nicht gerne Standarddeutsch sprechen, weil sie sich, wie in den Interviews mehrfach erwähnt wurde, darin keine Kompetenzen zurechnen. Alle Personen, also auch die, die angegeben haben, gerne Standarddeutsch zu sprechen, beurteilen sich selbst als „schlechte Hochdeutschsprecher:innen“; viele verwenden deswegen Standarddeutsch nur ungern. „Schönes Hochdeutsch“ können, so haben die Nachfragen weiter ergeben, nur Personen aus Deutschland sprechen.¹³ Dabei wurde öfters auf Personen des öffentlichen Lebens verwiesen, wie zum Beispiel Moderator:innen, Nachrichtensprecher:innen oder auch Politiker:innen. Personen, die „schönes Hochdeutsch“ sprechen, kommen gemäss den Proband:innen im Berner Mittelland tendenziell aus dem eher nördlichen Deutschland, etwa aus Hamburg oder auch aus Hannover. Es wurden ausserdem die Räume Berlin, München, Köln und Österreich genannt, in denen aber wiederum weniger „schönes Hochdeutsch“ gesprochen wird, was die Gewährspersonen im Allgemeinen auf das Vorkommen von Dialekten zurückführten. Alle befragten Personen gaben an, dass ihnen die Koexistenz von verschiedenen Varianten der Standardsprache bewusst ist. Trotzdem wurde nur die Standardsprache Deutschlands als „richtig“ bewertet, während die Standardsprache Österreichs als „niedlich“¹⁴ und das „Schweizerhochdeutsche“ als „falsch“ bezeichnet wurden.¹⁵

Zu ähnlichen Resultaten kommt auch Scharloth (2005: 236–276). Dies zeigt, dass die von Berthele beschriebenen Bemühungen aus den 1980er- und 1990er-Jahren zur „Befreiung der Standardsprache von negativen Konnotationen“ (Berthele 2020: 213) noch nicht abgeschlossen sind oder nur teilweise erfolgreich waren.

¹³ Es wurde keine einzige Person aus der Schweiz genannt, die „schönes Hochdeutsch“ sprechen würde.

¹⁴ Originalwortlaut: „härzig“.

¹⁵ Hier handelt es sich um Kategorien, die die Proband:innen selbst aufgestellt haben.

4.2 Der Einfluss der Medien

Möglicherweise könnte die Stigmatisierung des Standarddeutschen in den Proband:innengruppen mittel (36–65) und alt (65+) zu einem gewissen Teil vom medialen Einfluss herrühren. 2008 berichtete beispielsweise die NZZ von einer „Hochdeutschwelle“ (Benini 2008), die die Dialekte der Deutschschweiz in Gefahr bringt, und führte dies unter anderem auf die Arbeitsmigration aus dem deutschsprachigen Raum zurück. Es ist tatsächlich so, dass in gewissen wirtschaftlichen Bereichen in der Deutschschweiz vermehrt ausländische Personen aus dem deutschsprachigen Raum arbeiten, zu nennen ist hier beispielsweise das Gesundheitswesen. Die Resultate zu Frage 3 zeigen, dass die Proband:innen aus dem Berner Mittelland in Dialekt-Standard-Kontaktsituationen aus drei verschiedenen Optionen wählen. Hier muss bedacht werden, dass die den Proband:innen beschriebene Situation im Krankenhaus eine funktionierende Kommunikation mit dem medizinischen Fachpersonal voraussetzt, damit die richtigen Behandlungsschritte eingeleitet werden können. Es könnte sein, dass Personen gerade in solchen Situationen häufiger ins Standarddeutsche wechseln oder nach der passenden Varietät fragen, um die Verständigung zu sichern. Man darf jedoch nicht vergessen, dass die Resultate zur Krankenhaus-Frage nicht das tatsächliche Sprachverhalten einer Person abbilden, sondern nur deren Erwartung zum eigenen Sprachverhalten in dieser bestimmten Situation wiedergeben.

Frage 4 zeigte schliesslich, dass die Gewährspersonen keine Bedrohung der Dialekte durch die Standardsprache wahrnehmen. Damit widersprechen sie dem oben genannten Artikel aus der NZZ. Ruoss und Schröter (2020) beschreiben aber in ihrem Sammelband *Schweizerdeutsch – Sprache und Identität von 1800 bis heute*, wie schnell sich Einstellungen zum Standarddeutschen oder dem Dialekt verändern können, was mit der Aussage von Oberholzer (2018: 154) „Einstellungen sind tendenziell stabil, aber nicht statisch“ korreliert: Seit dem Artikel in der NZZ sind 15 Jahre vergangen und die Einstellungen gegenüber dem Standarddeutschen könnten sich im Berner Mittelland im Wandel befinden. Leider kann dies aber durch die vorliegende Studie nur vermutet und nicht bestätigt werden.

4.3 Alter und Bildung

Dass sich bei den Einstellungen gegenüber der Standardsprache im Moment tatsächlich gewisse Änderungen vollziehen, zeigen etwa die Resultate zu Frage 1: Im *apparent-time*-Vergleich fällt auf, dass besonders die jüngste Proband:innen-Gruppe positiver gegenüber der Standardsprache eingestellt ist als die anderen befragten Gruppen.

Berthele (2020: 199–200) bemerkt, dass seit den 2000er-Jahren die Verwendung von Standarddeutsch im Unterricht in schulpolitischen Debatten immer wieder Thema ist. Er sieht darin die „Fortsetzung des bereits in den 1980er-Jahren etablierten Pos-

tulats, die Standardsprache als bevorzugte und normale Sprachform in der Schule zu etablieren“ (Berthele 2020: 200). Dies führt bei den Resultaten der vorliegenden Studie dazu, dass sich besonders die jüngsten Proband:innen, wie sie selbst äusserten, im Umgang mit der Standardsprache wohl fühlen, da die Sozialisierung bei ihnen besonders früh, sehr oft bereits im Kindergarten, begonnen hat und man gewohnt ist, zumindest in der Schule mit den Lehrpersonen Hochdeutsch zu sprechen.¹⁶ Dazu kommt, dass auch Medien wie das Fernsehen und das Internet zu grösserer Akzeptanz gegenüber dem Standarddeutschen führen können. Auch wird erwähnt, dass gerade beim Kinderprogramm im Fernsehen wegen der grösseren Verfügbarkeit und des breiteren Angebots öfters auf Programme aus Deutschland zurückgegriffen wird. 10 von 17 Proband:innen aus der Gruppe „jung“ (ca. 60 %) bemerkten ausserdem, bereits vor dem Kindergarten an die standarddeutsche Varietät gewöhnt gewesen zu sein. Da es sich bei der Sozialisierung mit der Standardsprache bereits im Kindergartenalter um eine jüngere Entwicklung handelt, erstaunt es nicht, dass besonders ältere Personen bei den Befragungen darauf hinwiesen, Standarddeutsch als eine Fremdsprache zu betrachten. 13 der 19 Gewährspersonen aus der Gruppe „alt“ gaben an, Standardsprache erst in der Schule und nicht bereits davor erlernt zu haben.¹⁷ Solche Äusserungen wurden von keiner einzigen jüngeren Person gemacht und zeigen, dass die Bestrebungen der Schulbehörden seit den 1980er-Jahren, wie sie Berthele (2000: 199–200) beschreibt, heute Erfolge zeigen.

Einige Personen aus der Gruppe „alt“ gaben an, dass sie die sich verändernden Einstellungen gegenüber der Standardsprache bemerkt haben, etwa durch den Kontakt zu ihren Enkel:innen. Ich nehme an, dass die Gruppe „jung“ besonders der Gruppe „alt“ den unkomplizierten Umgang mit der Standardsprache vormacht. Weiter vermute ich, dass dies vielleicht ein Grund ist, warum besonders ältere Gewährspersonen angeben, Standarddeutsch nicht als Bedrohung zu sehen, da Dialekt und Standardsprache in ganz unterschiedlichen Situationen gebraucht werden.¹⁸ Hier wäre zu prüfen, ob besonders ältere Personen den beiden Varietäten unterschiedliche Domänen zuordnen und ob ihre Zuordnung entlang noch unbekannter Muster oder individuell erfolgt. Sollte die Zuordnung von Dialekt und Standardsprache in verschiedene Anwendungsbereiche tatsächlich mit dem Alter der Proband:innen zusammenhängen, würde dies erklären, warum Personen in den Gruppen „mittel“ und „Landwirt:innen“¹⁹ etwas häufiger angegeben haben, Standarddeutsch doch als Bedrohung zu empfinden: In diesen Gruppen könnte die Zuordnung von Dialekt und Standardsprache in die ver-

16 Paraphrasierte Aussage der jüngsten Gewährsperson aus der Stadt Bern. Originallaut: „u me isch sech haut itz scho gwöhnt mindschdens ir Schueu mit de Lehrer Hochdütsch z rede.“

17 In der Gruppe „mittel“ hat dies 1 von 18 Personen erwähnt, in der Gruppe „Landwirt:innen“ 3 von 20 Personen.

18 Hier handelt es sich um eine paraphrasierte Aussage der Gewährsperson aus der Gruppe „alt“ aus Worb BE.

19 Zur Erinnerung: Die Gruppe „Landwirt:innen“ entspricht altermässig der Gruppe „mittel“.

schiedenen Domänen noch nicht im selben Mass erfolgt sein, da die Proband:innen jünger sind. Hier handelt es sich aber um Spekulationen, und Untersuchungen in diesem Bereich wären sehr wünschenswert. Viel wahrscheinlicher ist, dass die Bestrebungen der schweizerischen Bildungspolitik und daher der Berner Schulbehörden gerade bei den Gruppen „mittel“ und „Landwirt:innen“ noch nicht so erfolgreich waren und im Laufe der letzten 20 Jahre so angepasst wurden, dass sie erst heute einen Effekt in der Gruppe „jung“ zeigen.

5 Fazit

Die befragten Gewährspersonen im Berner Mittelland empfinden die Standardsprache durchaus als „schöne“ Sprache, die sie aber nicht gerne sprechen. Im Kontakt mit Sprecher:innen des Standarddeutschen tendieren die Proband:innen dazu, nach der sprachlichen Präferenz des Kommunikationspartners/der Kommunikationspartnerin zu fragen und sich anzupassen. Die befragten Personen gaben an, dass sie die Standardsprache nicht als Bedrohung für die Dialekte der Deutschschweiz empfinden. Besonders ältere Personen wiesen darauf hin, Dialekt und Standardsprache in ganz unterschiedlichen Situationen zu verwenden, so dass sich diese nicht vermischen oder gegenseitig bedrohen können.

Die vorliegende Studie gibt nur Aufschluss über die Spracheinstellungen in einem sehr kleinen Gebiet der Deutschschweiz. Zwar umfasst sie in regelmässigem räumlichen Abstand 20 Untersuchungsorte und pro Untersuchungsort mehrere Sprecher:innen, trotzdem ist aber die Repräsentativität dieser Studie aufgrund vieler Beschränkungen in Frage zu stellen. Breitere Forschung, wie sie im Moment von Rebekka Studler durchgeführt wird oder wie sie von Susanne Oberholzer (2018) bereits publiziert wurde, ist dringend nötig und wird ungeduldig erwartet. Die vorliegende Studie weist aber durch ihren *apparent-time*-Ansatz darauf hin, dass sich in punkto Spracheinstellungen zumindest im Berner Mittelland im Moment einiges verändert und die in der Vergangenheit immer wieder geäusserten hauptsächlich negativen Beurteilungen zum Standarddeutschen bereits heute von vielen Proband:innen nicht mehr so empfunden werden. Die Studie zeigt ausserdem, dass sich alle befragten Personen mit der Koexistenz von Dialekt und Standardsprache langsam arrangieren, indem sie etwa in direkten Kontaktsituationen nach der bevorzugten Varietät fragen, was auf wachsende sprachliche Toleranz im Berner Mittelland hinweist.

Literaturverzeichnis

- Benini, Francesco. 2008. *Hochdeutsch-Welle: Experten fürchten um Schweizer Dialekt*. Neue Zürcher Zeitung vom 21.12.2008. URL: <https://www.nzz.ch/hochdeutsch-welle_experten_fuerchten_um_schweizer_dialekt-ld.535591?reduced=true> [Stand: 22.11.2023].
- Berthele, Raphael. 2020. Schweizerdeutsch in der Schule, in: Ruoss, Emanuel und Juliane Schröter (Hrsg.). *Schweizerdeutsch. Sprache und Identität von 1800 bis heute*. Basel: Schwabe, S. 193–214.
- Gutzwiller, Jürg. 1991. Identität versus Kommunikation. Junge Deutschschweizer zwischen Dialekt und Standardsprache, in: Schläpfer, Robert, Jürg Gutzwiller und Beat Schmid (Hrsg.). *Das Spannungsfeld zwischen Mundart und Standard in der deutschen Schweiz. Spracheinstellungen junger Deutsch- und Welschschweizer. Eine Auswertung der Pädagogischen Rekrutenprüfung 1985*. Aarau u. a.: Sauerländer (Wissenschaftliche Reihen. 12), S. 45–214.
- Hotzenköcherle, Rudolf. 1962. *Einführung in den Sprachatlas der deutschen Schweiz. Band A: zur Methodologie der Kleinraumatlanten*. Bern: Francke.
- Labov, William. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Lenz, Alexandra N. 2003. *Struktur und Dynamik des Substandards. Eine Studie zum Westmitteldeutschen*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 125).
- Marti, Werner. 1985. *Berndeutschgrammatik*. Bern: A. Francke.
- Oberholzer, Susanne. 2018. *Zwischen Standarddeutsch und Dialekt. Untersuchungen zu Sprachgebrauch und Spracheinstellungen von Pfarrpersonen in der Deutschschweiz*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 173).
- Oberholzer, Susanne und Rebekka Studler. 2020. Bildung und Beruf als ausschlaggebende Faktoren für Spracheinstellungen? Gemeinsamkeiten und Unterschiede zweier aktueller Projekte zu den Schweizer Varietäten, in: Hundt, Markus, Andrea Kleene, Albrecht Plewnia und Verena Sauer (Hrsg.). *Regiolekte – objektive Sprachdaten und subjektive Sprachwahrnehmung*. Tübingen: Narr Francke Attempto (Studien zur deutschen Sprache. 85), S. 131–156.
- Preston, Dennis und Daniel Long (Hrsg.). 1999. *Handbook of Perceptual Dialectology* (Vol. 1). Amsterdam: John Benjamins.
- Ruoss, Emanuel und Julian Schröter. 2020. *Schweizerdeutsch. Sprache und Identität von 1800 bis heute*. Basel: Schwabe.
- Scharloth, Joachim. 2005. Asymmetrische Plurizentrität und Sprachbewusstsein. Einstellungen der Deutschschweizer zum Standarddeutschen, in: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, Bd. 33, Heft 2–3, S. 236–267.
- Schneider, Christa. in Vorb. Gvätterlich oder spiusch? Dialektwandel und Dialektvariation im Berner Mittelland. Dissertation Universität Bern.
- SDS = Hotzenköcherle, Rudolf, Heinrich Baumgartner, Robert Schläpfer, Rudolf Trüb und Paul Zinsli (Hrsg.). 1962–2003. *Sprachatlas der deutschen Schweiz. 8 Kartenbände, Abschlussband*. Bern: Francke.
- Staatssekretariat für Migration SEM. 2023. *Ausländerstatistik Dezember 2022*. URL: <<https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/publiservice/statistik/auslaenderstatistik/archiv/2022/12.html>> [Stand: 22.11.2023].
- Studler, Rebekka. in Vorb. Zur Genese von Spracheinstellungen am Beispiel des Hochdeutschen und des Schweizerdeutschen. Habilitation Universität Basel.

Dialekt in der Schule

Kindergarten oder Chindsgi? Standpunkte und Topoi von Gymnasiast:innen zum Varietätengebrauch in Deutschschweizer Kindergärten

FRANZISKA MARIA KELLER

1 Einführung

In welchem Verhältnis das Schweizerdeutsche¹ und die deutsche Standardsprache in der Deutschschweiz stehen bzw. stehen sollten, wird bereits seit Anfang des 19. Jahrhunderts heftig diskutiert (vgl. Ruoss und Schröter 2020: 10). Der Diskurs wird sowohl in der Wissenschaft und von der Regierung als auch von der Allgemeinbevölkerung geführt, wobei immer wieder die Frage nach dem Varietätengebrauch im Deutschschweizer Bildungssystem aufgeworfen wird (vgl. z. B. Berthele 2019; Gyger 2007: 37). Besonders umstritten ist die Unterrichtssprache im Kindergarten, wovon unter anderem Zeitungsartikel mit Überschriften wie „Verschwindet die Mundart aus dem Chindsgi [‘Kindergarten’; F. M. K.]?“ (Ulrich 2018) zeugen. Im vorliegenden Beitrag wird behandelt, welche Meinung Deutschschweizer Gymnasiast:innen bezüglich des Varietätengebrauchs in Kindergärten der Deutschschweiz vertreten. Dafür werden die Standpunkte, d. h. die ranghöchsten Thesen (vgl. Schröter 2021: 10), die die Gymnasiast:innen in ihren Texten vertreten, wie auch die Topoi untersucht, die diese Standpunkte stützen. Ein Topos im hier gemeinten Sinne beschreibt die Art der Schlussregel, mit der von einem Argument auf eine These geschlossen wird (vgl. Hannken-Illjes 2018: 22–23), und kann im Gegensatz zu einem Argument verschiedene, mitunter gegensätzliche Thesen stützen (vgl. Bornscheuer 1976: 98–99). Wegen dieser Eigenschaft der „Potentialität“ (Bornscheuer 1976: 99) ist die Topoi-Rekonstruktion hilfreich bei der Analyse von Texten, in denen es um die Varietät in Deutschschweizer Kindergärten geht. Denn bei einer Auseinandersetzung mit dem öffentlichen Diskurs zu dieser Thematik fällt auf, dass die Vertreter:innen unterschiedlicher Standpunkte oft dieselben Topoi verwenden, sie aber ihrem Standpunkt gemäss mit unterschiedlichen Argumenten kombinieren. Vor der Schilderung des öffentlichen

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

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

2 Institutionelle Vorgaben

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

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

formationsblättern² ist in elf Kantonen grundsätzlich Mundart die Unterrichtssprache, in vier Kantonen ist der Gebrauch von Mundart und Standardsprache ohne nähere Angabe zu ihrem zeitlichen Umfang vorgeschrieben, in drei Kantonen sollen die beiden Varietäten in gleichem Masse verwendet werden, in einem Kanton wird die Verwendung von Mundart zu zwei Dritteln und jene von Standardsprache zu einem Drittel gefordert und in zwei Kantonen – darunter der Kanton Bern, in dem die Datenerhebung stattfand – enthält der Lehrplan ausser in Bezug auf fremdsprachige Kinder keinerlei Vorgaben oder Empfehlungen zum Varietätengebrauch im Kindergarten (vgl. EDK-IDES 2013: 2). Auch wenn in der Deutschschweiz allgemein viel über das Verhältnis von Mundart und Standardsprache diskutiert wird (vgl. Studler 2017: 40), so tragen die uneinheitlichen Vorgaben zur Sprachvarietät im Kindergarten sicherlich dazu bei, dass der öffentliche Diskurs zu dieser Thematik noch immer rege geführt wird.

3 Öffentlicher Diskurs³

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Datengrundlage und Methode

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Standpunkte der Gymnasiast:innen

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

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

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

6 Topoi in den Texten der Gymnasiast:innen

Für das untersuchte Textkorpus wurden 13 häufig vorkommende Topoi bestimmt, die nachfolgend im Einzelnen vorgestellt, durch Beispiele aus dem Korpus⁸ illustriert und soweit möglich einer von vier Kategorien zugeordnet werden, die sich stichwortartig betiteln lassen als (a) *kurzfristige Folgen für die direkt Betroffenen*, (b) *langfristige Folgen für die direkt Betroffenen*, (c) *Folgen für die Varietäten und die Sprachsituation* und (d) *relative Erwerbsschwierigkeit*. Mit Ausnahme des letzten Topos ist die jeweils angegebene *wenn*-Formulierung zu ergänzen mit *dann sollte im Kindergarten X verwendet werden*, wobei X als Leerstelle für Mundart oder Standardsprache dient. Ist in der *wenn*-Formulierung zusätzlich die Leerstelle Y vorhanden, so ist diese mit der jeweils anderen Varietät zu besetzen. Obwohl Topoi grundsätzlich zur Stützung verschiedener Standpunkte eingesetzt werden können (s. Abschnitt 1), werden 5 der 13 Topoi nur zugunsten eines Standpunkts verwendet, da sie kontextspezifischer Art sind. Manche Topoi nutzen die Gymnasiast:innen zudem nur in Bezug auf Kinder, die Schweizerdeutsch als Erstsprache erworben haben, andere nur in Bezug auf Kinder mit einer nicht-deutschen Erstsprache.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7 Zusammenfassung und Ausblick

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

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

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

Literaturverzeichnis

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

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

Normenbeherrschung im regionalen Vergleich Grammatik, Interpunktion und Orthographie in Texten von Deutschschweizer Schülerinnen und Schülern

REGULA SCHMIDLIN

1 Einleitung

Mein Beitrag fasst einen schulischen Aspekt im Zusammenhang mit alemannischen Dialekten ins Auge und widmet sich einer älteren Fragestellung zum Themenkomplex „Dialekt und Schule“: Lernen Kinder, die mit einem Dialekt aufwachsen, anders schreiben als solche, die von Beginn weg in einer standardnahen Umgangssprache sozialisiert werden? Während es für die Primarschulstufe bereits einige empirische Arbeiten hierzu gibt, deren Befunde im ersten Abschnitt des vorliegenden Beitrags in der gebotenen Kürze erwähnt werden, sind Arbeiten, die sich auf Schülertexte der Sekundarstufe I und II beziehen, rar. Hier setzt der Beitrag an. Er zeigt anhand der Auswertung eines im Schuljahr 2019/2020 erhobenen Korpus¹ von Deutschschweizer Schülertexten auf Gymnasialstufe (n = 150) die Verteilung von Sprachnormverstößen in den Bereichen Grammatik, Interpunktion und Orthographie auf. Im Zentrum des Interesses stehen die Fehlerdichte (Anzahl Fehler pro 100 Wörter auf orthographischer, grammatischer und interpunktioneller Ebene) sowie die Frage, wie die spezifischen Fehlerdichten mit der Einschätzung der Gesamtqualität der Texte (durch holistisches Rating) und der Jahrgangsstufe korrelieren. Die Texte, die auf einer argumentativen Schreibaufgabe beruhen, wurden in der ersten, zweiten und vierten Gymnasialklasse erhoben, was eine pseudolongitudinale Auswertung ermöglicht. Überdies sollen Zusammenhänge der Fehlerdichte mit personenbezogenen Variablen aufgedeckt werden, die mittels Fragebogen erhoben worden waren.² Es sind dies die Vermittlung der Textsorte, d. h., ob den befragten Jugendlichen das schriftliche und mündliche Argumentieren schulisch explizit vermittelt worden war oder nicht; das rückblickend geschätzte Alter, in dem sie zu lesen und schreiben begonnen haben; die Frage, ob sie dialektal primärsozialisiert wurden (was dem Deutschschweizer Normal-

1 Ich danke Franziska Keller für die Zurverfügungstellung des Textkorpus.

2 Zur Datenerhebung vgl. den Abschnitt „Datengrundlage und Methode“ im Beitrag von Franziska Keller im vorliegenden Band.

fall entspricht), (auch) standardsprachlich (z. B. bei aus Deutschland zugezogenen Kindern) ($n = 17/150$) oder mehrsprachig ($n = 15/150$).

2 Schriftspracherwerb unter den Bedingungen der Diglossie

Angesichts des Inputs überregionaler Standardvarietäten und dialektaler Varietäten entwickeln Individuen, die in einer Sprachregion mit Dialekt-Standard-Kontinuum oder in einer Diglossie aufwachsen, in ihrem Spracherwerb eine Form von innerer Mehrsprachigkeit, d. h. ein Spektrum an Varietäten, die ihnen als Repertoire zur Verfügung stehen. Es stellt sich die Frage, ob und wie sich dieses Varietätenspektrum (neben dem familiären Bildungshintergrund und sozioökonomischen Faktoren) auf das individuelle Sprechen und Schreiben sowie auf die Entwicklung der dafür nötigen Kompetenzen auswirkt. Diese Frage wurde in den 1970er Jahren im Nachgang zur angelsächsischen Soziolinguistik unter dem Vorzeichen „Dialekt und Sprachbarrieren“ intensiv diskutiert (für den deutschen Sprachraum vgl. z. B. Ammon 1972, Rosenberg 1993, Hochholzer 2006). In einigen sprachlichen Bereichen konnte eine Häufung von Normverstößen in Texten von (nur) dialektsprechenden Kindern im Vergleich zu Kindern, die in einer standardnahen Varietät primärsozialisiert wurden, nachgewiesen werden. Gemäss Arzberger (2008) gibt es eine höhere Frequenz von Tempus- und Kasusfehlern in Texten dialektsprechender Kinder im Vergleich zu Texten anderer Kinder. Schmidlin (1999) stellte bei Deutschschweizer Primarschulkindern in ihrer Standardsprache eine geringere lexikalische Varianz und einen geringeren Anteil an festen Wendungen und Phrasemen fest, als dies in der Sprachproduktion von nicht-diglossischen Kindern aus dem Raum Freiburg i. Br. zu beobachten war. Zu den orthographischen Leistungen sind die Befunde aber teilweise widersprüchlich. So gibt es Hinweise, dass diglossische Kinder Schreibungen, die auf dem Lautprinzip beruhen, besser meistern als Kinder, die in einer standardnahen Umgangssprache sozialisiert wurden (vgl. Schmidlin 2003). Dies könnte damit zusammenhängen, dass in der Deutschschweizer Diglossie die Standardsprache generell schriftnäher ausgesprochen wird als in nicht-diglossischen Gebieten des deutschen Sprachraums. So waren in den von Schmidlin (2003) untersuchten Texten keine Fehlschreibungen wie <Hiasch> statt <Hirsch> zu beobachten, da die Vokalisierung des /r/ im Schweizerhochdeutschen nicht üblich ist. Was Textnormen anbelangt, schien es den diglossisch sozialisierten Kindern leichter zu fallen, in ihren schriftlichen Erzählungen angemessene Konnektoren zu verwenden (vgl. Schmidlin 1999). So verwendeten Deutschschweizer Kinder im Vergleich zu Kindern aus dem Raum Freiburg i. Br. in ihren Texten nicht nur mehr Subjunktionen, sondern auch eine grössere Bandbreite an Konnektoren, die für die Schriftsprache typisch sind. Kaiser (im Druck) stellt schliesslich gewisse Vorteile für dialektsprechende Kinder bei der Wahrnehmung und Erkennung verschiedener Varietäten fest.

Für die genannten Variablenbereiche, in denen sich dialektsprechende Kinder in ihrem Standardspracherwerb von nicht-dialektsprechenden Kindern unterscheiden, kann man in vielen Fällen davon ausgehen, dass es vorübergehende Entwicklungsphänomene sind. Allerdings konnten Abel und Glaznieks (2017) zeigen, dass die besonderen Herausforderungen für Südtiroler Jugendliche in einzelnen Bereichen der Orthographie und der Lexik bis in die Sekundarstufe II andauern. Insgesamt gibt es für die Sekundarstufe II, auf die ich in den folgenden Ausführungen fokussiere, aber noch wenige empirische Befunde, was den Kontext der sprachlichen Variation (und der Mehrsprachigkeit)³ und ihren Einfluss auf den Erwerb der Textkompetenz anbelangt.

3 Fragestellung, Korpus, Methode

Der schulisch geleitete Orthographierwerb sollte auf der Gymnasialstufe eigentlich abgeschlossen sein. Einzelne Untersuchungen zu deutschen Abituraufsätzen, z. B. in Furhop und Romstadt (2021), zeigen aber, dass man im deutschen Sprachraum auch auf der gymnasialen nachobligatorischen Schulstufe nicht von einer weitgehend sicheren Rechtschreibkompetenz ausgehen kann.

Im Folgenden fokussiere ich auf ein Korpus von 150 Texten von Deutschschweizer Gymnasiast:innen, die 2019/2020 im Kanton Bern für andere Fragestellungen als diejenige nach der sprachlich-formalen Korrektheit erhoben wurden (vgl. Keller in diesem Band). Die Schülerinnen und Schüler waren zwischen 13 und 20 Jahren alt, darunter die meisten zwischen 14 und 18. Mit drei Erhebungszeitpunkten (erste, zweite und vierte Gymnasialklasse) weist das Korpus einen Pseudo-Längsschnitt auf. Geschrieben wurde ein Text zum Thema Sprachgebrauch im Kindergarten.⁴ Zur Illustration folgt ein Beispieltext aus dem Korpus. Alle Normverstöße sind unverändert wiedergegeben.

Hier meine Meinung ob Standartsprache oder Mundart an Deutschschweizer Kindergärten gesprochen werden sollte: Ich würde es gut finden, wenn auch schon vermehrt im Kindergarten Standartsprache thematisiert werde würde. Da es so vielleicht schon einigen Kinder helfe könnte, zumindest durch das spreche auf Hochdeutsch, einen näheren Bezug dazu zu bekommen. Vor allem grammatikalisch Themengebiete, bei denen

³ Als Vergleichsstudien zu den Effekten des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache auf die Entwicklung der Textkompetenz im Deutschen liegen bisher vor: Dannerer (2018), Domenech und Petersen (2018), Montefiori (2017), Straßl und Ender (2009).

⁴ Den Schülerinnen und Schülern wurde aufgetragen, an einer (fiktiven) Meinungsumfrage der Universität Freiburg teilzunehmen und einen Brief zu der Frage zu verfassen, ob in Deutschschweizer Kindergärten Standardsprache oder Mundart gesprochen werden soll. In der Aufgabenstellung wurde zudem gefordert: „Gehen Sie dabei (in vollständigen Sätzen) auf die Vor- und Nachteile beider Möglichkeiten ein und nehmen Sie Stellung dazu.“

meist schon über das Gehör eine gute Grundlage aufgebaut wird, könnte das vermehrte Sprechen und Hören schon eine gute Stütze sein. [...]

Text ID 017 (Textanfang) aus dem Korpus Keller

Die Texte (n = 150) habe ich zusammen mit meiner Unterassistentin⁵ auf Normverstöße hin annotiert. Wir unterschieden dabei zwischen orthographischen, grammatischen und Interpunktionsfehlern und orientierten uns bei der Fehlerannotation grob am Annotationshandbuch des Projekts *KoKo: Bildungssprache im Vergleich: korpusunterstützte Analyse der Sprachkompetenz bei Lernenden im deutschen Sprachraum* (Abel und Glaznieks 2017). Dieses Handbuch weist vier Tag-Levels auf, also eine vierfache Abstufung von Unterkategorien der Fehlerannotation.⁶ Für die im vorliegenden Beitrag relevante Auswertung beschränkten wir uns auf die erste Stufe und somit auf eine grobmaschige Kategorisierung der Fehlertypen und gleichzeitig auf ein eng gefasstes, nur „richtig“ und „falsch“ unterscheidendes Normenkonzept. Für die Analyse ausgeklammert wurden also Annotationen zur Wortwahl, die wir zwar auch vorgenommen haben, die aber als mehr oder weniger angemessen kategorisiert werden müssten und oft Zweifelsfälle darstellen, etwa, wenn in den Texten anstatt *Mundart* das Wort *Mundartsprache* verwendet wird, oder wenn, wie im obigen Beispiel aus Text ID 017, die Syntax mit losgelösten Nebensätzen eher gesprochen-sprachlich gehalten ist.

In der folgenden Tabelle 1 werden die Normverstöße, die im Textkorpus annotiert wurden, im Überblick dargestellt. Dabei wurde so vorgegangen, dass bei allen potentiellen Verstößen in den Texten (im Word-Korrekturmodus) Zielhypothesen eingefügt wurden und dann, in einem zweiten Schritt, die Art des Normverstosses kategorisiert wurde.

Die Zielhypothesen (**kursiv*) gestalten sich in Bezug auf den oben zitierten Textausschnitt folgendermassen:

Hier meine Meinung*, ob Standar*dsprache oder Mundart an Deutschschweizer Kindergärten gesprochen werden sollte: Ich würde es gut finden, wenn auch schon vermehrt im Kindergarten Standar*dsprache thematisiert werde*n würde. Da es so vielleicht schon einigen Kinder*n helfe*n könnte, zumindest durch das spreche*n auf Hochdeutsch* einen näheren Bezug dazu zu bekommen. Vor allem *für grammatikalisch*e Themengebiete, bei denen meist schon über das Gehör eine gute Grundlage aufgebaut wird, könnte das vermehrte Sprechen und Hören schon eine gute Stütze sein. [...]

Text ID 017 (Anfang) aus dem Korpus Keller

⁵ Ich danke Seraina Letta herzlich für die Mithilfe bei der Fehlerannotation.

⁶ Beispielsweise kann man auf dem ersten Level annotieren, dass ein syntaktisches Element fehlt. Auf dem zweiten Level kann man präzisieren, ob es sich um ein Satzglied oder einen Teilsatz handelt, und auf den weiteren Levels, ob es sich z. B. um Präpositionalphrasen handelt und welches Element der Präpositionalphrase fehlt.

Tab. 1 Fehlerannotationen in den Texten der Deutschschweizer Gymnasiast:innen aus dem Korpus Keller (n = 150).

Kategorie	Fehlertyp	Beispiele aus den Texten
Orthographie	Klein- und Grossschreibungsfehler, getrennt statt zusammen / zusammen statt getrennt, Fehlen von Graphemen, Einfügen von Graphemen, Vertauschen von Graphemen	<ul style="list-style-type: none"> – <i>deutschschweizer</i> – <i>halb halb System</i> – <i>Standartsprache</i>
Interpunktion	fehlende oder falsch gesetzte Satzzeichen: Komma, Punkt, Fragezeichen, Doppelpunkt; falsche Wahl der Satzzeichen	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Ich finde da ist man noch in einem sehr jungen Alter.</i> (fehlendes Komma) – <i>Vor-/Nachteile (/ statt und)</i>
Grammatik	Flexions-, Korrespondenz- und Syntaxfehler, Wortbildungsfehler, Wortkategorienfehler	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Wieso also den Kinder schon die Standardsprache eintrichtern?</i> – <i>Lehrer müssen etwas beibringen</i> (fehlendes Satzglied) – <i>Herzessprache</i> – <i>Währenddessen man das Alphabet lernt</i> (Adverbiale statt Konjunktion)

Auf diese Art und Weise wurden sämtliche Texte des untersuchten Korpus annotiert und die Fehler sodann händisch kategorisiert. Die Anzahl grammatischer, orthographischer und interpunktioneller Fehler wurde danach für jeden Text einzeln in einer Exceltabelle erfasst. Anschliessend wurden für alle Texte anhand der Anzahl Wörter automatisch die Fehlerdichten der unterschiedlichen Kategorien (d.h. die Anzahl Fehler pro 100 Wörter) berechnet und diese Daten für die statistische Auswertung in SPSS überführt.

Auf das ganze Korpus besehen, interessieren zunächst die Häufigkeiten der genannten Fehlertypen sowie die Korrelationen zwischen den verschiedenen Fehlertypen. Es stellt sich zum Beispiel die Frage, ob Schüler:innen, die viele Orthographiefehler machen, auch viele Grammatikfehler machen. Zudem soll eruiert werden, in welchem Zusammenhang die sprachliche Korrektheit in den Dimensionen Grammatik, Interpunktion und Orthographie mit der holistischen Einschätzung der Texte zusammenhängt. Zur holistischen Einschätzung wurden die Texte jeweils von drei Personen auf einer Skala von 1 bis 5 bewertet. Als Kriterium wurde dabei an die Hand gegeben, wie überzeugend die Texte sind, wofür nicht nur ihr Inhalt, sondern auch ihre Sprache und Form berücksichtigt werden sollten. Die Ratings wurden von Franziska Keller und

zwei geschulten Hilfskräften⁷ vorgenommen, die allesamt nicht wussten, welche Texte zu welcher Klassenstufe gehörten. Beim Ratingverfahren zeigte sich eine hohe Interrater-Reliabilität mit Kendalls $W = 0.651$. Um die Reliabilität der holistischen Einschätzung weiter zu erhöhen, wird für die vorliegende Untersuchung der Mittelwert der drei Ratings als Mass für die Gesamttextqualität verwendet. Wichtig ist zudem darauf hinzuweisen, dass die Personen, die die Texte holistisch einschätzten, nicht dieselben waren wie diejenigen, die die Fehlerannotation vornahmen. Mit den Korrelationsanalysen für die Fehlerdichten und Rating-Werte sollen nun Hinweise dazu geliefert werden, wie normgerecht Texte in sprachlicher Hinsicht sind, die insgesamt auf einer Skala von 1 bis 5 als sehr überzeugend oder als gar nicht überzeugend eingeschätzt werden. Mit anderen Worten: Wie relevant ist es für die Einschätzung der Textqualität, ob die Texte sprachlich normgerecht sind? Auch hier interessieren die einzelnen Fehlerkategorien, d. h., ob zum Beispiel Texte mit vielen Defiziten im grammatischen Bereich tendenziell weniger hohe Gesamtbewertungen erzielen als solche mit vielen Defiziten in der Interpunktion.

Schliesslich sollen Zusammenhänge mit einzelnen personenbezogenen Variablen aufgedeckt werden, darunter der sprachliche Hintergrund, die Anzahl Jahre der Lese- und Schreibpraxis und ob die Schülerinnen und Schüler im Unterricht auf die erhobene argumentative Textsorte vorbereitet wurden oder nicht.

Es folgt ein Überblick über die Variablengruppen, zwischen denen in der vorliegenden Korpusanalyse Zusammenhänge ermittelt werden sollen:

Tab. 2 Übersicht über die im Korpus Keller ($n = 150$) untersuchten Variablen.

Variablenbereich	Werte	Fragestellungen
Linguistische Variablen	<ul style="list-style-type: none"> – Anzahl Fehlertokens pro 100 Wörter insgesamt – Anzahl orthographische Fehlertokens pro 100 Wörter – Anzahl grammatische Fehlertokens pro 100 Wörter – Anzahl Interpunktions-Fehlertokens pro 100 Wörter 	<p>Welche Fehlerdichte weisen die Texte auf (insgesamt und bezogen auf Orthographie, Grammatik und Interpunktion)?</p> <p>Welche Zusammenhänge gibt es zwischen den Kategorien von Fehlerdichten?</p>
Qualitätsbeurteilung	Ratingwerte auf einer Skala von 1 (überhaupt nicht überzeugend) bis 5 (sehr überzeugend)	Welche Zusammenhänge gibt es zwischen den Fehlerdichten und den Ratingwerten?

⁷ Wir danken Jana Suvajac und Matthias Camenisch für die Mithilfe beim Rating der Texte und dem Meinrad Josef Scheller-Fonds, Universität Freiburg, für die Finanzierung der dafür verwendeten Arbeitsstunden.

Tab. 2 Übersicht über die im Korpus Keller (n=150) untersuchten Variablen.

Variablenbereich	Werte	Fragestellungen
Personenbezogene Variablen	– Erhebungszeitpunkt 1, 2 oder 3, d. h. Zugehörigkeit der Schüler zur 1., 2. oder 4. Gymnasialklasse	Welche Zusammenhänge gibt es zwischen den personenbezogenen Variablen und der Qualitätsbeurteilung der Texte?
	– schulische Vermittlung des Argumentierens ja/nein	Welche Zusammenhänge gibt es zwischen den personenbezogenen Variablen und den linguistischen Variablen, d. h. den verschiedenen Fehlerdichten?
	– erstes Schreib- und Lesealter, d. h. Literalitätserfahrung	
	– sprachliche Sozialisierung: Dialekt, Standarddeutsch bzw. standardnahe Umgangssprache, mehrsprachig	

4 Ergebnisse

Die Berechnung der Gesamtzahl der Fehlertokens relational zur Textlänge ergibt, dass im untersuchten Korpus im Durchschnitt gut 4.5 Fehler pro 100 Wörter vorliegen. Zur Veranschaulichung: Geht man pro Druckseite von 300 Wörtern aus, sind dies immerhin 13.5 Fehler pro Seite. Die Fehler setzen sich zusammen aus (abgerundet) 1.7 orthographischen Fehlern, 1.8 Interpunktionsfehlern und 0.9 grammatischen Fehlern pro 100 Wörter (Mittelwerte). Wir stellen also zunächst fest, dass die Deutschschweizer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten des hier untersuchten Textkorpus das Lernziel, möglichst fehlerfreie Texte zu schreiben, bei Weitem noch nicht erreicht haben. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass es in den Texten etwa halb so viele grammatische wie Orthographie- und Interpunktionsfehler gibt. Wie schneiden unsere alemannischen Berner Gymnasiast:innen nun im Vergleich mit Schüler:innen aus anderen Regionen ab? Für das bereits erwähnte *KoKo*-Korpus (Abel und Glaznieks 2017) können für drei Subkorpora aus verschiedenen Regionen des deutschen Sprachgebiets folgende Mittelwerte ermittelt werden: für das südbairische Südtirol (n = 600) eine durchschnittliche Fehlerzahl von 4.4; für das süd-/mittelbairische Nordtirol (n = 600) eine durchschnittliche Fehlerzahl von 4.8; für das ostmitteldeutsche Thüringen (n = 600) eine durchschnittliche Fehlerzahl von 5.3. Mit einem durchschnittlichen Fehlerwert von 4.5 pro 100 Wörter liegen die Werte für das Deutschschweizer Korpus (n = 150) somit in einem vergleichbaren Bereich. Einschränkend ist zu sagen, dass das hier untersuchte Korpus nicht mit derselben Schreibaufgabe erhoben wurde wie die *KoKo*-Texte. Diese waren ausserdem, im Gegensatz zum hier untersuchten Deutschschweizer Korpus, handschriftlich verfasst worden.

Mit Furhop und Romstadt (2021) liegt eine Studie zu Abituraufsätzen ($n=137$) in Nordwestdeutschland vor, bei der der Fehlermittelwert bei 2.8 liegt. Schliesslich gibt es mit Pießnack und Schübel (2005) eine Studie zu Abituraufsätzen in Brandenburg ($n=333$), der dort ermittelte Fehlermittelwert beträgt 1.7. Daraus den Schluss zu ziehen, dass im (entdiglossierten) Norden des deutschen Sprachgebiets weniger fehlerhafte Texte geschrieben werden als im Süden und dass die Berner Schülerinnen und Schüler in ihren Texten insgesamt überdurchschnittlich viele Fehler machen, wäre allerdings nicht zulässig: Die erwähnten Befunde stammen aus Studien, die die Fehleranalysen nach anderen Vorgaben erstellt haben, und die Korpora wurden jeweils mit unterschiedlichen Schreibaufgaben erhoben. Die Unterschiede zwischen den Mittelwerten aus den verschiedenen Projekten können also sehr viele Ursachen haben. Ich erwähne diese Werte daher nicht im Sinne eines Befunds, sondern eher im Sinne der Dokumentation einer Forschungslücke. Es braucht ein einheitlich erhobenes Korpus von Schülertexten aus dem ganzen deutschen Sprachraum, damit regionale Vergleiche im Textkompetenzerwerb sinnvoll angestellt werden können.⁸

Nach diesem Seitenblick auf Fehlermittelwerte aus anderen Studien kommen wir zurück zum Deutschschweizer Korpus, das für den vorliegenden Beitrag untersucht wurde, und betrachten dafür die Korrelationen (nach Pearson) zwischen den Fehlerdichten⁹: Es korrelieren, relational zur Textlänge, die orthographischen mit den Interpunktionsfehlern positiv ($r=0.493$, $p<0.001$). Schüler:innen, die in den hier untersuchten Texten viele Orthographiefehler machen, machen also auch viele Interpunktionsfehler. Keine Korrelation gibt es hingegen jeweils zwischen den Interpunktions- und Orthographiefehlern und den grammatischen Fehlern. Dies kann möglicherweise dadurch erklärt werden, dass es sich bei Orthographie- und Interpunktionsverstössen um eher hierarchieniedrige Fehlerbereiche handelt, die vom Erwerb und der Einübung konventioneller Normen abhängen und die sich diesbezüglich ähnlich sind. Grammatikfehler sind hingegen auf einer hierarchiehöheren Ebene, jener der mentalen Repräsentation des Sprachsystems, angesiedelt. Eine solche kann bei Individuen mit Deutsch als Erstsprache in einer ausgebauten Form vorausgesetzt werden, weshalb auf dieser Ebene weniger Fehler generiert werden als auf jener der orthographischen und interpunktionalen Fehler. Warum es dennoch zu immerhin 0.9 grammatischen Fehlern pro 100 Wörter kommt, müsste mithilfe einer feineren Kategorisierung der Grammatikfehler beantwortet werden.

⁸ Diese Lücke möchte das Projekt *QuaTexD: Qualität von Deutschschweizer Lernertexten* schliessen. URL: <<https://www.unifr.ch/germanistik/de/forschung/forschungsprojekte/quatexd.html>> [Stand: 04.03.2025].

⁹ Aufgrund einer leicht rechtsschiefen Verteilung der Fehlerdichten wurden für die Berechnung der Korrelationen logarithmierte Werte verwendet.

In welchem Zusammenhang stehen die Fehlerdichten nun mit der Einschätzung der Gesamtqualität bzw. Überzeugungskraft der Texte? Zunächst ist zu berichten, dass die holistische Beurteilung der Texte auf einer Skala von 1 bis 5 einen Mittelwert von 2.8 aufweist und normalverteilt ist. Das heisst, in der grossen Mehrheit werden die Texte als mittelgut bewertet. Die Werte der holistischen Beurteilung korrelieren zudem negativ mit allen drei Fehlerkategorien, wenn auch nicht sehr stark (Grammatik $r = -0.23$, $p < 0.001$; Orthographie $r = -0.33$, $p < 0.001$; Interpunktion $r = -0.33$, $p < 0.001$). Etwas stärker ist die negative Korrelation der Beurteilungswerte mit der Gesamtfehlerdichte (ohne Unterscheidung der drei Fehlerkategorien) ($r = -0.39$, $p < 0.001$). Dieser Befund kann so interpretiert werden, dass die sprachliche Korrektheit bei der holistischen Einschätzung der Texte durchaus relevant ist.

Eine lineare Regressionsanalyse der möglichen Einflussvariablen zeigt jedoch, dass es die Interpunktionsfehler (R^2 linear 0.109) sowie die Kürze der Texte sind (R^2 linear 0.126), die die Varianz bei der Einschätzung der Gesamtqualität der Texte durch das Ratingverfahren am besten erklären. Das heisst, dass eine korrekte Interpunktion und längere Texte eher mit einer hohen Bewertung der Gesamttextqualität einhergehen als andere Variablen. Eine korrekte Interpunktion scheint bei der Gesamtbeurteilung der Texte also ein überraschend hohes Gewicht zu haben. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass es, nebst den bereits erwähnten kognitiv rangniedrigen Konventionen, die erworben werden müssen, besondere Aspekte der Interpunktion gibt, etwa die korrekte Abtrennung von Nebensätzen sowie die korrekte Nicht-Abtrennung von Adverbialen im Vorfeld, die den Eindruck der syntaktischen Wohlgeformtheit und insbesondere des syntaktischen Verständnisses des Schreibers bzw. der Schreiberin stützen, was höhere Ratingwerte begünstigen könnte.

Es folgt abschliessend die Diskussion der Effekte der personenbezogenen Variablen, d. h. die Diskussion über ihre Zusammenhänge mit der holistischen Textbeurteilung und mit den Fehlerdichten. Hinzu kommt, wie bereits erwähnt, das Mass der Textlänge, das einerseits herangezogen wurde, um die Fehlerdichte relational zu messen, und andererseits selbst eine Texteigenschaft darstellt, mit der eine Reihe von Variablen Korrelationen aufweisen. Die folgende Abbildung dient nicht nur der Visualisierung der Effekte der personenbezogenen Variablen (Kreise und Ellipsen im rechten Teil der Abbildung 1), sondern auch der Übersicht über die bisher präsentierten Befunde zum untersuchten Korpus.

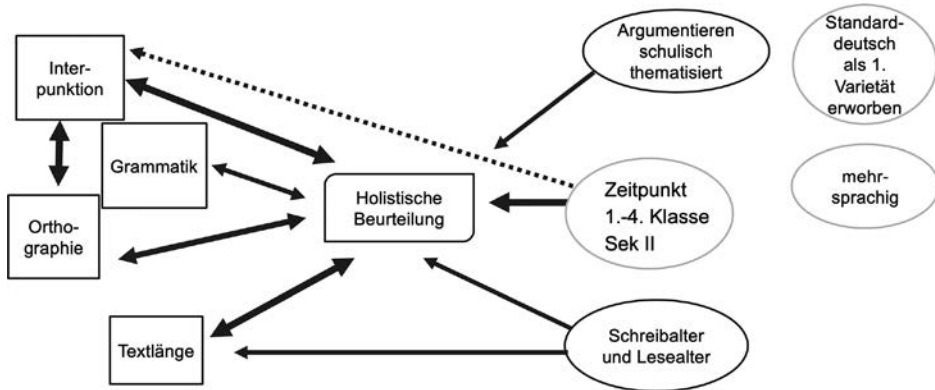


Abb. 1 Übersicht über die untersuchten Variablen mit Effektstärken der Korrelationen (visualisiert durch die Pfeilstärken).

Die Vierecke links in der Modelldarstellung beziehen sich auf die linguistischen Variablen, d. h. die in den Texten festgestellten Fehlerdichten, sowie die Textlänge. Hervorzuheben sind hier die starken Korrelationen zwischen den orthographischen und interpunktionellen Fehlerdichten. Das abgerundete Viereck in der Mitte steht für die Beurteilung der Gesamtqualität der Texte. Erwähnenswert sind diesbezüglich die (negativen) Korrelationen zwischen den Werten für die Gesamtqualität und den Fehlerdichten, wobei die Interpunktionsfehler am stärksten negativ mit den Werten für die Gesamtqualität korrelieren.

Die Ellipsen rechts in der Modelldarstellung beziehen sich auf die personenbezogenen Variablen, wozu 1) mit dem Schreib- und Lesealter die Literalitätserfahrung gehört (erfragt durch das rückblickend geschätzte Erstlese- und Schreibalter), 2) der Zeitpunkt der Untersuchung bzw. die Zugehörigkeit der Schüler:innen zur 1., 2. oder 4. Gymnasialklasse, 3) das Vorhandensein von schulisch vermitteltem Vorwissen zum Argumentieren, 4) Mehrsprachigkeit sowie 5) die sprachliche Primärsozialisierung in Bezug auf die Varietäten des Deutschen. 15 Proband:innen gaben an, mehr als eine Erstsprache zu haben, und 17, dass sie zunächst Hochdeutsch und dann Dialekt bzw. beide Varietäten gleichzeitig erlernt hätten. Auch wenn letztgenannte Gruppe vergleichsweise klein ist, kann berechnet werden, ob der *primäre* nicht-diglossische Erwerb der Standardsprache – der bei Jugendlichen, die Hochdeutsch als Erstvarietät erworben haben, vorliegt – in Bezug auf die in der vorliegenden Untersuchung fokussierten sprach- und textbezogenen Variablen zu irgendwelchen Vorteilen führt. Wie aus der Darstellung des Modells hervorgeht, sind keinerlei Korrelationen zwischen „Standarddeutsch als 1. Varietät erhoben“ und irgendwelchen anderen Variablen zu verzeichnen. Der Umstand, in der sprachlichen Primärsozialisierung die Standardvarietät (d. h. Hochdeutsch) erworben zu haben, führt für die betreffenden Schüler:innen also zu keinerlei Vorteilen, die sich etwa in geringeren Fehlerdichten zeigen wür-

den. Dieser Befund kann so interpretiert werden, dass bezüglich der hier untersuchten Variablen ein diglossischer Effekt auf den Erwerb der Textkompetenz nicht feststellbar ist. Der Lernkontext – Varietäten und Sprachen – zeigt überhaupt keine Effekte, da auch zwischen der Variable „mehrsprachig“ und der Gesamttextqualität keine Korrelation nachgewiesen werden kann. Ein einsprachiger Hintergrund bzw. eine standardnahe Sozialisierung bei aus Deutschland zugewanderten Kindern bringt auf dieser Stufe, für dieses Leistungsniveau und für die gewählten Variablen folglich keine Vorteile. Methodisch einschränkend muss hier jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Anzahl der Schüler:innen, die nicht-diglossisch primärsozialisiert wurden bzw. mehrsprachig aufwuchsen, für das vorliegende Korpus ($n = 150$) vergleichsweise klein ist ($n = 17$ bzw. $n = 15$).

Was die Klassenstufe anbelangt, zeigen sich hingegen statistisch bedeutsame Effekte ($r = 0.31$, $p < 0.001$). Texte der höheren Klassen werden als besser bewertet als die Texte der jüngeren. Auch das Schreib- und Lesealter (beide $r = 0.28$, $p < 0.001$) sowie die schulische Thematisierung des Argumentierens haben einen schwach positiven Effekt ($r = 0.26$, $p < 0.001$). Je früher die Schüler:innen gemäss ihrer Selbstauskunft zu lesen und schreiben begonnen haben und je mehr ihnen das Argumentieren schulisch vermittelt wurde, umso besser schneiden ihre Texte bei der holistischen Bewertung ab und umso länger werden ihre Texte. Das ist eine gute Nachricht. Die Jugendlichen scheinen von der Schule zu profitieren. Allerdings hat die Beschulung kaum Effekte auf die Normverstöße. In Bezug auf die Korrektheit scheinen sich die Jugendlichen auf der Gymnasialstufe demnach nicht mehr gross zu verbessern. Einzig in Bezug auf die Interpunktion gibt es einen ganz schwachen Effekt ($r = 0.21$, $p < 0.009$) (s. gepunkteter Pfeil in Abbildung 1).

5 Fazit

Als Fazit zur hier präsentierten Untersuchung kann Folgendes festgehalten werden: Schüler:innen, die gemäss Selbstauskunft mehrsprachig sind, sowie jene, die in ihrer sprachlichen Primärsozialisierung Hochdeutsch erworben haben, weisen in ihren Texten, die an einem Deutschschweizer Gymnasium entstanden sind, dieselben orthographischen, grammatischen und interpunktionellen Fehlerdichten auf wie ihre Kamerad:innen, die diglossisch primärsozialisiert worden sind. Im Hinblick auf die Normenbeherrschung kann in der vorliegenden Studie daher kein Diglossieeffekt festgestellt werden.

Zudem scheinen die Schüler:innen mit zunehmendem Alter zunehmend überzeugende Texte zu schreiben, was sich im vorliegend untersuchten Korpus in signifikant höheren Ratingwerten für die Gesamtqualität bei den Texten der höheren Jahrgangsstufen niederschlägt. Bemerkenswert ist jedoch, dass sich die Kompetenz, möglichst fehlerfreie Texte zu schreiben, im Laufe der Gymnasialschulzeit kaum verbessert. Die

orthographische und grammatische Fehlerdichte in Texten von Schüler:innen des 1. und 4. Gymnasialjahres sind gleich. Einzig in der Interpunktion scheinen sie sich im Verlauf ihrer Gymnasialzeit ein klein wenig zu verbessern, wobei der Alterseffekt aber nur sehr schwach ist. Dies wirft die Frage auf, ob auf der Gymnasialstufe den sprachlichen Normen, die im Falle der Morphologie und Interpunktion auch mit grammatischem Grundwissen verknüpft sind, genügend Aufmerksamkeit zukommt. Denn nach wie vor ist die Beherrschung sprachlicher Normen ein Bereich der Textkompetenz, der in Öffentlichkeit und Wirtschaft stark wahrgenommen wird.

Literaturverzeichnis

- Abel, Andrea und Aivars Glaznieks. 2017. *KoKo: Bildungssprache im Vergleich: korpusunterstützte Analyse der Sprachkompetenz bei Lernenden im deutschen Sprachraum – ein Ergebnisbericht*. Bozen: EURAC research.
- Ammon, Ulrich. 1972. *Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Arzberger, Steffen. 2008. Dialekt in der Schule – Freund oder Feind?, in: Munske, Horst Haider (Hrsg.). *Sterben die Dialekte aus?* Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Dannerer, Monika. 2018. Erzählerwerb in der Zweitsprache, in: Griebhaber, Wilhelm, Sabine Schmölder-Eibinger, Heike Roll und Karen Schramm (Hrsg.). *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 94–107.
- Domenech, Madeleine und Inger Petersen. 2018. Schriftliches Argumentieren, in: Griebhaber, Wilhelm, Sabine Schmölder-Eibinger, Heike Roll und Karen Schramm (Hrsg.). *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 108–120.
- Furhop, Nanna und Jonas Romstadt. 2021. Orthographiefehler im Abitur – Eine sprachwissenschaftliche Bestandsaufnahme, in: Kepser, Matthias, Hans-Georg Müller und Stefan Schallenberg (Hrsg.). *Neue Wege des Orthografieerwerbs. Forschung – Vermittlung – Reflexion*. Wien: Lemberger, S. 189–208.
- Hochholzer, Rupert. 2006. Dialekt und Schule. Vom Nutzen der Mehrsprachigkeit, in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.). *Dialekte in Bayern. Handreichung für den Unterricht*. München u. a.: MDV Maristen, S. 76–83.
- Kaiser, Irmtraud. im Druck. German Language Acquisition, in: Bousquette, Joshua und Simon Pickl (Hrsg.). *The Oxford Handbook of the German Language*. Oxford: Oxford U.P.
- Keller, Franziska Maria. In diesem Band. Kindergarten oder Chindsgi? Standpunkte und Topoi von Gymnasiast:innen zum Varietätengebrauch in Deutschschweizer Kindergärten, in: Oberholzer, Susanne und Noemi Adam-Graf (Hrsg.). *Dialekt in Gesellschaft und Schule*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte).
- Montefiori, Nadia. 2017. *Präpubertärer Zweitspracherwerb im Deutschschweizer Kontext: Eine empirische Untersuchung der Präpositionalphrase in Dialekt und Hochdeutsch*. Freiburg i. Ue.: Universität Freiburg.
- Pießnack, Christian und Adelbert Schübel. 2005. Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Abiturientinnen und Abiturienten im Land Brandenburg, in: Universität Potsdam (ZfL) (Hrsg.). *Fachdidaktik*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 50–72.

- Rosenberg, Peter. 1993. Dialekt und Schule. Bilanz und Aufgaben eines Forschungsgebiets, in: Klotz, Peter und Peter Sieber (Hrsg.). *Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule*. Stuttgart u. a.: Klett Schulbuchverlag, S. 12–58.
- Schmidlin, Regula. 1999. *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland*. Tübingen u. a.: Francke.
- Schmidlin, Regula. 2003. Zum Orthographieerwerb bei Deutschschweizer Kindern, in: Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.). *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen u. a.: Francke, S. 209–225.
- Straßl, Katharina und Andrea Ender. 2009. Die schriftsprachlichen Fertigkeiten von Migrantenkindern in der Deutschschweiz. Beeinflusst die Diglossie den Zweitspracherwerb?, in: Schramm, Karen und Christoph Schroeder (Hrsg.). *Empirische Zugänge zu Sprachförderung und Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache*. New York u. a.: Waxmann (Mehrsprachigkeit. 23), S. 203–220.

Können Spracheinstellungen im Deutschunterricht verändert werden?

EUGEN UNTERBERGER

1 Sprachvariation in Österreich

Große Teile von Österreich lassen sich dem bairischsprachigen Raum zuordnen, der auch über die Grenzen nach Bayern und Südtirol reicht. Dieser Sprachraum zeichnet sich im Vergleich zum alemannischen etwa dadurch aus, dass ein Gleiten (Code-Shifting) zwischen den Dialekten und der Standardsprache möglich ist (vgl. z. B. Ammon 2003), wobei das individuelle Shifting-Spektrum der Sprecher:innen sehr unterschiedlich ausfallen kann (vgl. Ender und Kaiser 2014). Wir finden es deshalb sinnvoll, Spracheinstellungen in Österreich zu betrachten, um sie mit jenen des Code-Switching-Raumes des Alemannischen zu vergleichen.

In Österreich wie auch in vielen anderen Ländern des deutschsprachigen Raums kann ein Rückgang der (speziell basisdialektalen) Dialektverwendung ausgemacht werden (König et al. 2019). Man sieht dies nicht zuletzt am diachronen Vergleich von Umfrageergebnissen zum Sprachgebrauch. Berichtet Wiesinger (1992) von Untersuchungen aus den 1980er-Jahren noch davon, dass 49 % der Befragten angeben Dialekt, 49 % Umgangssprache und 2 % die Standardsprache in ihrem Alltag zu verwenden, erkennt man bei Steinegger (1998: 90), dass zwar in etwa gleich viele Personen angeben Dialekt zu verwenden, allerdings ist die Angabe der Verwendung der Standardsprache mit 5 % etwas höher. Auch bei Ender und Kaiser (2009: 283) finden sich ähnliche Ergebnisse. So geben 52 % so gut wie keine, 30 % wenig, 11 % häufige und 6 % sehr häufige Verwendung des „Hochdeutschen“ im Alltag an. Ganz aktuelle Daten des Sprachgebrauchs in Österreich liefern Unterberger und Pribyl-Resch (2024). Sie erheben den intendierten alltäglichen Sprachgebrauch von Schüler:innen unterschiedlicher Altersstufen in Salzburg (n = 379) und zeigen, dass 54 % Dialekt, 26 % eine Form zwischen Dialekt und Hochdeutsch, 8 % Standardsprache und 12 % eine andere Sprache bei der Abfrage der Familiensprache angeben. Es ist damit ein schleichender Rückgang der Dialektverwendung zu bemerken, wobei die Zahl der Personen, die Dialekt bzw. Umgangssprache¹ in ihrem Alltag verwenden, auch heute noch deutlich überwiegt.

¹ Als „Umgangssprache“ bezeichnet man eine Sprachform, die zwischen Basisdialekt und Standardsprache liegt.

2 Spracheinstellungen in Österreich

Bei Spracheinstellungen handelt es sich um evaluative Reaktionen, die kognitive, affektive und Verhaltenskomponenten aufweisen (vgl. Dragojevic 2017). Häufig werden entweder zwei Dimensionen wie *status* und *solidarity* (Dragojevic 2017) bzw. *correctness* und *pleasantness* (Preston 2017) oder auch drei wie *competence*, *personal integrity* und *social attractiveness* (Preston 2006) unterschieden. Diese Differenzierung in die Pole *Status/Korrektheit/Kompetenz* auf der einen und *Solidarität / soziale Attraktivität* auf der anderen Seite wurde auch in den Untersuchungen im deutschsprachigen Raum übernommen (Soukup 2019). Unterberger (2023) bezeichnet diese Pole als *Kompetenz- und Sympathieebene*, die in dieser Arbeit übernommen werden. Dabei scheinen Spracheinstellungen recht stabile Konstrukte zu sein. So findet man die Tendenz, dass Standardsprecher:innen im Vergleich zu Dialektsprecher:innen kompetenter eingeschätzt werden, weltweit und über kulturelle Grenzen hinweg (Dragojevic 2017: 8). Soukup (2009: 127) überprüft dies im österreichischen Kontext und findet, dass Dialektsprecher:innen als natürlicher und humorvoller, aber auch aggressiver und Standardsprecher:innen als höflicher, intelligenter, aber auch arroganter eingeschätzt werden. Diese Ergebnisse wurden auch mehrfach bestätigt (Bellamy 2012, Ender et al. 2017, Fuchs und Elspaß 2019, Vergeiner et al. 2019, Kasberger und Kaiser 2019, Ender 2020) und man findet sie auch in der hier untersuchten Stichprobe (Unterberger 2023).

3 Sprachverwendung und -einstellungen im schulischen Kontext

Speziell die Ergebnisse der Untersuchungen vom Sprachgebrauch in Schulen von Fuchs und Elspaß (2019) sowie Unterberger und Pribyl-Resch (2024) verdeutlichen die Bedeutung, die Dialekte und Umgangssprachen im schulischen Kontext in Österreich spielen. Für einen Großteil der Schüler:innen stellen diese Varietäten die Erstsprachen dar, ein Umstand, auf den in der Erstsprachdidaktik in Österreich kaum eingegangen wird (Kasberger und Kaiser 2019). Das zeigt sich etwa in der Analyse der gängigen österreichischen Lehrwerke. Zum einen wird dem Thema Sprachvariation in den Lehrwerken nur sehr selten Platz eingeräumt. Wenn Dialekte doch einmal thematisiert werden, werden sie häufig als dysfunktionale Sprachsysteme dargestellt (Kaiser und Ender 2020: 249).

Aber auch bei den Lehrkräften lassen sich die stereotypen Spracheinstellungen nachweisen. So zeigt Pribyl-Resch (2021), dass Lehrkräfte Dialekt zwar als förderlich für die Identitätsbildung, die Verwurzelung, das Zusammengehörigkeitsgefühl sowie die Integration einschätzen, allerdings als hinderlich für den schulischen Erfolg sehen. Speziell die vermeintlichen Probleme beim Schriftspracherwerb von Dialektsprecher:innen werden diesbezüglich angeführt.

Dieser Befund ist jedoch nicht weiter verwunderlich, wenn man die historische Auseinandersetzung mit Sprachvariation im schulischen Kontext etwas näher betrachtet. So wurde in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Defizithypothese Bernsteins (1964), in der Sprachvarietäten, soziale Schichten und kognitive Fähigkeiten miteinander verflochten wurden, in der Sprachdidaktik breit rezipiert. Auch im deutschsprachigen Raum wurde diese Hypothese aufgegriffen und der in dieser Hypothese sogenannte „restringierte Code“ mit den Dialekten gleichgesetzt. Ammon (1972) etwa versucht dies zu belegen, indem er Rechtschreibfehler von Schüler:innen auf dialektale Sprechweise zurückführt. Auch wenn sich durch neuere Studien erweist, dass dieses Ergebnis nicht haltbar ist und vielmehr fehlender Bildungshintergrund als Barriere für den Bildungserfolg verantwortlich gemacht werden kann (Noack 2003), hält sich das Stereotyp hartnäckig, dass sich das Aufwachsen mit Dialekt nachteilig auf den schulischen Bildungsweg auswirke.

Der inadäquate Umgang mit der Erstsprache im Unterricht, der durch diese sogenannte „Sprachbarrierendebatte“ mit großer Wahrscheinlichkeit gefördert wurde, zeigt jedoch ungünstige Nebenwirkungen im schulischen Kontext. So schreibt schon Zehetner (1980: 7) von den Auswirkungen der ständigen Korrektur der Erstsprache im Unterricht:

Die extremste Art der Dialektvermeidung in der Schule ist es, sich jeder verbalen Äußerung zu enthalten, um sich vor Blamage mit dem Dialekt zu bewahren. Solches Verhalten wird dann möglicherweise von Seiten des Lehrers als mangelnde Sachkenntnis und ungenügende Mitarbeit gewertet. Und der Weg vom Verstummen zum schulischen Versagen ist nicht weit.

Darüber hinaus existiert jedoch nicht nur dieser Zusammenhang zwischen dem *Verstummen* und schulischem Versagen. Studien haben zusätzlich gezeigt, dass sich das *Verstummen* negativ auf die kognitive Entwicklung von Schulkindern auswirkt (Siegel 2006). Aber auch wenn es nicht zu dieser extremen Form der Sprachvermeidung kommt, ist es nicht weiter verwunderlich, dass Schulkinder, die wegen der Art ihrer erstsprachlichen Sprechweise korrigiert werden, es schwer haben, ein positives Verhältnis zum Schulunterricht bzw. den schulischen Institutionen zu entwickeln. Dabei zeigen viele Studien, dass der wertschätzende Umgang mit Erstsprachvarietäten im Unterricht viele positive Auswirkungen mit sich bringt. So berichten Wheeler und Swords (2004) von einer Methode der kontrastiven Gegenüberstellung des Dialekts der afroamerikanischen Bevölkerung und der Standardvarietät in den USA. Nach einem Jahr Unterricht wiesen die afroamerikanischen Kinder den gleichen Notenschnitt wie die weißen auf und übertrafen diese sogar im Mathematikunterricht. Yiakoumetti (2007) untersucht die Auswirkungen von sprachkontrastivem Unterricht auf die Schreibfertigkeiten der Kinder in der Sekundarstufe I in Zypern. Die Qualität der Aufsätze verbesserte sich generell – speziell aber bei den Kindern aus ländlichen

Regionen –, und es fanden sich deutlich weniger dialektale Interferenzen (Yiakoumetti 2007: 58–62).

Dialekte wurden auch in der wissenschaftlichen Diskussion (zumindest von manchen Proponent:innen der Defizithypothese, z. B. Ammon 1972) als defizitäre Sprachsysteme wahrgenommen. Dabei weisen neuere Studien in die Richtung, dass innere Mehrsprachigkeit (Wandruszka 1975) ähnliche Vorteile wie äußere Mehrsprachigkeit besitzt. So weisen bidialektale Kinder eine höhere phonologische Bewusstheit (Papapavlou und Philis 2009), erhöhte Fähigkeiten zur exekutiven Kontrolle (Garbin et al. 2010, Antoniou et al. 2016) und eine bessere Erschließungskompetenz (Berthele 2008) auf. Aber wie kommt es dann, dass sich das Stereotyp der Dialekte als defizitäre Sprachsysteme so hartnäckig hält? Es liegt nahe, dass es viel weniger die vermeintlichen linguistischen Fakten sind, die das Stereotyp speisen, sondern Sprachideologien, die die Verhandlung bzw. Aufrechterhaltung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen spiegeln (Elspaß 2005).

Speziell in den USA wurde seit den 1990er-Jahren (etwa Clark et al. 1990) die Frage gestellt, wie man den Zusammenhang von Sprachvarietäten, Spracheinstellungen und unterschiedlich gewichteten Machtverhältnissen in der Gesellschaft im Erstsprachunterricht adressieren kann. In diesem Zuge wurden die *Critical-Language-Awareness-Ansätze* (CLA-Ansätze) entwickelt.

4 *Critical-Language-Awareness-Ansätze*

Die CLA-Ansätze wurden in den USA entwickelt, um Sprachvariation in der Erstsprache, die die Schulkinder aus ihren Familien in die Schulen mitbringen, begegnen zu können. Dies war in den USA ein relevantes Thema, da in mehreren Staaten Gesetze erlassen wurden, die festschrieben, dass der Erwerb des standardamerikanischen Englisch auch Kindern mit nicht-standardsprachlichem Hintergrund möglich gemacht werden musste, indem die relevanten Varietäten auch adressiert werden (vgl. Deák 2007). Dies führte zu einer fachlichen Auseinandersetzung mit dieser Thematik, die schließlich in die Entwicklung der CLA-Ansätze mündete.

Eine ausführliche Beschreibung, wie ein solcher Ansatz strukturiert sein sollte, findet man bei Siegel (2006). In einem ersten Schritt schildert er einen „gewöhnlichen“ *Language-Awareness-Ansatz*. Dieser setze sich aus drei Komponenten zusammen, einer soziolinguistischen, einer Akkommodations- und einer kontrastiven. In der soziolinguistischen Komponente soll primär der Zusammenhang zwischen Sprachvarietäten und Spracheinstellungen reflektiert werden und auch, welche Auswirkungen die Art der Sprechweise und die Art und Weise, wie darüber gedacht wird, in unterschiedlichen gesellschaftlichen Situationen haben können. Die Akkommodationskomponente ist dafür gedacht, die Schüler:innen mit Literatur und Musik der Nichtstandardvarietäten in Kontakt zu bringen. In der kontrastiven Komponente sollen schlussendlich

linguistische Charakteristika der Standard- und der Nonstandardvarietät kontrastiert und auf diese Weise vermittelt werden. Dieses Vorgehen, wenn auch vielfach angewandt und erfolgreich (Siegel 2006: 165), ist für ihn jedoch nicht ausreichend. Daher erweitert Siegel diese Ansätze um das *Critical-Element*, das vor allem darin besteht, Sprachminoritäten sichtbar zu machen und aufzuzeigen, wie gesellschaftliche Machtpositionen erreicht werden können, die diesen Sprachgruppen normalerweise verwehrt werden (= *Empowerment*). Zusätzlich ergänzt er die zuvor genannten Komponenten darum, dass Erfahrungen, die mit unterschiedlicher Varietätenverwendung gemacht wurden, im Unterricht reflektiert und interpretiert werden sollten. Es soll zugleich Platz dafür geschaffen werden, mit Varietäten in Situationen experimentieren zu können, in denen sie als nicht angemessen gelten. Darüber hinaus fordert er, dass die Varietäten der Schüler:innen auch die Grundlage für den kontrastiven Unterricht sein sollten, und zuletzt, dass historisches Wissen darüber vermittelt werden sollte, wie es zur Varietätensituation und den damit einhergehenden Spracheinstellungen im jeweiligen Sprachraum gekommen ist (Siegel 2006: 168–169).

Damit ein CLA-Ansatz erfolgreich umgesetzt werden kann, ist es jedoch zusätzlich nötig, das Umfeld miteinzubeziehen (Mallinson und Charity-Hudley 2011, Bucholtz et al. 2014). Spezielle Bedeutung hat hier der Wissenstransfer von den Wissenschaftler:innen hin zu den Schulen, Lehrkräften und Bildungsinstitutionen, ohne den solche Programme nicht erfolgreich umgesetzt werden können.

5 Projekt und Materialien

Obwohl sich die Situation der Sprachgemeinschaften, die Standard- und Nonstandardvarietäten verwenden, zwischen den USA und Österreich deutlich unterscheidet, schien es einen Versuch wert zu sein, die Wirkungsweise eines CLA-Ansatzes im bairischen Sprachraum in Österreich zu testen. Im Rahmen des vom Bundesland Salzburg geförderten Projekts *Sprachliche Vielfalt verstehen, wertschätzen und ausbauen (SprViVe)*² wurden daher Unterrichtsmaterialien für den Deutschunterricht im Ausmaß von zehn Unterrichtseinheiten entwickelt, die alle Komponenten eines CLA-Ansatzes aufweisen.³ Zusätzlich wurden sechs Partnerschulen im Bundesland gefunden, in denen sich die Deutschlehrkräfte bereiterklärten, die Unterrichtsmaterialien anzuwenden. Die Lehrkräfte wurden im Rahmen einer regulären Lehrkräfteausbildung von Mitarbeiter:innen aus dem Projektteam zusätzlich auf die Materialien geschult. Die Materialien selbst umfassten jedoch nicht nur die Ausgaben für die Schüler:innen, sondern auch eine umfangreiche Lehrkräfte-Handreichung, in der methodisch-didaktische

² Vgl. dazu auch den Beitrag von Andrea Ender und Irmtraud Kaiser im vorliegenden Band.

³ Die Materialien sowie der verwendete Fragebogen sind unter der URL: <<https://osf.io/mn6w4/>> [Stand: 12.09.2023] einsehbar.

Hinweise und/oder fachliche Hintergrundinformationen zu jeder Aufgabe enthalten waren. Diese konnten die Lehrpersonen jederzeit heranziehen, um sich über die Durchführung der einzelnen Aufgaben zu informieren.

6 Fragebogen und Hypothesen

Der Unterricht mit den Materialien wurde von wissenschaftlicher Seite aus begleitet, indem die Spracheinstellungen der Schüler:innen vor und nach der Intervention mittels eines digitalen Fragebogens auf Tablets elizitiert wurden. Dafür wurden im Vorfeld der Untersuchungsplanung zwei Hypothesen mit den zugehörigen Nullhypothesen formuliert, die den Hintergrund für diese Studie bilden:

H₁: Die Intervention sorgt dafür, dass dialektsprechende Personen nach der Intervention von den Schüler:innen kompetenter eingeschätzt werden.

H_{1n}: Schüler:innen schätzen nach erfolgter Intervention dialektsprechende Personen auf Kompetenzebene gleich ein wie zuvor.

H₂: Die Intervention sorgt dafür, dass standardsprechende Personen nach der Intervention von den Schüler:innen sympathischer eingeschätzt werden.

H_{2n}: Schüler:innen schätzen nach erfolgter Intervention standardsprechende Personen auf Sympathieebene gleich ein wie zuvor.

Von diesen Fragestellungen ausgehend wurden alle weiteren Planungsschritte unternommen, die im Folgenden kurz beschrieben werden. Für die Messung der Spracheinstellungen kam primär die *Matched-Guise-Methode* zum Einsatz. Es wurden zwei Blöcke – ein Lehrkräfte- und ein Schüler:innenblock – gestaltet. Jeder Block enthält vier Sätze, die von zwei bidialektalen Sprecherinnen und zwei bidialektalen Sprechern einmal im Dialekt und einmal in der Standardsprache gesprochen wurden. Die Sätze selbst weisen zwei unterschiedliche Formalitätsgrade auf, eine formelle Situation (Deutschunterricht) und eine informelle (z. B. Ganggespräch). Abbildung 1 zeigt die Struktur der *Matched-Guise*-Blöcke.

Die Sätze wurden so konstruiert, dass sie keine lexikalischen bzw. syntaktischen Unterschiede in den Varietätenrealisierungen aufweisen. So findet man die Unterschiede primär auf lautlicher Ebene in Form von typischen mittelbairischen Phänomenen wie der *a*-Verdampfung, *l*-Vokalisierung, dem Zusammenfall der stimmlosen und stimmhaften Bilabial- und Dentalplosive, den mittelhochdeutschen Diphthongen u. a. Der Satz der Lehrerin in formeller Situation lautet etwa folgendermaßen:

Heute nehmen wir einen neuen Inhalt für die nächste Schularbeit durch. Nehmt dafür das Arbeitsbuch heraus, schlagt die Seite 44 auf und lest den Text ganz oben auf der Seite.

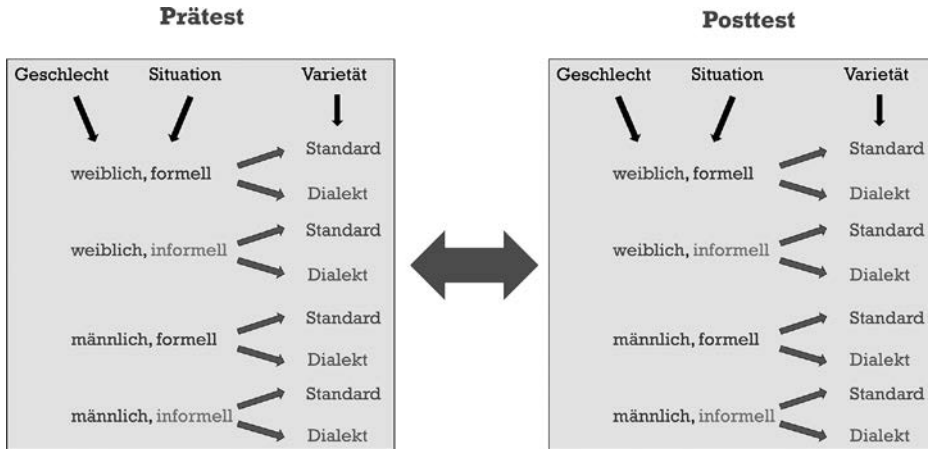


Abb. 1 Struktur der Matched Guises.

Jede der Audioaufnahmen wurde von den Proband:innen auf einer siebenteiligen Likert-Skala auf Kompetenzebene (Frage 3), Sympathieebene (Frage 2) und einer Ebene der persönlichen Präferenz (Frage 1) evaluiert (vgl. Abb. 2). Die Frageblöcke selbst wurden vor jeder Schulerhebung neu randomisiert.

	☹️				😊
Wie gerne hättest du Unterricht bei dieser Lehrerin?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie nett kommt dir die Lehrerin vor?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Was meinst du: Wie gut erledigt die Lehrerin ihre Arbeit?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abb. 2 Skala und Fragen der Guises.

7 Stichprobe

Ein relevantes Kriterium für die Schulauswahl bestand darin, dass in der 10. Schulstufe zumindest zwei Parallelklassen existieren mussten. Dies war für das geplante Untersuchungsdesign von Bedeutung, da nur in einer der jeweiligen Klassen der Unterricht mit den Materialien stattfand, die Parallelklassen jedoch ebenfalls getestet und damit als Vergleichsgruppen in die Berechnungen integriert werden konnten. Dadurch war es möglich, einen quasi-experimentellen Versuchsaufbau im Prä-Posttestdesign mit Interventions- und Kontrollgruppen zu realisieren. Die Stichprobe besteht aus 214 Proband:innen im Alter von 15 bis 17 Jahren. Diese Zahl verringert sich in den inferenz-

statistischen Auswertungen etwas, da in den Modellberechnungen nur jene Personen integriert werden können, die sowohl bei der Prä- als auch der Posttestung anwesend waren. Da die Studie in der 10. Schulstufe von Allgemeinen Höheren Schulen stattgefunden hat, kann man davon ausgehen, dass die Stichprobe nicht repräsentativ für die Gesamtzahl der Schüler:innen in Österreich ist. Wie in Abbildung 3 ersichtlich, ist einerseits der sozioökonomische Hintergrund bei einer großen Anzahl der Schüler:innen vergleichsweise hoch,⁴ andererseits auch die Anzahl der Personen mit Deutsch als Erstsprache.

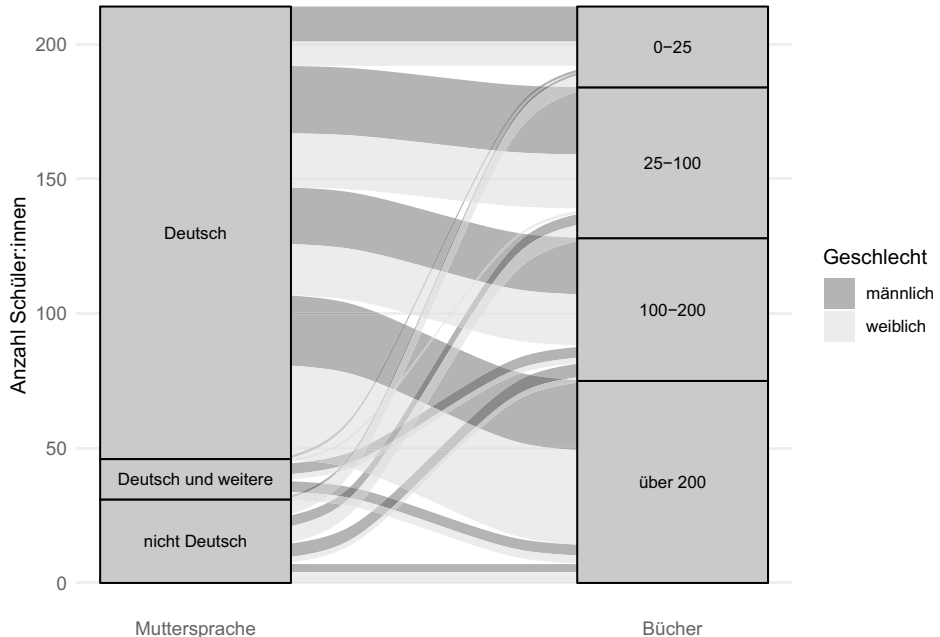


Abb. 3 Muttersprache und Bildungshintergrund der Schüler:innen.

8 Auswertungsmethoden

Da es sich um ein Untersuchungssetting in Schulklassen handelt und Personen daher nicht randomisiert den unterschiedlichen Gruppen zugeteilt werden können, liegt eine Clusterstichprobe vor, eine Eigenschaft, die in den statistischen Modellberechnungen berücksichtigt werden muss. Daher wurden für die inferenzstatistischen Pro-

⁴ Die Frage der indirekten Erfragung des Bildungshintergrunds lautet folgendermaßen: „Wie viele Bücher gibt es bei dir zu Hause ungefähr? Zähle NICHT mit: Zeitschriften, Zeitungen und deine Schulbücher.“

gnosen gemischte lineare Modelle gerechnet, die die Möglichkeit bieten, geclusterte Gruppen als *Random Effects* in die Berechnungen zu integrieren. Konkret wurden die statistischen Auswertungen mit dem Programm R (R-Core-Team 2017) und dem Paket *lme4* (Bates et al. 2015) durchgeführt.⁵ Die Modellierung selbst folgte einem gemischten Vorgehen. Die Modelle wurden aufgrund der vorliegenden Hypothesen H_1 und H_2 erstellt, dann aber im Zuge der Modellvergleiche bei Bedarf modifiziert. Wenn etwa der Clusteringeffekt *Schulklasse* als *Random Effect* nur schwache Effekte zeigte und dies die Modellgüte negativ beeinflusste, wurde er nicht ins Modell integriert (siehe für die praktische Arbeit mit gemischten Modellen Winter 2020).

9 Ergebnisse

Für die Testung der Fragestellung H_1 wurden die Kompetenzeinschätzungen aller dialektalen Guises gemeinsam analysiert. Zwischen den unterschiedlichen Geschlechtern (männlich vs. weiblich), den Rollen (Lehrkräfte vs. Schüler:innen) und den Situationen (formell vs. informell) wurde somit nicht differenziert (eine detailliertere Analyse der Daten findet man in Unterberger 2023).

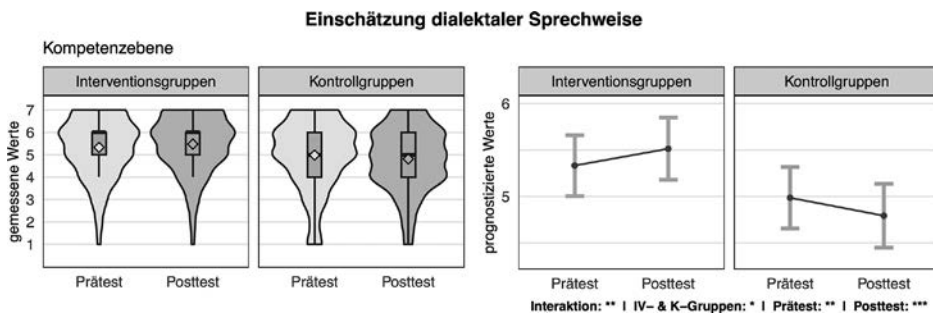


Abb. 4 Kompetenzeneinschätzung von Dialekt Sprecher:innen.

Abbildung 4 enthält nun das Ergebnis der Berechnungen von H_1 . Im linken Teil der Abbildung befindet sich die deskriptive Darstellung der Daten. Auf der y-Achse ist die siebenteilige Likert-Skala abgebildet, wobei 1 die negativste und 7 die positivste Einschätzung wiedergibt. In den beiden Kästchen (Interventions- vs. Kontrollgruppen) befinden sich jeweils die Ergebnisse der Prä- (links) und der Posttestung (rechts). Um

⁵ Das Paket *lme4* war dabei nur eines von vielen, welches zur Anwendung kam. Die gesamten Datentransformationen, grafischen Ausarbeitungen und inferenzstatistischen Berechnungen findet man auf meiner OSF-Seite: <<https://osf.io/u3htg/>> [Stand: 12.09.2023] im Ordner „Lassen sich Spracheinstellungen im Zuge des Deutschunterrichts verändern?“ Die Datei „SprViVe_Allgemeine-Prä-Posttest-Unterschiede.html“ enthält die hier gezeigten Berechnungen.

die Ergebnisse intuitiv lesen zu können, wurden in den Diagrammen drei unterschiedliche Darstellungen kombiniert. So zeigt der Violin-Plot die Verteilung der Daten, der Boxplot enthält den Median, die Quartile und den 1,5-fachen Interquartilsabstand mit den Whiskers und das Rautensymbol zeigt schlussendlich das arithmetische Mittel.

Die visuelle Kontrolle der Plots offenbart eine positivere Wahrnehmung der Interventionsgruppen im Vergleich des Prä- und des Posttestergebnisses – dialektsprechende Personen wurden nach der Intervention also als kompetenter eingeschätzt.

Auf der rechten Seite von Abbildung 4 sind die Gruppen und die Testzeitpunkte gleich angeordnet wie in der deskriptiven Darstellung. Diese Plots zeigen die inferenzstatistischen Prognosewerte mit den 95 %-Konfidenzintervallen. Alle signifikanten Messergebnisse sind unter den Plots aufgelistet. Dabei werden Werte mit $p < 0.05$ als signifikant und mit einem *, $p < 0.01$ als hochsignifikant und mit ** und $p < 0.001$ als höchstsignifikant und mit *** bezeichnet. Der zentralste Wert für die Überprüfung von H_1 ist der Interaktionswert. Dieser setzt die Veränderung der Regressionslinie der Interventionsgruppen (also die Veränderung zwischen Prä- und Posttestsituation) in Relation zu derjenigen der Kontrollgruppen. Dieser Wert ist hochsignifikant. Auch der Anstieg von hochsignifikanten Unterschieden der Gruppen im Prätest zu höchstsignifikanten Unterschieden im Posttest liefert ein Indiz in die gleiche Richtung. Damit kann H_{1n} „Schüler:innen schätzen nach erfolgter Intervention dialektsprechende Personen auf Kompetenzebene gleich ein wie zuvor“ verworfen werden.

Ähnlich, wenn doch etwas anders, sieht es aus, wenn man H_2 nachgeht. In Abbildung 5 sind nach gleichem Schema die deskriptiven und inferenzstatistischen Berechnungen abgebildet. Auch hier ist erkennbar, dass der Interaktionswert signifikante Unterschiede aufzeigt. Daher kann auch die Nullhypothese H_{2n} „Schüler:innen schätzen nach erfolgter Intervention standardsprechende Personen auf Sympathieebene gleich ein wie zuvor“ verworfen werden.

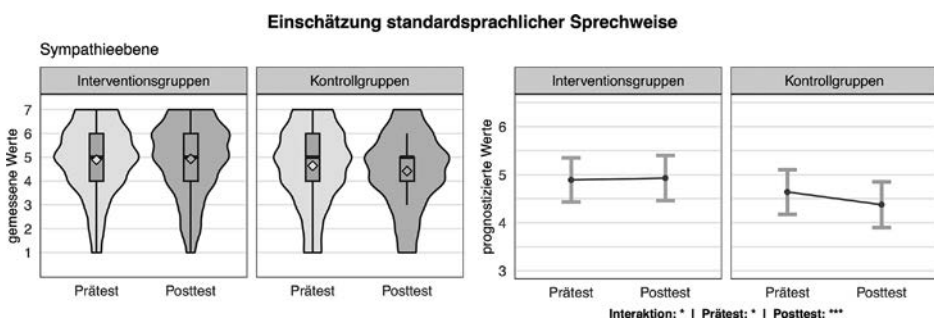


Abb. 5 Sympathieeinschätzung von Standardsprecher:innen.

10 Diskussion und Schluss

Die beiden Ergebnisse zeigen also, dass dialektsprechende Personen nach der Intervention als kompetenter und standardsprechende Personen als etwas sympathischer eingeschätzt wurden und diese Ergebnisse über die Stichprobe hinaus prognostiziert werden können. Ein Problem bei der Interpretation dieser Ergebnisse stellen die Bewegungen in den Kontrollgruppen dar. Die Annahme für ein solches Untersuchungssetting ist ja, dass die Ergebnisse der Kontrollgruppen in etwa gleichbleiben. In beiden Darstellungen findet man jedoch negativere Einschätzungen der Schüler:innen in den Kontrollgruppen. Eine mögliche Erklärung dafür, warum die Ergebnisse nicht stabil geblieben sind, liefert der Effekt der sozialen Erwünschtheit (Krumpal 2013). In den Guises wurden einerseits Lehrkräfte und andererseits Schüler:innen im schulischen Kontext bewertet. Dies könnte speziell in der Prätestsituation dazu geführt haben, dass die Schüler:innen ihre Einschätzungen positiver vorgenommen haben, als sie in Wirklichkeit waren. Dieser Effekt könnte sich zu den Posttestungen hin abgeschwächt haben, da die Testsituation schon bekannt war und die Proband:innen wussten, dass die Einschätzung keine Konsequenzen für ihre eigene schulische Evaluation mitbringt. Falls also der Effekt der sozialen Erwünschtheit für die Bewegung in den Kontrollgruppen verantwortlich ist, dann ist davon auszugehen, dass die Prätestergebnisse beider Gruppen zu hoch sind und der Anstieg der Kompetenzeinschätzung (Abb. 4) in den Interventionsgruppen deutlich höher ausfällt. Noch größere Bedeutung hat diese Tendenz in den Kontrollgruppen jedoch für die Sympathieeinschätzung der Standardsprecher:innen (Abb. 5), da ohne Miteinbeziehung eines Effekts der sozialen Erwünschtheit in den Interventionsgruppen keine Bewegung erkennbar ist.

Alles in allem kann man davon ausgehen, dass der hier implementierte CLA-Ansatz im österreichischen Kontext dafür sorgt, dass dialektsprechende Personen nach der Intervention von den Schüler:innen kompetenter und standardsprechende Personen etwas sympathischer eingeschätzt werden. Nichtsdestotrotz sollte dem Problem der negativeren Einschätzungen der Kontrollgruppen im Posttest in Folgestudien weiter nachgegangen werden.

Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich. 1972. Dialekt als sprachliche Barriere, in: *Muttersprache*, Bd. 82, Heft 4, S. 224–237.
- Ammon, Ulrich. 2003. Dialektchwund, Dialekt-Standard-Kontinuum, Diglossie. Drei Typen des Verhältnisses Dialekt – Standardvarietät im deutschen Sprachgebiet, in: Androutsopoulos, Jannis und Evelyn Ziegler (Hrsg.). „Standardfragen“. *Soziolinguistische Perspektiven auf Sprachgeschichte, Sprachkontakt und Sprachvariation*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang (Variolinguia. Nonstandard – Standard – Substandard. 18), S. 163–171.

- Antoniou, Kyriakos, Kleantzes Grohmann, Maria Kambanaros und Napoleon Katsos. 2016. The Effect of Childhood Bilingualism and Multilingualism on Executive Control, in: *Cognition*, Bd. 149, S. 18–30.
- Bates, Douglas, Martin Mächler und Ben Bolker. 2015. Fitting Linear Mixed-Effects Models using lme4, in: *Journal of Statistical Software*, Bd. 67, Heft 1, S. 1–48.
- Bellamy, John. 2012. *Language Attitudes in England and Austria. A Sociolinguistic Investigation into Perceptions of High and Low-Prestige Varieties in Manchester and Vienna*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 151).
- Bernstein, Basil. 1964. Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences, in: *American Anthropologist*, Bd. 66, Heft 6, S. 55–69.
- Berthele, Raphael. 2008. Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins, in: *Sociolinguistica*, Bd. 22, S. 87–107.
- Bucholtz, Mary, Audrey Lope, Allina Mojarro, Elena Skapoulli, Chris Vanderstouwe und Shawn Warner-Garcia. 2014. Sociolinguistic Justice in the Schools: Student Researchers as Linguistic Experts, in: *Language and Linguistics Compass*, Bd. 8, Heft 4, S. 144–157.
- Clark, Romy, Norman Fairclough, Roz Ivanič und Marilyn Martin-Jones. 1990. Critical Language Awareness. Part I: A Critical Review of Three Current Approaches to Language Awareness, in: *Language and Education*, Bd. 4, Heft 4, S. 249–260. DOI: <<https://doi.org/10.1080/09500789009541291>>.
- Deák, Julia. 2007. African-American Language and American Linguistic Cultures: an Analysis of Language Policies in Education, in: *Working Papers in Educational Linguistics*, Bd. 22, Heft 1, S. 105–134.
- Dragojevic, Marko. 2017. Language Attitudes, in: *Oxford Research Encyclopedias, Communication*, S. 1–30. DOI: <<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.43>>.
- Elspaß, Stephan. 2005. Zum sprachpolitischen Umgang mit regionaler Variation der Standardsprache in der pluralistischen Sprachgesellschaft, in: Kilian, Jörg (Hrsg.). *Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat*. Mannheim: Dudenverlag (Duden Thema Deutsch. 6), S. 294–313.
- Ender, Andrea. 2020. Zum Zusammenhang von Dialektkompetenz und Dialektbewertung in Erst- und Zweitsprache, in: Hundt, Markus, Andrea Kleene, Albrecht Plewina und Verena Sauer (Hrsg.). *Regiolekte – objektive Sprachdaten und subjektive Sprachwahrnehmung*. Tübingen: Narr, S. 77–102.
- Ender, Andrea und Irmtraud Kaiser. 2009. Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag – Ergebnisse einer Umfrage, in: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, Bd. 37, Heft 2, S. 266–295.
- Ender, Andrea und Irmtraud Kaiser. 2014. Diglossie oder Dialekt-Standard-Kontinuum? Zwischen kollektiver, individueller, wahrgenommener und tatsächlicher Sprachvariation in Vorarlberg und im bairischsprachigen Österreich, in: Huck, Dominique (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), S. 131–146.
- Ender, Andrea, Gudrun Kasberger und Irmtraud Kaiser. 2017. Wahrnehmung und Bewertung von Dialekt und Standard durch Jugendliche mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache, in: *ÖDaF-Mitteilungen*, Bd. 33, Heft 1, S. 97–110.

- Fuchs, Eva N. und Stephan Elspaß. 2019. *Innere und äußere Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen: Ein Projektbericht zu Wahrnehmungen und Einstellungen. Teil 1*. URL: <<https://eplus.unisalzburg.at/obvusboa/download/pdf/4375948?originalFilename=true>> [Stand: 12.09.2023].
- Garbin, Gabriele, Ana Sanjuan, Christina Forn, Juan Carlos Bustamante, Aina Rodrigues-Pujadas, Vincente Belloch, Mireia Hernandez, Albert Costa und César Ávila. 2010. Bridging language and attention: Brain basis of the impact of bilingualism on cognitive control, in: *NeuroImage*, Bd. 53, Heft 4, S. 1272–1278. DOI: <<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.05.078>>.
- Kaiser, Irmtraud und Andrea Ender. 2020. Innere Mehrsprachigkeit als Potential für den Deutschunterricht, in: Langlotz, Miriam (Hrsg.). *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 237–271.
- Kasberger, Gudrun und Irmtraud Kaiser. 2019. „I red normal“ – eine Untersuchung der varietätenspezifischen Sprachbewusstheit und -bewertung von österreichischen Kindern, in: Bülow, Lars, Ann Fischer und Kristina Herbert (Hrsg.). *Dimensions of Linguistic Space: Variation – Multilingualism – Conceptualisations / Dimensionen sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung*. Berlin u. a.: Peter Lang, S. 319–340.
- König, Werner, Stephan Elspaß und Robert Möller. 2019. *dtv-Atlas Deutsche Sprache*. 19. Auflage. München: DTV (dtv-Atlas).
- Krumpal, Ivar. 2013. Determinants of Social Desirability Bias in Sensitive Surveys: a Literature Review, in: *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, Bd. 47, S. 2025–2047.
- Mallinson, Christine, Anne Charity Hudley, Laura Rutter Strickling und Morgan Figá. 2011. A Conceptual Framework for Promoting Linguistic and Educational Change, in: *Language and Linguistics Compass*, Bd. 5, Heft 7, S. 441–453.
- Noack, Christina. 2003. „Usem“ – „ausm“ – „aus dem“: Schriftsprachliche Probleme von Dialekt- und Hochdeutschsprechern. Ergebnisse eines Projekts, in: *Alfa-Forum*, Bd. 53, S. 17–19.
- Papapavlou, Andreas und Andrie Philí. 2009. Childhood Bidialectism and Metalinguistic Awareness, in: Tsangalidis, Anastasios (Hrsg.). *Selected Papers from the 18th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics. Thessaloniki 4–6 May 2007*. Thessaloniki: Aristoteles University of Thessaloniki, S. 311–320.
- Preston, Dennis. 2006. Language with an Attitude, in: Chambers, Jack K., Peter Trudgill und Nathalie Schilling-Estes (Hrsg.). *The Handbook of Language Variation and Change*. Hoboken NJ: Wiley-Blackwell (Blackwell Handbooks in Linguistics. 3), S. 40–66. DOI: <<https://doi.org/10.1002/9781118335598.ch7>>.
- Preston, Dennis. 2017. The Cognitive Foundations of Language Regard, in: *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, Bd. 53, Heft 1, S. 17–42.
- Pribyl-Resch, Cordula. 2021. Dialektsprechen und Bilingualismus – Potential oder Hindernis? Einschätzungen von Lehrpersonen. Masterarbeit. Paris-Lodron-Universität Salzburg.
- R-Core-Team. 2017. *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Wien: R Foundation for Statistical Computing.
- Siegel, Jeff. 2006. Language Ideologies and the Education of Speakers of Marginalized Language Varieties: Adopting a Critical Awareness Approach, in: *Linguistics and Education*, Bd. 17, Heft 2, S. 157–174.
- Soukup, Barbara. 2009. *Dialect Use as Interaction Strategy: a Sociolinguistic Study of Contextualization, Speech Perception, and Language Attitudes in Austria*. Wien: Braumüller.
- Soukup, Barbara. 2019. Sprachreflexion und Kognition: Theorien und Methoden der Spracheinstellungsforschung, in: Antos, Gerd, Thomas Niehr und Jürgen Spitzmüller (Hrsg.). *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*. Berlin u. a.: De Gruyter.

- Steinegger, Guido. 1998. *Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol. Ergebnisse einer Umfrage*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich. 26).
- Unterberger, Eugen. 2023. Lassen sich Spracheinstellungen im Zuge des Deutschunterrichts verändern? Eine Interventionsstudie im Land Salzburg. Dissertation, Paris-Lodron-Universität Salzburg.
- Unterberger, Eugen und Cordula Pribyl-Resch. 2024. Sprachverwendung von Kindern – Ein Schulstufen- und Ländervergleich zwischen Österreich und Bayern, in: Hochstadt, Christine und Anny Schweighofer Kuhn (Hrsg.). *Dialekt in der Lehre. Sprachdidaktische und varietätenlinguistische Perspektiven*. Tübingen u. a.: Narr/Franke.
- Vergeiner, Philip C., Elisabeth Buchner, Eva Fuchs und Stephan Elspaß. 2019. Sprachnormvorstellungen in sekundären und tertiären Bildungseinrichtungen in Österreich, in: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, Bd. 86, Heft 3, S. 284–330. DOI: <<https://doi.org/10.25162/ZDL-2019-0011>>.
- Wandruszka, Mario. 1975. Mehrsprachigkeit: Öffentlicher Vortrag, in: Moser, Hugo (Hrsg.). *Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik: Jahrbuch 1974 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann (Sprache der Gegenwart. 36), S. 321–350.
- Wheeler, Rebecca S. und Rachel Swords. 2004. Codeswitching: Tools of Language and Culture Transform the Dialectally Diverse Classroom, in: *Language Arts*, Bd. 81, Heft 6, S. 470–480. URL: <<https://library.ncte.org/journals/la/issues/v81-6>> [Stand: 12.09.2023].
- Wiesinger, Peter. 1992. Zur Interaktion von Dialekt und Standardsprache in Österreich, in: Leuvensteijn, Jan A. van und Jan Berns (Hrsg.). *Dialect and Standard Language in the English, Dutch, German and Norwegian Language Areas. Seventeen Studies in English or German*. Amsterdam: Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences (Verhandelingen der Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, Afd. Letterkunde; Nieuwe reeks. 150), S. 290–311.
- Winter, Bodo. 2020. *Statistics for Linguists: An Introduction Using R*. New York u. a.: Routledge.
- Yiakoumetti, Androula. 2007. Choice of Classroom Language in Bidialectal Communities: to Include or to Exclude the Dialect? in: *Cambridge Journal of Education*, Bd. 37, Heft 1, S. 51–66. DOI: <<https://doi.org/10.1080/03057640601179046>>.
- Zehetner, Ludwig. 1980. Der Lehrer im Spannungsfeld zwischen Hochsprache und Dialekt, in: *Schulreport: Tatsachen und Meinungen zur aktuellen Bildungspolitik in Bayern*, Bd. 5, S. 7–9.

Diglossie als Ressource in der Lehre

ANN-MARIE MOSER

1 Zu Wechselbeziehungen zwischen schulischem Unterricht und universitärer Lehre

1.1 Fachdidaktischer Rahmen für einen sprachreflexiven Ansatz (im schulischen Kontext)

Laut Kultusministerkonferenz (KMK) sollen Schüler:innen in Deutschland die Kompetenz „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ erwerben. Etwas konkreter formuliert bedeutet das, dass sie „die Systematik und Struktur von Sprache wie auch ihre kommunikativen und medialen Verwendungsweisen zum Gegenstand der Reflexion [...] machen“ sollen (Feilke und Jost 2015: 236).¹ Das umfasst zum Beispiel die Beschreibung von Sprachstruktur und Sprachfunktion von Sprachvarietäten, die Analyse der Auswirkungen von Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit sowie die theoriegestützte Beschreibung von Sprachwandel- und Spracherwerbsphänomenen (vgl. KMK 2012: 21). Auch im schweizerischen Bildungskontext ist die Auseinandersetzung mit Sprachreflexion in der Schule verbindlich. Im Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen heißt es für das Fach Deutsch (Erstsprache): „Mit sprachlichem Handeln das Selbstbewusstsein weiterentwickeln; auch zur Selbstreflexion bereit sein“ (EDK 1994: 35).

Der Begriff und damit Lernbereich „Reflexion über Sprache“ wurde in den 1980er-Jahren eingeführt und ersetzte die bis dato geltende Bezeichnung „Sprachbetrachtung“ (vgl. Neuland 2021: 20). Im Rückblick auf die letzten 30 bis 40 Jahre stellt Neuland (2021: 20–23) jedoch fest, dass es kaum gelungen ist, ein solches didaktisches Konzept zu entwickeln und Sprachreflexion und Sprachbewusstsein im Sprachunterricht zu vermitteln: Sie merkt an, dass der Reformansatz „Reflexion über Sprache“ größtenteils und lediglich zu einer „Modernisierung der traditionellen Sprachlehre durch eine Orientierung an modernen Bezugsgrammatiken“ (Neuland 2021: 21) geführt habe. Gleichzeitig gibt es aber auch Fortschritte, so Neuland (2021: 24–25), die sich in Form von Einzelbeobachtungen (anstatt eines allumfassenden Reformkonzeptes) niederschlagen und die auf die Rolle von Sprachreflexion und Sprachbewusstsein in Sprachentwicklung und Sprachunterricht eingehen (vgl. z. B. Esterl et al. 2021 und

¹ Im Wortlaut: „Die Schüler und Schülerinnen analysieren Sprache als System und als historisch gewordenes Kommunikationsmedium und erweitern so ihr Sprachwissen und ihre Sprachbewusstheit. Sie nutzen beides für die mündliche und schriftliche Kommunikation.“ (KMK 2012: 20)

das Themenheft „Mehrsprachigkeit“ von Neuland und Peschel 2016). Dabei rückt in der didaktischen Forschung zunehmend die außerschulische Sprachreflexion und damit die Schnittstelle von außer- und innerschulischer Sprachreflexion in den Mittelpunkt (vgl. Neuland 2021: 25). Unter „außerschulisch“ ist zu verstehen, dass ein *reflektierter Sprachgebrauch* als Lernziel im Vordergrund steht und nicht sprachreflexive Inhalte, die sich auf die traditionelle Sprachlehre beschränken (z. B. Wortartenbestimmung, Orthografie, die dichotomische Unterteilung in ein korrektes und ein falsches (Schrift)Deutsch) (vgl. Neuland 2021: 21). In Rahmenvorgaben, Lehrwerken und Unterrichtsvorschlägen hingegen wird das außerschulische Potential sprachreflexiver Kompetenzen bisher eher vernachlässigt (vgl. Neuland 2021: 25).

1.2 Motivation für den Transfer in die universitäre Lehre

In diesem Aufsatz soll es nun genau um diesen bisher eher vernachlässigten Teilbereich gehen, d. h. um das außerschulische Potential von Sprachreflexion, und um dessen Nutzbarmachung *für die Lehre*: Es geht hier um die Vermittlung von Wissen im universitären Kontext („Lehre“) und nicht um die Vermittlung im schulischen Kontext („Unterricht“). Im Hinterkopf sollte man dabei aber immer behalten, dass Inhalte in der universitären Lehre zwar nicht auf den schulischen Unterricht übertragen werden können. Aber gute Lehre kann dazu beitragen, dass die Student:innen, die später vielleicht als Lehrperson in der Schule arbeiten werden, sich daran erinnern und linguistische Inhalte in ihren Unterricht einfließen lassen können bzw. möchten. Der thematische Fokus in diesem Beitrag liegt auf grammatischen Phänomenen im Kontext von Variation und Mehrsprachigkeit. Der Aufsatz siedelt sich damit an der Schnittstelle von Fachdidaktik und Fachwissenschaft an und möchte eine Methode aus der Fachdidaktik in fachwissenschaftlichem Kontext, in der Lehre, anwenden.

Die Motivation für diesen Ansatz lässt sich durch die eingangs erwähnte Kompetenz „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ erklären. Wir haben gerade gesehen, dass diese Kompetenz bisher nur unzureichend im Schulunterricht erworben und durch die Lehrkräfte vermittelt wird.² Die Lehrkräfte wiederum waren einmal unsere Student:innen. In anderen Worten kommt das linguistische Wissen, das wir im Studium lehren, nicht in der Schule an bzw. nur ein Teil davon, nämlich jener der eher „linguistikfremden“ Grammatik: Damit ist explizites grammatisches Regel- und Begriffswissen gemeint (vgl. Zepter 2015: 385–386), also zum Beispiel die Kenntnis von Wortarten und Wortartenbestimmung, wie sie in Abiturprüfungen abgefragt wird (dies ist mir zumindest aus der Schweiz und Bayern bekannt). Dessen Tragweite kommt hingegen kaum zur Sprache: Warum gibt es Wortarten? Werden Wortarten

² Speziell für die deutschsprachige Schweiz, siehe auch LiZZ-Gespräch „Linguistik an Schulen“ (2022).

unterschiedlich (morphologisch und/oder syntaktisch) in den Sprachen der Welt realisiert?

Im Folgenden soll nun ein Projekt, in Form von zwei Fallstudien, vorgestellt werden, das die diglossische Situation der deutschsprachigen Schweiz als Ressource in der Lehre nutzt. Ich beziehe mich also auf den Hochschulkontext und (noch) nicht auf die Umsetzung mit Schüler:innen aus dem Gymnasium. Im Rahmen des Projekts ist auch, begleitend zu zwei Seminaren, eine digitale Lehr- und Lernplattform entstanden (vgl. Moser und Frick 2023). Dafür wird auf implizites Wissen (zur Begriffserklärung, vgl. Abschnitt 2.1) im Kontext von innerer Mehrsprachigkeit³ zurückgegriffen. Ausgehend davon werden dann allgemeinere Konzepte aus der theoretischen und angewandten Sprachwissenschaft illustriert und dadurch – idealerweise – nachhaltig(er) im „linguistischen“ Gedächtnis der Student:innen verankert. Ein Teil von ihnen wird später im Bereich der Sprachvermittlung/des Sprachunterrichts arbeiten, sodass (hoffentlich) die in der universitären Lehre erlernten Konzepte leichter in den (fremd-)sprachlichen Kontext transferiert werden können, inklusive einer sprachreflexiven/sprachbewussten Methodik. Somit könnte letztlich die Kompetenz „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ leichter Eingang in die Schule finden.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 „Sprachbewusstheit“ und „Diglossie“

In der Fachdidaktik sind seit Längerem die sprachdidaktischen Konzepte von „Sprachbewusstheit“⁴ und „Sprachreflexion“ bekannt (vgl. Abschnitt 1). Unter Sprachbewusstheit (auch terminologisch bekannt unter „Sprachbewusstsein“ oder *language awareness*, vgl. Luchtenberg 2014: 107–110, Peyer 2021: 30) wird im Folgenden ein „erfahrungsbezogene[r], subjektive[r], unsystematische[r] Zugang zu Sprache“ (Peyer 2021: 30) verstanden. Das umfasst den Anteil von Sprache, den Peyer (2021: 30) als „nicht-explizites Wissen“ bezeichnet. Wesentlich ist, dass Zugänge zu Sprache nicht nur kognitiv und linguistisch mit expliziter Begrifflichkeit versehen sind, sondern dass Zugänge zu Sprache auch „Anteile von nicht-explizitem Wissen“ (Peyer 2021: 30) umfassen. Damit ist gemeint, dass die Sprecher:innen von Anfang an über ein Wissen verfügen, das sie nicht konkret formulieren und nur subjektiv fassen können. An diese

3 „Innere Mehrsprachigkeit“ bezeichnet die sprachliche Kompetenz einer Sprecherin / eines Sprechers, verschiedene Soziolekte, Dialekte oder – allgemeiner gesprochen – Register (z. B. distanzsprachliche vs. nächstsprachliche) zu verwenden (vgl. Neuland und Peschel 2013: 236–237).

4 Vgl. zu Studien zur *Sprachbewusstheit* in Bezug auf den schulischen Kontext auch die Beiträge von Andrea Ender und Irmtraud Kaiser sowie Eugen Unterberger zu Österreich bzw. dem Raum Österreich-Bayern in diesem Band.

unsystematischen Zugänge zu Sprache sollen neues, wissenschaftlich fundiertes Wissen und Terminologien angedockt werden, mit dem Ziel, dass (a) vorhandene Konzepte (Präkonzepte) neu konstruiert werden und dass (b) das erworbene Wissen mit einem außeruniversitären Erfahrungsbezug verknüpft ist. Dieser Bezug soll das erlernte Wissen nachhaltiger im Gedächtnis verankern, da dieses (nun) relevant ist in der Lebenswelt der Student:innen.

„Diglossie“ als eine spezifische Form der Mehrsprachigkeit scheint besonders geeignet zu sein für einen sprachbewussten oder sprachreflexiven Zugang:⁵ Peyer (2021: 32) beobachtet etwa, dass Schüler:innen häufig Erfahrungen im Kontext von „Mehrsprachigkeit in verschiedenen Ausprägungen sowie Unterschiede in der literalen Sozialisation“ thematisieren. Ähnlich konstatiert auch Oomen-Welke (2014: 381), dass gerade bei mehrsprachigen Lernenden die Konzepte von Sprache besonders vielfältig seien. Interessanterweise wird jedoch muttersprachlicher Grammatikunterricht häufig aus der Perspektive des monolingualen Sprechers bzw. der monolingualen Sprecherin gedacht – obwohl heutzutage muttersprachliche Mehrsprachigkeit vielerorts die Regel ist (vgl. Zepter 2015: 402). So merkt Rothstein (2011b: o. S.) im Vorwort zum Sammelband „Sprachvergleich in der Schule“ an, dass dieses Thema bisher eher stiefmütterlich in Lehrwerken und Lehrplänen behandelt wurde. Inzwischen ist der Sammelband in dritter Auflage erschienen, was unter anderem darauf hindeutet, dass Sprachvergleich in der Schule relevant, da nachgefragt ist.

2.2 Sprachvergleich innerhalb eines Sprachsystems

Auch in diesem Beitrag geht es um einen Sprachvergleich. Allerdings setzt dieser Sprachvergleich beim Vergleich verschiedener Systeme *innerhalb* eines Sprachsystems an; es geht hier also um „die verschiedenen medial, sozial, historisch und variationell determinierten sprachlichen Subsysteme von nur einer Sprache“ (Rothstein 2011a: 5). Kurz gesagt: um Sprache als Diasystem. Der Fokus liegt auf der spezifischen Sprachkontaktsituation einer Diglossie, also dem Nebeneinander von zwei Varianten einer Sprache (vgl. Ferguson 1982: 254). Einerseits schließt solch eine Vorgehensweise nun von Anfang an einen normierenden Ansatz und Denkweise, im Sinne einer Kategorisierung in ein „richtig“ und „falsch“, aus, denn Variation ist der Untersuchungsgegenstand selbst. Gleichzeitig stellt die diglossische Situation, mit dem Einbezug von (schriftlicher) Standardsprache, möglicherweise ein Risiko dar: Sofort mag in „rich-

⁵ „Diglossie“ stellt eine Form des Sprachkontakts dar, in welcher die Sprecher:innen einer Sprachgemeinschaft zwei Varianten derselben Sprache unter verschiedenen Bedingungen verwenden (vgl. Ferguson 1982: 253). Die bekannteste Ausprägung der Diglossie ist wohl das Nebeneinander von Standard- bzw. Hochsprache und Dialekt (vgl. Ferguson 1982: 253).

tig“ (Standard) und „falsch“ (Dialekt) gedacht werden. Diese Ambivalenz lässt sich nicht auflösen.

Der Gedanke eines „Sprachvergleichs für die Schule“ (Rothstein 2011a) wird hier also an die Sprachsituation in der deutschsprachigen Schweiz adaptiert und von der Schule auf die Hochschule übertragen. In der Terminologie wird weiterhin von „Sprachvergleich“ und nicht etwa „Varietätenvergleich“ gesprochen, denn so wie Standardsprachen verfügen auch Dialekte über ein System aus Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik (vgl. Seiler 2017: 203).

[E]s ist eine außerlinguistische Frage, ob die betreffende Sprachform unter günstigen historischen Umständen das Prestige gewinnen kann, dass sie nicht nur als ‘Dialekt’, sondern als eigene ‘Sprache’ aufgefasst wird. (Seiler 2017: 203)

Unter „Sprachvergleich“ ist in diesem Beitrag nicht zuletzt auch der Vergleich des systemhaften und systematischen Charakters von Sprache zu verstehen: Sprache wird verstanden als ein Systemganzes, in dem verschiedene Bereiche miteinander interagieren oder nur in Bezug zueinander zu verstehen sind (vgl. auch Saussure 1916/1967). Ein Verb, beispielsweise, definiert sich als eigene Wortart nur in Abgrenzung zu anderen Wortarten: Ein Verb wird flektiert im Hinblick auf Tempus, Modus, Numerus und Person. Ein Substantiv dagegen dekliniert sich nach Numerus und Kasus; Definitheit wird durch einen Artikel ausgedrückt. Die Valenz des Verbs erfordert eine bestimmte Anzahl an Argumenten, beim Substantiv dagegen spricht man nicht von Valenz. In anderen Worten definiert sich die Wortart – hier „Verb“ – durch die Abwesenheit der Merkmale/eines Teils der Merkmale der anderen Wortart. Der Fokus liegt also auf einer phänomenorientierten Herangehensweise, wobei das zu untersuchende Phänomen nicht einzeln oder isoliert gedacht werden sollte, sondern als Teil eines Systems. Man könnte an dieser Stelle auch von einem systemorientierten Grammatikunterricht sprechen, der seine Legitimation durchaus auch im schulischen Unterricht hat:

Insofern jede Grammatik ein System konstituiert, insofern sollte Grammatikunterricht [in der Schule] neben anderem auch Einblicke in dieses Systemhafte verschaffen. (Zepter 2015: 383)

3 Zwischenfazit

In Abschnitt zwei wurde der theoretische Hintergrund für das Lehr-Lern-Konzept „Diglossie als Ressource“ erläutert. Das Konzept basiert auf den folgenden Prämissen:

- (1) Durch einen sprachreflexiven Ansatz werden Studieninhalte leichter und effektiver im Gedächtnis der Student:innen verankert.

- (2) Ein sprachreflexiver Ansatz erweist sich als besonders geeignet, da die Student:innen in der deutschsprachigen Schweiz durch eine (mindestens innere) Mehrsprachigkeit gekennzeichnet sind.
- (3) Mithilfe von „Diglossie als Ressource“ wird implizites, erfahrungsbezogenes und außerschulisches bzw. außeruniversitäres Wissen explizit gemacht.
- (4) „Diglossie als Ressource“ stellt einen Ausgangspunkt für weitere Lehr-Lern-Konzepte im Rahmen eines muttersprachlichen Grammatikunterrichts dar; der Fokus von einem solchen Grammatikunterricht sollte dabei auf dem Sprachvergleich liegen und Sprache als System denken.

Idealerweise sollte ein Lehr-Lern-Konzept, das Variation – hier gedacht als Variation in einem Sprecher/einer Sprecherin sowie als Variation zwischen Sprecher:innen – nicht als Ausnahme, sondern als Grundkonstante denkt, folgende Lernziele ermöglichen:

- (1) Durch die Kenntnis der Variation innerhalb einer Sprache sowie zwischen verschiedenen Sprachen können die Student:innen grammatische Problemfelder, „Zweifelsfälle“ und Ambiguitäten beurteilen. Sie erkennen, an welcher Stelle ein normierender Ansatz im Unterricht sinnvoll ist und an welcher Stelle hingegen die Betonung auf der Sprachvariation und Sprach(en)vielfalt liegen könnte.
- (2) Eine solche Herangehensweise führt idealerweise zu mehr (oder anderer) Linguistik (verstanden als systemorientierte Grammatik) in der Schule.
- (3) Die Herangehensweise soll nicht traditionelle Sprachlehren ersetzen, sondern diese da ergänzen, wo es sinnvoll scheint.

4 Diglossie als Ressource

Das Lehr-Lern-Konzept *Diglossie als Ressource* entstand im Rahmen eines Projekts, das über einen Zeitraum von einem Jahr von der *Digitalen Lehre und Forschung der Philosophischen Fakultät* der Universität Zürich gefördert wurde. Das Konzept wurde im Rahmen eines Einführungsseminars in die germanistische Linguistik sowie eines Masterseminars zum Thema „Mehrsprachigkeit und Variation“ erprobt; im Folgenden wird das Konzept an zwei Themenkomplexen illustriert (vgl. Abschnitte 4.1 und 4.2).

In Zürich sind die Student:innen übrigens nicht speziell für das Lehramt an Gymnasien eingeschrieben: In der (deutschsprachigen) Schweiz erfolgt die Ausbildung zum Gymnasiallehrer und -lehrerin erst nach Abschluss des reinen Fachstudiums; das heißt, bei Immatrikulation und im Studium wird nicht zwischen verschiedenen „Berufsgruppen“ (Lehrer:in und Nicht-Lehrer:in) differenziert. Es gibt also gewisse Analogien zum Schulunterricht, da es in beiden Lehrformaten um die Vermittlung von Fachwissen und nicht um fachdidaktische Inhalte geht.

4.1 Variation in der Syntax: medial, diatopisch, intraindividuell

In gängigen Einführungen in die Linguistik werden theoretische Konzepte aus der Syntax, wie beispielsweise das topologische Feldermodell, anhand von standard-sprachlichen Beispielen erläutert (siehe z. B. die Syntaxkapitel in den Einführungen von Linke et al. 2004, Auer 2013 und Meibauer et al. 2015). Diese Beispiele kennen wir aus der Schriftsprache, in der mündlichen Interaktion dagegen sieht die Syntax häufig ganz anders aus (vgl. z. B. Stukenbrock 2013: 248–252). Dabei umfasst eine Deutschkompetenz mehr als nur die Kenntnis der Grammatik des Standarddeutschen:

Kompetenzen im Deutschen erstrecken sich auf formelle ebenso wie informelle Varianten, auf schriftliche ebenso wie mündliche, auf verschiedene Register, Stile, Varietäten und Dialekte. Wir alle sprechen und schreiben nicht nur ein „Deutsch“, sondern nutzen je nach Situation ganz unterschiedliche Elemente aus dieser sprachlichen Vielfalt. (Wiese 2014: 83–84)

In der deutschsprachigen Schweiz richtet sich die Deutschkompetenz – verstanden als innere Mehrsprachigkeit – nach der Modalität geschrieben/gesprochen und wird dementsprechend manchmal auch als „mediale Diglossie“ bezeichnet (vgl. Burger und Luginbühl 2014: 390): Der Dialekt wird, vereinfacht gesagt, eher im Mündlichen verwendet, die Standardsprache kann hingegen dem Medium der Schriftlichkeit zugeteilt werden (vgl. Burger und Luginbühl 2014: 390).

Wenn nun aber in gängigen Einführungen ausschließlich die schriftliche Standardsprache thematisiert wird, dann inferiert man als lernende Person ganz automatisch, dass weitere Varianten in Bezug auf eine bestimmte Funktion (z. B. Nebensatzeinleitendes *weil* mit Verbletz- und mit Verbzweitposition) nicht gleichberechtigt nebeneinander stehen bzw. die eine Variante grammatisch nicht korrekt, also falsch ist. Hilfreich ist daher, wenn – um beim Beispiel mit *weil* zu bleiben – zwischen einer gesprochensprachlichen und einer schriftsprachlichen Syntax unterschieden wird, und das Feldermodell dann anhand von beiden Optionen erläutert wird. Dadurch wird ein Konzept aus der Syntax erläutert und gleichzeitig in der Lebenswelt der Student:innen verankert.

Neben der Differenzierung in, abhängig vom Medium, realisierte Varianten, bieten sich weitere Anknüpfungspunkte an, die nun diskutiert werden.

Sprache der Nähe und Sprache der Distanz nach Koch und Oesterreicher (1985 sowie folgende): Die Dichotomie im phonischen und grafischen Code geht einher mit einem Kontinuum „gesprochen“ und „geschrieben“, in dem sich verschiedene Äußerungsformen ansiedeln. Es kann beispielsweise auch medial schriftliche Kontexte geben, in denen *weil* dennoch mit dem Verb an zweiter Stelle (Verbzweitposition) verwendet werden soll, z. B. bei der Textsorte „Gespräch unter Freundinnen und Freunden“ oder im WhatsApp-Chat. Gleichzeitig sind auch medial mündliche Kon-

texte möglich, in denen *weil* an letzter Stelle steht (Verbletztposition), z. B. in einem mündlichen Prüfungsgespräch, bei einem Referat oder in einer Email.

Wenn man sich intensiver mit verschiedenen Konzeptionsmöglichkeiten auf dem Kontinuum von Nähe und Distanz befasst, dann kann man zwei grundsätzlich verschiedene Funktionen von *weil* herausarbeiten (vgl. Gohl und Günthner 1999: 39–40). Erstens kann *weil* eine rein grammatische Funktion „subordinierende Konjunktion“ ausfüllen, zweitens kann *weil* eine diskursstrukturierende Funktion übernehmen. Betrachten wir den folgenden Satz aus einem Gespräch: [...] *überhole sich zwei auto – weil desch ja da zweispurig bei uns vor der tür – und der oi, der der huuft wie verrückt* (nach Gohl und Günthner 1999: 43). In diesem Satz leitet *weil* einen Einschub ein, und zwar in Form einer allgemeingültigen, nicht direkt zum Kotext gehörenden Information: „Diese Hintergrundinformation (*desch ja da zweispurig bei uns vor der tür*) ist für das Verständnis der Erzählung relevant“ (Gohl und Günthner 1999: 43).

Wie ließe sich nun eine solche gesprochen sprachliche Syntax im Feldermodell einordnen? Üblicherweise gehört eine unterordnende Subjunktion in die linke Satzklammer; aber in obigem Beispiel fungiert *weil* nicht als grammatischer Konjunkt, sondern strukturiert die Präsentation der Information und trägt zur Kohärenz bei (vgl. Gohl und Günthner 1999: 45). In diesem Fall müssten wir also mit einem erweiterten Feldermodell arbeiten, einem sog. Koordinationsfeld, das vor dem Vorfeld angesetzt wird. Im Koordinationsfeld befinden sich koordinierende Konjunktionen (vgl. Pittner und Berman 2021: 96). Ein Substitutionstest zeigt, dass sich *weil* wie eine koordinierende Konjunktion verhält (1):

(1) Substitution durch „aber“

Original: *und grad vor mir überholen sich zwei auto weil desch ja da zweispurig bei uns vor der tür*

Substitution: *und grad vor mir überholen sich zwei auto aber desch ja da zweispurig bei uns vor der tür*

Gesprochen sprachliche Syntax lässt sich also ebenso wie rein standardsprachliche bzw. schriftsprachliche Syntax in theoretischen Modellen abbilden. Damit sind beide Optionen zur Illustration der Funktionsweise des Feldermodells geeignet. Idealerweise sollte schließlich eine Herangehensweise, die den Fokus auf Variation legt, den späteren Lehrer:innen helfen, leichter mit Variation im Unterricht umzugehen, d. h. diese korrekt einzuordnen, z. B. eben als Register- oder Textsortenvariation und nicht als „falsch“.

In Bezug auf dialektale Variation in der Schweiz würde sich anbieten, auf die räumliche Verteilung von Varianten einzugehen. Forschung aus den 1960er Jahren, im Rahmen des *Sprachatlas der Deutschen Schweiz (SDS)*, konnte so klar eine West-Ost-Verteilung in Bezug auf lexikalische und lautliche Merkmale (geringfügig auch morphologische) zeigen. Im Westen der deutschsprachigen Schweiz werden also teils andere Lexeme verwendet (*Wienachtschind* vs. *Chrischtkind* ‘Weihnachtskind/Christ-

kind'; *buuche* vs. *seechte* 'Wäsche einweichen, in Vorbereitung auf das eigentliche Waschen', vgl. *Schweizerisches Idiotikon*, Bd. IV 975/6; Bd. VII 241/2), und im Plural werden im Westen mehrere Formen verwendet, im Osten hingegen gibt es nur eine Form für alle Formen des Plurals (vgl. Christen et al. 2011: 30). Eine groß angelegte Fragebogenerhebung (*Syntaktischer Atlas der deutschsprachigen Schweiz*; kurz SADS) zu Beginn des 21. Jahrhunderts hat nun auch Variation im Bereich der Syntax untersucht (vgl. Glaser 2014, Glaser et al. 2020). Auch hier finden wir eine Unterteilung in eine Ost- und eine Westvariante, z. B. beim finalen Infinitivanschluss (2) oder bei Verbclustern wie in (3) in der Periphrase mit „lassen“:

- (2) Finaler Infinitivanschluss
 Standarddeutsch: *um ein Billett zu lösen*
 Westliches Schweizerdeutsch: **für** *es Billett z löse*
 Östliches Schweizerdeutsch: **zum** *es Billett löse*
 Glaser (2014: 28)
- (3) Verbcluster mit *lassen*
 Standarddeutsch: *Ihr dürft alles liegen lassen.*
 Westliches Schweizerdeutsch: *Ir törfed alles laa ligge.*
 Östliches Schweizerdeutsch: *Ir törfed alles ligge laa.*
 Glaser (2014: 29)

Neben der räumlichen Verteilung von Varianten kann man nun die Ergebnisse der jüngeren Fragebogenerhebung mit den Ergebnissen von älteren Erhebungen vergleichen, bspw. unter dem Aspekt der Stabilität: Hat sich die Verteilung einer Variante über die letzten Jahrhunderte/Jahrzehnte gewandelt oder nicht? Ein Beispiel für eine Struktur, die sich nicht gewandelt hat bzw. räumlich gleich verteilt geblieben ist über mehr als ein Jahrhundert, ist die präpositionale Dativmarkierung: Ein Vergleich von Daten aus Erhebungen aus dem 21. Jahrhundert mit Daten aus Erhebungen aus dem 19./20. Jahrhundert zeigt, dass der Dativ immer noch mit einer Präposition gebildet wird (4):

- (4) Präpositionale Dativmarkierung
 Standarddeutsch: *Das gehört meiner Schwester.*
 Schweizerdeutsch: *Das ghöört a/i miinere Schweschter.*
 Glaser (2014: 42)

Mithilfe des SADS, genauer mit der webbasierten Version (vgl. Seiler et al. 2021), lässt sich natürlich auch intraindividuelle Variation (sog. Optionalität, vgl. Moser 2023) thematisieren. Im SADS wurde mehr als nur eine „richtige“ Variante erhoben, indem man auch präferierte und akzeptierte Varianten abgefragt hat: In der Dialektologie geht es nicht darum, einen optimalen Kandidaten zu bestimmen, wie in theoretischen Analysen bis heute häufig noch üblich (vgl. Glaser et al. 2020: 33). Stattdessen stellt sich die Frage, „welche Varianten als gleichwertig angesehen werden“ (Glaser et al. 2020: 33). Die Arbeit mit dialektalen Daten und mit der Erhebung dialektaler Daten

hat mehrere Vorteile für die universitäre Lehre, und zwar sowohl für die Lehrperson als auch die Student:innen. Letztere können die Fragebogenfragen in Bezug auf ihre eigene Sprachkompetenz und unter Berücksichtigung ihres Herkunfts-/Wohnortes testen: Die webbasierte Version des SADS erlaubt den Einblick in die (raumbildenden) Ergebnisse, inklusive der Fragebögen (vgl. Seiler et al. 2021). Zusätzlich können verschiedene Frageoptionen zu Präferenz und zu Akzeptanz einer Variante ein- oder ausgeblendet werden: Je nachdem ergeben sich unterschiedliche Raumbilder. In folgendem Beispiel (5) geht es um Variation in der Abfolge im Verbcluster (Perfektperiphrase):

- (5) Abfolge im Verbcluster (Perfektperiphrase)
 Standarddeutsch: *ob sie das Auto schon bezahlt hat*
 (a) *ob si das Auto scho **zalt** **hät**.*
 (b) *ob si das Auto scho **hät** **zalt**.*

Im ersten Raumbild sehen wir die Verteilung für beide Varianten; die Informant:innen (3'162 gewertete Personen) haben jeweils Variante (a) (grün) bzw. (b) (orangerot) sowohl als präferierte als auch akzeptierte Variante angegeben. Es ist zu erkennen, dass Variante (a) in der deutschsprachigen Schweiz dominiert, mit Ausnahme des Kantons Bern und den angrenzenden zweisprachigen Kantonen Wallis und Fribourg, wo wir auch Belege für Variante (b) vorfinden (vgl. Abb. 1).

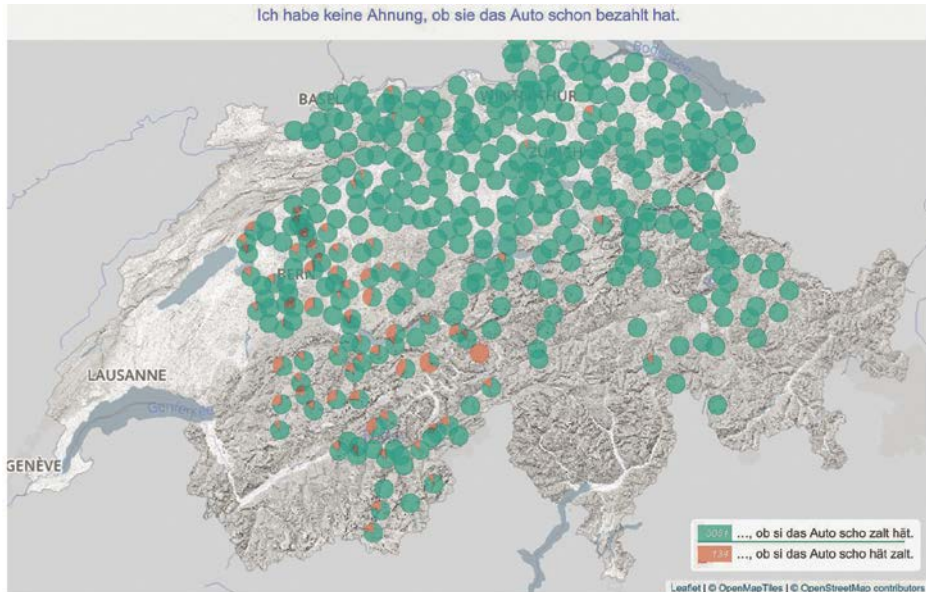


Abb. 1 Perfektperiphrase Variante a: präferiert (grün) und akzeptiert (orangerot).

Etwas weiter verbreitet ist Variante (b) *ob si das Auto scho hüt zalt*, wenn wir uns nur anschauen, wo sie akzeptiert (aber nicht präferiert) ist: Die Kantone Baselland, Aargau und Solothurn kommen nun hinzu, und diese Variante ist offenbar auch im östlichen Schweizerdeutschen vereinzelt bekannt bzw. wird zumindest akzeptiert (vgl. Abb. 2).

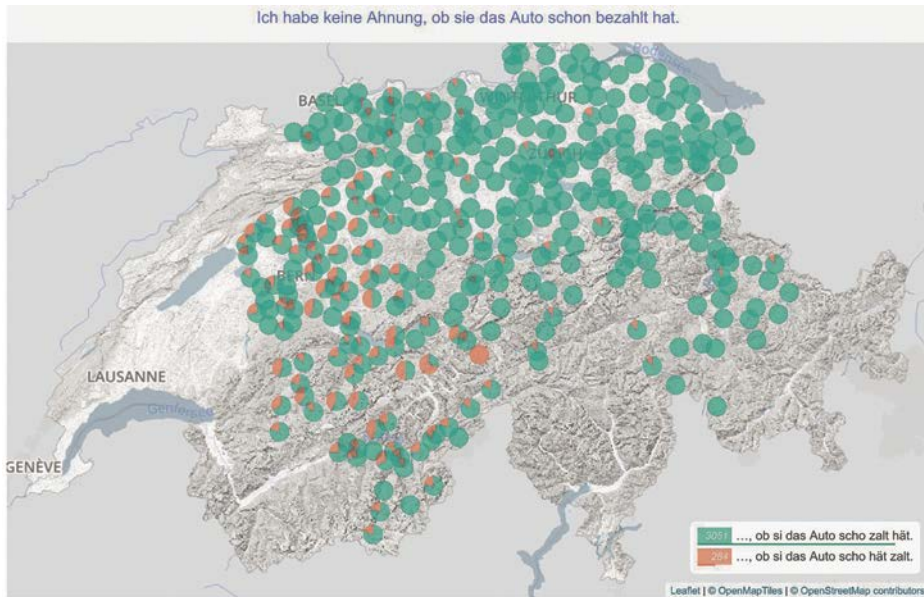


Abb. 2 Perfektperiphrase Variante b: präferiert und akzeptiert (grün) und akzeptiert (orangerot).

Das heißt, aus der Arbeit mit den Fragebogenfragen müssen automatisch auch die theoretischen Konzepte „Präferenz“ und „Akzeptanz“ thematisiert werden. Außerdem entstand bei diesem Thema eine lebendige Diskussion, da die Student:innen sofort auch ihre eigenen Beobachtungen teilen wollten: Es ging dabei nicht nur um die eigene Sprachkompetenz (welche Variante verwende ich?); es wurde auch von Erfahrungen mit anderen Sprecher:innen berichtet. Im Rahmen des SADS werten Glaser et al (2020: 22) die Begriffe „Präferenz“ und „Akzeptanz“ als Ausdruck von aktiver bzw. passiver Kompetenz. Während also Fragen zur Präferenz die aktive Kompetenz eines Sprechers und einer Sprecherin abzubilden versuchen, lässt sich mit Fragen zur Akzeptanz dagegen die passive Kompetenz abfragen. Anhand der Begriffe kann die Lehrperson schließlich den Bogen spannen zu Sinn und Zweck einer solchen Fragebogenerhebung: Es geht hier um die räumliche Abbildung von Sprecher:innengrammatiken und um das Verständnis von Variation und Wandel.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass für die Lehrperson die Möglichkeit besteht, am impliziten Dialektwissen der Student:innen anzudocken, und Konzepte wie mediale Diglossie, diatopische Variation und Optionalität terminologisch

greifbar zu machen. An syntaktische Phänomene aus dem Dialekt und/oder der Mündlichkeit anknüpfend (*weil* + V₂ bzw. VL, finaler Infinitivanschluss, Vercluster mit *lassen* und Perfektperiphrase, präpositionale Dativmarkierung) kann die Lehrperson mit den Student:innen des Weiteren wissenschaftliche Themenkomplexe wie Nähe und Distanz, Form-Funktion-Mismatch, Präferenz, Akzeptanz, aktive/passive Kompetenz thematisieren.

4.2 Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt

Während es beim Themenkomplex „Variation in der Syntax“ um die Vermittlung von Grundlagenwissen geht, befasst sich der folgende Abschnitt mit einem Thema an der Schnittstelle von theoretischer und angewandter Sprachwissenschaft. Das Thema eignet sich für fortgeschrittenere Studierende. Wie in Abschnitt 4.1 geht es wieder darum, Aspekte von Konzepten zu Sprache und sprachlichem Handeln der Studierenden mit wissenschaftlichen Konzepten zu verknüpfen. Die Lehr-Lern-Einheit umfasst selbstständiges Arbeiten und Phasen des gemeinsamen Austauschs, sodass selbstständig neue Wissenszusammenhänge konstruiert werden können: „Von Erfahrungen und Überlegungen der Lernenden auszugehen, impliziert ein genuin konstruktivistisches Konzept von Unterricht“ (Peyer 2021: 32).

In theoretischer Hinsicht ist dieses Thema im Bereich der Kontaktlinguistik und Mehrsprachigkeitsforschung angesiedelt. Glaser (2014: 51) zufolge ist „[d]ie Situation der dialektalen Sprecher [...] bis zu einem gewissen Grad [mit] der Situation von Sprechern in Sprachinseln vergleichbar“. In anderen Worten können also kontaktlinguistische Erkenntnisse (teilweise, vgl. Glaser 2014: 51–52) auf Dialektkontakt übertragen werden. Kontaktlinguistik umfasst auch den Spracherwerb in mehrsprachigen Situationen, und genau dieser Aspekt ist der Anknüpfungspunkt für eine „Diglossie als Ressource“.

Laut Romaine (2004: 181–205) gibt es sechs Formen des *simultanen* Spracherwerbs. Die verschiedenen Formen ergeben sich aus den verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten der folgenden Faktoren: Umgebungssprache, Familiensprache, Sprache von einem Elternteil mit dem Kind, Muttersprache(n) der Eltern/eines Elternteils. Neben dem simultanen (bilingualen) Spracherwerb gibt es auch noch den *sukzessiven* Spracherwerb: Darunter ist zu verstehen, dass eine zweite Sprache erworben wird, „nachdem der Erwerb einer ersten Sprache zumindest in den Grundzügen vollzogen ist“ (Rothweiler 2007: 106). Zweitspracherwerb ist immer sukzessiv, wobei hier unterschieden wird zwischen kindlichem Zweitspracherwerb oder Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter (vgl. Rothweiler 2007: 106).

Wir nehmen nun an, dass Dialekt gleich Sprache ist und dass Annahmen aus der Sprachkontakt-/Mehrsprachigkeitsforschung auf Dialektkontakt übertragen werden können (siehe oben). Als Einstieg in das Thema bietet sich also an, über Sprach-

erwerbsbiografien zu sprechen: Abgesehen davon, dass alle Studierenden diglossisch aufgewachsen sind, kann man in der Schweiz (wie auch in Deutschland und Österreich) davon ausgehen, dass ein Teil der Studierenden mehrsprachig erzogen worden ist: zum Beispiel aufgrund eines Migrationshintergrunds der Eltern oder da aus dem italienischsprachigen Tessin stammend.⁶ Aus solchen Konstellationen ergeben sich interessante Sprachbiografien: Die verschiedenen Formen des Spracherwerbs können nun, unter Anwendung der korrekten Termini, von den Studierenden in Einzelarbeit in ein Raster (vgl. Tab. 1) eingetragen werden. Die Ergebnisse werden anschließend in Kleingruppen besprochen. Wenn man die Ergebnisse im Plenum sammeln möchte, sollte dies auf freiwilliger Basis erfolgen, denn nicht jede(r) möchte seine „Sprachbiografie“ öffentlich teilen.

Tab. 1 Fiktives Beispiel „Spracherwerbsbiografie“.

Zeitpunkt (Beginn)	Sprache(n)	mit wem/wo	Fachbegriff
ab 0 Jahren	Französisch und Schweizerdeutsch	Umgebung: Schweizerdeutsch; Eltern: Französisch	simultaner bilingualer Spracherwerb
ab 6 Jahren	Standarddeutsch	Lehrperson/Schule	gesteuerter Zweitspracherwerb
ab 9 Jahren	Englisch	Lehrperson/Schule	gesteuerter Zweitspracherwerb
...			

Ausgehend von den Spracherwerbsbiografien könnte die Dozentin bzw. der Dozent nun den Bogen spannen zu Sprachmischungen als Produkt von Sprachwechsel: Die Terminologie ließe sich am Beispiel von Spracherwerbsdaten aus der Literatur illustrieren. Zusätzlich dazu, im Sinne eines sprachreflexiven Ansatzes, könnten die Student:innen selbst mehrsprachige Beispiele aus ihrer Lebenswelt mit in die Lehre bringen: Sie könnten eine Sprachaufnahme von einem Gespräch anfertigen mit einer Person, die mehrsprachig ist oder aufwächst (innere und/oder äußere Mehrsprachigkeit), und interessante Gesprächsausschnitte (Zeitpunkt in der Aufnahme) notieren. Zusätzlich dazu könnten sie die Aufnahme kontextualisieren, also Informationen zum soziolinguistischen Hintergrund der Gewährsperson(en) und zur Methode und Organisation der Aufnahme geben (z. B., ob Interview oder Gespräch, Beobachterparadoxon thematisieren).

⁶ In meinen Seminaren im Rahmen des Projekts *Diglossie als Ressource* war u. a. eine Studentin muttersprachlich russisch, ein anderer Student hat die ersten fünf Lebensjahre in England verbracht, mit deutschen Eltern, bevor er in die Schweiz zog.

5 Fazit

In diesem Beitrag wurde ein didaktischer Ansatz (Sprachreflexion) in der Hochschullehre eingesetzt. Gegenstand der Sprachreflexion war dabei die innere Mehrsprachigkeit der Studierenden. Hintergrund für die Methode war (a) die Beobachtung, dass linguistisches Wissen bisher kaum in der Schule ankommt und (b) die Annahme, dass sich das in der Lehre zu vermittelnde Wissen besser verankern lässt, wenn linguistische Kategorien und Methoden an der Lebenswelt der Studierenden anknüpfen. Es wäre spannend zu sehen, ob solch ein Ansatz im Rahmen einer Longitudinalstudie, die begleitend zur Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen durchgeführt werden könnte, zu mehr linguistischen Inhalten in den Schulen führen würde.

Literaturverzeichnis

- Auer, Peter (Hrsg.). 2013. *Sprachwissenschaft. Grammatik, Interaktion, Kognition*. Stuttgart: Metzler.
- Burger, Harald und Martin Luginbühl. 2014. *Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. Berlin u. a.: De Gruyter.
- Christen, Helen, Elvira Glaser und Matthias Friedli. 2011. *Kleiner Sprachatlas der deutschen Schweiz*. 4. Aufl. Frauenfeld: Huber.
- EDK. 1994. *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994. Empfehlung an die Kantone gemäß Art. 3 des Schulkonkordats vom 29. Oktober 1970. Mit Handreichungen zur Umsetzung*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Esterl, Ursula, Jutta Ransmayr und Jürgen Struger (Hrsg.). 2021. *Themenheft Sprachbewusstsein* (Ide. Jahrgang 45. Heft 3).
- Feilke, Helmuth und Jörg Jost. 2015. Sprache und Sprachgebrauch reflektieren (unter Mitarbeit von Angelika Buss und Ulrich Nill), in: Becker-Mrotzek, Michael, Michael Kämper-van den Boogart, Juliane Köster, Petra Stanat und Gabriele Gippner (Hrsg.). *Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Diesterweg, Schrödel und Westermann, S. 236–296.
- Ferguson, Charles A. 1982. Diglossie, in: Steger, Hugo (Hrsg.). *Anwendungsbereiche der Soziolinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 253–276 [Übersetzung von: Ders. (1959). Diglossia, in: *Word. Journal of the Linguistic Circle of New York*, Bd. 15, S. 325–340].
- Glaser, Elvira. 2014. Wandel und Variation in der Morphosyntax der schweizerdeutschen Dialekte, in: *Taal en Tongval*, Bd. 66, Heft 1, S. 21–64.
- Glaser, Elvira, Philipp Stoeckle und Sandro Bachmann. 2020. Faktoren und Arten intrapersoneller Variation im Material des Syntaktischen Atlas der deutschen Schweiz (SADS), in: Speyer, Augustin und Julia Hertel (Hrsg.). *Syntax aus Saarbrücker Sicht 3. Beiträge der SaRDs-Tagung zur Dialektsyntax*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 180), S. 11–39.
- Gohl, Christine und Susanne Günthner. 1999. Grammatikalisierung von *weil* als Diskursmarker in der gesprochenen Sprache, in: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, Bd. 18, Heft 1, S. 39–75.

- Id.* = *Schweizerisches Idiotikon. Wörterbuch der schweizerdeutschen Sprache*. Frauenfeld 1881–. URL: <<https://www.idiotikon.ch/woerterbuch/idiotikon-digital>> [Stand: 13.04.2023].
- KMK: Kultusministerkonferenz. 2012. *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss vom 18.10.2012. URL: <https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf> [Stand: 23.03.2023].
- Koch, Peter, Wulf Oesterreicher. 1985. Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte, in: *Romanistisches Jahrbuch*, Bd. 36, S. 15–43.
- Linke, Angelika, Markus Nussbaumer und Paul R. Portmann. 2004. *Studienbuch Linguistik*. 5., erweiterte Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- LiZZ-Gespräch. 2022. *Linguistik an Schulen*. Podcast unter: <<https://www.linguistik.uzh.ch/de/whatsup/lizzgespraeche.html>> [Stand: 28.03.2023].
- Luchtenberg, Sigrid. 2014. Language Awareness, in: Ahrenholz, Bernt und Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache*. 3. korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis. 9), S. 107–117.
- Matras, Yaron. 2009. *Language Contact*. Cambridge: Cambridge U.P.
- Meibauer, Jörg, Ulrike Demske, Jochen Geilfuß-Wolfgang, Jürgen Pafel, Karl Heinz Ramers, Monika Rothweiler und Markus Steinbach. 2015. *Einführung in die germanistische Linguistik*. 2., aktualisierte Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Moser, Ann-Marie. 2023. Optionality in the Syntax of Germanic Traditional Dialects. On (at Least) Two Types of Intra-Individual Variation, in: Kopf, Kristin und Thilo Weber (Hrsg.). *Free Variation, Unexplained Variation? Empirical and Theoretical Approaches to Optionality in Grammar*. Amsterdam u. a.: John Benjamins (Studies in Language Companion Series. 234), S. 48–73.
- Moser, Ann-Marie und Tobias Frick. 2023. *DiRes. Dialekt als Ressource*. Zürich: Digitale Lehre und Forschung der Philosophischen Fakultät. URL: <<https://dlf.uzh.ch/sites/dialektressource/>> [Stand: 28.03.2023].
- Neuland, Eva. 2021. Sprachbewusstsein und Sprachreflexion – revisited, in: *Ide*, Jg. 45, Heft 3, S. 20–27.
- Neuland, Eva und Corinna Peschel. 2013. *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Neuland, Eva und Corinna Peschel. 2016. Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Zur Einführung, in: *Der Deutschunterricht*, Bd. 68, Heft 6, S. 2–7.
- Oomen-Welke, Ingelore. 2017. Präkonzepte, in: Ahrenholz, Bernt und Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache*. 3. korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis. 9), S. 373–384.
- Peyer, Ann. 2021. Erfahrungsbezogene Zugänge zu Sprachbewusstsein, in: *Ide*, Jg. 45, Heft 3, S. 28–37.
- Pittner, Karin und Judith Berman. 2021. *Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Romaine, Suzanne. 2004. *Bilingualism*. 2. Aufl. Oxford u. a.: Blackwell.
- Rothstein, Björn. 2011a. Sprachvergleich in der Schule, in: Rothstein, Björn (Hrsg.). *Sprachvergleich in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 1–7.
- Rothstein, Björn (Hrsg.) 2011b. *Sprachvergleich in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rothweiler, Monika. 2007. Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb, in: Steinbach, Markus, Ruth Albert, Heiko Girnth, Annette Hohenberger, Bettina Kümmerling-Meibauer, Jörg Meibauer, Monika Rothweiler und Monika Schwarz-Friesel. *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart: Metzler, S. 103–136.

- SADS= Glaser, Elvira (Hrsg.). 2021. *Syntaktischer Atlas der deutschen Schweiz*. 2 Bde. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Saussure, Ferdinand de. 1916/1967. *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin u. a.: De Gruyter [Übersetzung der französischen Originalausgabe von 1916].
- SDS= Hotzenköcherle, Rudolf, Heinrich Baumgartner, Robert Schläpfer, Rudolf Trüb und Paul Zinsli (Hrsg.). 1962–2003. *Sprachatlas der deutschen Schweiz*. 8 Kartenbände, Abschlussband. Bern: Francke.
- Seiler, Guido. 2017. Wenn Dialekte Sprachen sind, dann ist Dialektkontakt Sprachkontakt: Zum „Shwitzer“ der Amischen in Adams County, Indiana (USA), in: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, Bd. 84 (Themenheft Sprachkontaktforschung – explanativ, hrsg. von Nicole Eller-Wildfeuer, Péter Maitz und Alfred Wildfeuer), S. 202–231.
- Seiler, Guido, Sandro Bachmann, Johannes Graën, Nikolina Rajović, Adrian van der Lek, Ghazi Hachfi, Igor Mustač, Elvira Glaser, Peter Ranacher und Robert Weibel. 2021. *Syntaktischer Atlas der deutschen Schweiz online (SADS online)*, IV.23. Deutsches Seminar, Linguistic Research Infrastructure und UFSP Sprache und Raum, Universität Zürich. URL: <<https://dialektsyntax.linguistik.uzh.ch/>> [Stand: 13.04.2023].
- Stuckenbrock, Anja. 2013. Sprachliche Interaktion, in: Auer, Peter (Hrsg.). *Sprachwissenschaft. Grammatik, Interaktion, Kognition*. Stuttgart: Metzler, S. 217–260.
- Wiese, Heike. 2014. Sprachliche Variation und Grammatikanalyse. Fallbeispiel Kiezdeutsch, in: *Der Deutschunterricht*, Bd. 3, S. 82–87.
- Zepter, Alexandra. 2015. Systemorientierter Grammatikunterricht: Sprachen erfinden und Grammatik entdecken, in: *Linguistische Berichte*, Bd. 244, S. 383–406.

Gesellschaft und Schule zwischen Dialekt und Standard

REBEKKA STUDLER

1 Einleitung

Das Nebeneinander von Dialekt und Standarddeutsch ist in der Deutschschweiz allgegenwärtig und wird entsprechend viel diskutiert. Für die Beschreibung der Sprachsituation haben sich die beiden linguistischen Konzepte Diglossie (Ferguson 1959), d. h. das funktionale Nebeneinander von Standard und Dialekt, sowie Plurizentrität (Clyne 1995), d. h. die Koexistenz verschiedener Standardvarietäten im deutschsprachigen Raum, etabliert. Da die Deutschschweizer Sprachsituation auch in der breiten Bevölkerung verhandelt wird, wurden ausgehend von Besch (1983), Mattheier (1985) u. a. neben „objektiven“ auch „subjektive“ Sprachdaten, im Sinne der soziolinguistischen Einstellungsforschung resp. der Folk Linguistics (Niedzielski und Preston 1999) erhoben. Über den Gebrauch von Standarddeutsch und Dialekt in der Gesellschaft sowie der Wahrnehmung der beiden Varietäten und den damit verbundenen Einstellungen liegen entsprechend mannigfaltige Ergebnisse vor (vgl. z. B. Schläpfer et al. 1991, Werlen 2004). Dabei zeugt der Laiendiskurs zur Deutschschweizer Sprachsituation von einem vielfältigen und differenzierten Blick (vgl. Christen et al. 2010, Studler 2017a und 2019).

Auch die Institution Schule ist an diesem Diskurs beteiligt: auf Makroebene durch Vorgaben der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) und den Deutschschweizer Lehrplan für die Volksschule (Lehrplan 21)¹, auf Mesoebene durch die Ausgestaltung von Lehrmitteln und auf Mikroebene durch die Lehrpersonen selbst und ihre berufsbezogenen Überzeugungen, ihr Wissen und Handeln. Die Forschung zu Wahrnehmung, Einstellungen und Gebrauch der beiden Varietäten im Schulkontext steckt allerdings noch in den Anfängen – zwar wurden vereinzelt Untersuchungen auch im Schulkontext gemacht, allerdings mit Ausnahme von Simon und Amsler (2010) allein mit Blick auf die Schüler:innen (vgl. z. B. Sieber und Sitta 1986, Häcki Buhofer und Studer 1993) oder

¹ Die EDK ist für die nationale Koordination in der Bildungs- und Kulturpolitik verantwortlich (vgl. EDK-Statut 2005). Sie hat zur Harmonisierung der Schulen den ersten gemeinsamen Lehrplan für die Volksschule für die 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone (Lehrplan 21) erarbeitet (vgl. D-EDK 2016, <<https://www.lehrplan21.ch>> [Stand: 09.12.2024]).

mit Blick auf Hochdeutsch als Unterrichtssprache (vgl. z.B. Bachmann und Good 2003, Bachmann und Ospelt 2004).

Im vorliegenden Beitrag sollen entsprechend die Konzepte der beiden Varietäten, wie sie sich in der Gesellschaft zeigen, in Relation gesetzt werden zu den Konzepten, wie sie sich für den Schulkontext ergeben. Hierfür werden in Abschnitt 2 die wichtigsten Erkenntnisse zu aktuellen Einstellungstendenzen in der Gesellschaft aufgezeigt, in Abschnitt 3 wird der Schulkontext in den Blick genommen. Dabei soll diskutiert werden, welchen Stellenwert den beiden Varietäten Dialekt und Standard für die Schule beigemessen wird – von den Lehrpersonen auf Mikroebene über die Lehrmittel auf Mesoebene bis zum Bildungssystem mit seinen Vorgaben und Lehrplänen auf Makroebene. Der Beitrag schliesst mit einem kurzen Fazit (Abschnitt 4).

2 Dialekt und Standard in der Gesellschaft: Wahrnehmung, Einstellungen und Gebrauch

Die Deutschschweizer Sprachsituation wurde in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts breit untersucht. Zusätzlich zur Beschäftigung mit der Sprachsituation in der traditionellen Dialektologie wurden in der soziolinguistischen Einstellungsforschung hierfür sogenannte Laien², d. h. linguistisch ungeschulte Personen, zu ihrer Wahrnehmung, ihren Einstellungen und ihrem Verhalten (resp. ihren Verhaltensdispositionen) befragt. Die beiden linguistischen Konzepte zur Beschreibung der Sprachsituation, *Diglossie* und *Plurizentrität*, bedingen dabei die Wahrnehmung und die Einstellungen zu den Varietäten mit. Zahlreiche Untersuchungen des ausgehenden 20. Jahrhunderts haben aufgezeigt, dass unter anderem, bedingt durch die funktionale Verteilung der Varietäten, wie sie die Diglossie vorsieht, der Dialekt beinahe ausschliesslich positiv, die Standardsprache hingegen mehrheitlich negativ wahrgenommen und beurteilt wird (vgl. z. B. Schläpfer et al. 1991). Der Dialekt gilt als Sprache der Nähe, als Muttersprache, als Sprache des Herzens und damit als Identifikations- und Identitätsfaktor (vgl. Ris 1973), Standarddeutsch hingegen als Sprache der Distanz, als Zweit- oder Fremdsprache und damit auch als Sprache der Deutschen – sowie als (Leistungs-) Sprache der Schule (vgl. Ris 1973, Sieber und Sitta 1986, Häcki Buhofer und Studer 1993). In neueren Studien wurde untersucht, ob diese Bewertung der beiden Varietäten im 21. Jahrhundert weiterhin Bestand hat, resp. inwiefern sich hier Änderungen ergeben haben (vgl. z. B. Christen et al. 2010, Studler 2014 und 2017a).

Im Folgenden werden anhand ausgewählter Ergebnisse aus dem Projekt „Zur Genese von Spracheinstellungen zu Standarddeutsch und Schweizerdeutsch“ (Studler in

² Vgl. zum Laienbegriff im Allgemeinen und zur Verwendung des generischen Maskulinums „der Laie“ im Speziellen die Beiträge in Hoffmeister et al. (2021).

Vorb.) aktuelle Einstellungstendenzen zu Standarddeutsch (und Dialekt) in der Gesellschaft (Kapitel 2.1) sowie Konzeptualisierungen von Standarddeutsch (Kapitel 2.2) aufgezeigt und anhand von Beispielen aus dem Projekt illustriert. Im genannten Projekt wurden in einer sozio-kognitiven laienlinguistischen Studie mit einem *Mixed-Methods*-Design aktuelle Einstellungstendenzen erhoben und mit den Ergebnissen der früheren Einstellungsstudien verglichen. Hierfür wurden im Paradigma der direkten Einstellungsforschung – d. h. die Befragten wussten über Sinn und Zweck der Befragung Bescheid und es handelt sich bei den Antworten um bewusste Reaktionen und Kommentare (vgl. Niedzielski und Preston 1999) – mittels eines Fragebogens mit offenen und geschlossenen Fragen, an dem 750 Personen mit unterschiedlichem sozialen und sprachlichen Hintergrund teilgenommen haben, die Wahrnehmung, die Einstellungen und die Verhaltensdispositionen gegenüber Standarddeutsch und Schweizerdeutsch in der breiten Bevölkerung erhoben (vgl. Studler 2014). Während im genannten Projekt der Schulkontext nicht gesondert erhoben wurde, werden im vorliegenden Beitrag vornehmlich diejenigen Aspekte fokussiert, die für die Diskussion der beiden Varietäten im Schulkontext von Bedeutung sind.

2.1 Einstellungstendenzen zu Standarddeutsch

Die Ergebnisse aus dem genannten Projekt haben gezeigt, dass die Befunde der Studien aus den 1990er-Jahren im Grossen und Ganzen bestätigt werden können: Dialekt ist weiterhin die hauptsächliche Umgangssprache und unangefochtene Sprache unter Dialektkundigen, Standardsprache die offizielle Amtssprache, die Sprache der Printmedien, die Literatur- und Kultursprache – und die Sprache der (Hoch-)Schule (vgl. Studler 2019).

Gleichzeitig hat sich aber auch gezeigt, dass generell ein mehr oder weniger unproblematisches Nebeneinander der beiden Varietäten mit unterschiedlichen Funktionsbereichen besteht und – obwohl, wie vielfach gezeigt (vgl. Berthele 2004, Studler 2017b u. a.), das Konzept *Diglossie* i. e. S. für die Deutschschweiz nur bedingt greift – die funktionale Verteilung der beiden Varietäten von den Befragten als Teil der sprachlichen Realität der Deutschschweiz akzeptiert wird und zur gängigen Unterscheidung von Identitätssprache und Kommunikationssprache führt, vgl. Beispiel (1):³

- (1) *Schweizerdeutsch* als Muttersprache (der meisten) und Identitätspflege, *Hochdeutsch* als Kultursprache und mit Rücksicht auf Deutsche und Fremdsprachige. *Beides* gehört zu unserer Deutschschweizer Kultur! (w, 45, Logopädin)

³ Die folgenden Beispiele sind Antworten auf die offenen Fragen des Fragebogens aus dem genannten Projekt, die Kursivierungen stammen von mir.

Mit dem Konzept *Diglossie* ist zudem das Zusammenspiel von (konzeptioneller) Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Koch und Oesterreicher 2011) eng verknüpft – traditionell für die (konzeptionelle) Schriftlichkeit vorwiegend Standarddeutsch, für die (konzeptionelle) Mündlichkeit vorwiegend Dialekt –, weshalb die Deutschschweizer Sprachsituation auch in *mediale Diglossie* (Kolde 1981) umgedeutet wurde. Die mediale Verteilung der beiden Varietäten ist zwar nicht (mehr) ganz so strikt – Standarddeutsch wird auch in der Mündlichkeit (in formellen Kontexten und mit Dialektkundigen) und Schweizerdeutsch auch in der Schriftlichkeit (vorwiegend in den neuen Medien) verwendet –, das Unterscheidungskriterium „Nähe/Distanz“ bleibt aber weitgehend erhalten (vgl. Haas 2004: 85, Christen et al. 2010: 13). Durch den (zunehmend) grossen Stellenwert von Standarddeutsch in Alltag und Beruf wird aber – zumindest bei einem Teil der Bevölkerung – ein mehrheitlich selbstverständlicher Umgang mit der Standardsprache, auch in der Mündlichkeit, konstatiert, vgl. Beispiele (2), (3) (vgl. dazu auch Christen et al. 2010, Studler 2019):⁴

- (2) In meinem *Berufsalltag* muss ich oft Hochdeutsch sprechen, da meine Klienten/Klientinnen oft kein Schweizerdeutsch verstehen. Es ist für meinen Berufsalltag also zwingend. [...] *Es gehört einfach zum Alltag!* (w, 24, Studentin Soziale Arbeit FH)
- (3) Da ich von Beruf aus sehr viel Hochdeutsch spreche, macht es für mich *keinen grossen Unterschied*. (w, 26, Schauspielerin)

Beim Konzept *Plurizentrität* zeigt sich, dass die Asymmetrie in der Wahrnehmung von bundesdeutschem und Schweizer Standard nach wie vor vorhanden ist (vgl. dazu auch Scharloth 2005, Schmidlin 2011: 71–83), gleichzeitig zeichnet sich aber auch hier ein gelassenerer Umgang ab (vgl. dazu auch Christen et al. 2010, Studler 2019: 421–422), indem die Mehrheit die Auffassung vertritt, dass man erstens die Herkunft hören darf, vgl. Beispiel (4), und zweitens bundesdeutscher Standard zwar vielleicht besser klingt, aber Deutsche nichtsdestoweniger nur *vermeintlich* besser Hochdeutsch sprechen, vgl. Beispiel (5):

- (4) Ich finde, *man darf die Herkunft* anhören. Auch die Deutschen und Österreicher haben ihre Dialekte. (w, 57, Atemtherapeutin)
- (5) Die Betonung sollte auf „*wirken*“ liegen – z. B. wenn es an der Universität Deutsche im Seminar hatte, klangen die Aussagen häufig *per se* überzeugend und kompetent. (w, 37, Journalistin)

Zur Diskussion der Gleichberechtigung der verschiedenen Standardvarietäten gehört auch das Zusammenspiel von Norm und Varianz: Mit dem Abschied von der Idee

⁴ Vgl. zu den Einstellungen zu Standarddeutsch in der Deutschschweiz auch den Beitrag von Christa Schneider in diesem Band.

einer gemeindeutschen Einheitssprache werden national oder regional geprägte Varianten anerkannt. Die Diskussion um Norm und Varianz hält damit Einzug nicht nur in sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Debatten, sondern auch in den öffentlichen Diskurs (Ammon et al. 2004, Dürscheid und Elspaß 2015), was sich auch auf die Akzeptanz und Wertschätzung von Varianz in der Bevölkerung übertragen kann, wie Beispiel (6) illustriert:

- (6) Wenn es fließend und aus dem Alltag stammt. *Regionale Besonderheiten sind die Würze im Dialog.* Beispiel: CH = das Tram, A = die Tram, D = Fahrbahn oder CH = Ich bekomme ... A = Ich verdiene ... D = Ich nehme ... (m, 53, Designer/Berufschulfachlehrer)

Ganz generell zeigt sich, dass die Einstellungen erstens interindividuell sehr unterschiedlich sind (vgl. dazu auch Studler 2017a, Studler 2019, Oberholzer und Studler 2020):

- (7) Ich *hass* Hochdütsch. (m, 17, Konstrukteur)
 (8) Es ist *meine Schriftsprache! meine Lesesprache!* (w, 63, Krankenpflegerin)
 (9) Hochdeutsch ist eine der *schönsten* Sprachen. (w, 44, Schauspielerin)

Zweitens sind die Einstellungen insgesamt positiver als bisher angenommen und wird Standarddeutsch insgesamt selbstverständlich(er) verwendet – nicht nur im Beruf, vgl. die Beispiele (2) und (3) oben, sondern auch im Alltag, vgl. Beispiel (10) (vgl. dazu Studler 2019: 411 und 418, Christen et al. 2010):

- (10) Es findet ein Wandel statt, das Hochdeutsche wird *selbstverständlicher*, die Kinder wachsen damit auf. Das heisst noch lange nicht, dass wir unsere Identität verlieren, im Gegenteil: Wir können besser dagegenhalten mit höherer Sprachkompetenz. (w, 54, Musiklehrerin)

Die Ergebnisse machen zudem deutlich, dass Standarddeutsch und Dialekt auch von linguistisch ungeschulten Personen sehr differenziert konzeptualisiert werden (vgl. dazu Studler 2017a, 2019 und die Ausführungen in Kapitel 2.2).

2.2 Konzeptualisierung von Standarddeutsch (und Dialekt)

Bei der Konzeptualisierung von Standarddeutsch werden die Einstellungen zu komplexen subjektiven Theorien und kognitiven Modellen verwoben, die zur Strukturierung der sozialen und sprachlichen Realität dienen (vgl. Tophinke und Ziegler 2006: 206, Studler 2019: 423). Die verschiedenen Aspekte des Standarddeutschen und des Dialekts – wie Diglossie und Plurizentrität, Schriftlichkeit und Mündlichkeit, Norm und Varianz – werden zu kognitiven (kulturellen) Modellen zusammengefügt, die es erlauben, sowohl das Verhältnis von Standarddeutsch und Dialekt als auch die ambiva-

lenten Einstellungen zu Standarddeutsch in einen geordneten Zusammenhang zu bringen. Wie an anderem Ort gezeigt (Studler 2017a und 2019) eignen sich insbesondere zwei Modelle, um diese kognitiven kulturellen Modelle analytisch zu fassen:

1. das *Cluster-Modell* (vgl. Berthele 2010, basierend auf Geeraerts 2003 und La-koff 1987), bei dem das rationalistische Modell, das Standard als (neutrales) Medium der Kommunikation fasst, und das romantische Modell, das Dialekt als Medium des Ausdrucks konzeptualisiert, zusammengefügt werden.
2. die *mentalen Modelle* nach Christen et al. (2010), mit einzelnen Teilmodellen für die verschiedenen Aspekte von Hochdeutsch („Hochdeutsch als plurizentrische Sprache“, „Hochdeutsch als eine in der Schule gelernte normierte und kodifizierte Sprache“, „Hochdeutsch als Lese- und Schreibsprache“, „Hochdeutsch als lebendige Alltagssprache“), die von Studler (2019), Oberholzer (2018) und Oberholzer und Studler (2020) adaptiert und ergänzt und von Sieber (2013) für die Schule nutzbar gemacht wurden (vgl. dazu Kapitel 3).

Auch bei der Frage nach der Normkonzeptualisierung von Standarddeutsch („Was ist für Sie *gutes Hochdeutsch?*“) zeigt sich, dass die Befragten teilweise eine sehr differenzierte, vielfältige und genaue Beschreibung abgeben:

- (11) Wenn es *rein* klingt, ein wenig *spitz*, aber sehr *präzise*. Auch der *Wortschatz* trägt zu einem guten Hochdeutsch bei. Ein *stimmiger Satzbau*. Eine *schöne Melodie*, ich kann das nicht genau beschreiben anhand von einem Beispiel. Gutes Hochdeutsch ist auch ein wenig *poetisch* wenn nicht sogar *romantisch*. (w, 29, Handwerkerin)

Hierfür wählen sie entweder sprachinhärente Merkmale auf allen Sprachebenen, vgl. Beispiel (11), wie Aussprache, Grammatik, Wortschatz, Syntax, Rechtschreibung, oder Konzeptualisierungen über Sprachautoritäten, wie Kodizes (12), Modellsprecher:innen (13) oder Modellschreiber:innen (14):

- (12) Duden Deutsch (w, 33, Verkäuferin)
 (13) Deutsch wie am Radio, TV (w, 65, med. Laborantin)
 (14) Goethe (m, 23, Pharmazie-Bachelor)

Auffallend häufig werden hierfür auch regionale Sprachautoritäten genannt, mehrheitlich aus Deutschland:

- (15) Das perfekteste Hochdeutsch wird im *Raum Hannover* gesprochen – also ist das „gutes Hochdeutsch“. (w, 58, Redaktorin)
 (16) Wenn man spricht wie in *Deutschland*, bsp. in *Düsseldorf* ist es sehr elegant. (w, 15, KV E-Profil)
 (17) Wenn ein *richtiger Deutscher* Hochdeutsch spricht. (w, 17, Versicherungskauffrau)

Dies deutet darauf hin, dass die asymmetrische Wahrnehmung und Beurteilung von bundesdeutschem und Schweizer Hochdeutsch nach wie vor vorhanden ist (vgl. dazu detaillierter Studler 2019). Erstaunlicherweise werden hingegen Lehrpersonen oder allgemein die Institution Schule – als Sprachnormautoritäten *par excellence* (vgl. Ammon 2005: 36) – kaum genannt. Im folgenden Kapitel werden die Lehrpersonen und die Institution Schule nun etwas genauer in den Blick genommen und für die Deutschschweiz diskutiert, wie die genannten Konzepte im Schulkontext einen Niederschlag erfahren.

3 Dialekt und Standard in der Schule: Wahrnehmung, Einstellungen und Gebrauch

Wie in Kapitel 2 gezeigt, wird die Deutschschweizer Sprachsituation in der Gesellschaft rege verhandelt – entsprechend besteht ein ausgeprägter gesellschaftlicher Diskurs zur Wahrnehmung der beiden Varietäten und den damit verbundenen Einstellungen. Zwar ist auch die Institution Schule an diesem Diskurs beteiligt, dennoch ist bislang wenig bekannt darüber, wie sich Lehrpersonen, Lehrmittel und Lehrpläne in den gesellschaftlichen Diskurs einfügen und welches Wissen und Verständnis bzw. welche Einstellungen und Überzeugungen mitgebracht und vermittelt werden. Im Folgenden sollen die bisherigen Erkenntnisse zum Verhältnis von Standard und Dialekt (Diglossie) sowie zum Verhältnis der verschiedenen Standardvarietäten (Plurizentrität), wie sie in Kapitel 2 dargelegt wurden, auf den Schulkontext übertragen werden. Hierfür wird diskutiert, welchen Stellenwert die Schule bei der Rollenzuteilung von Dialekt und Standardsprache(n) spielt, welche Empfehlungen sich daraus für die Schule ableiten lassen (Kapitel 3.1) und wie die genannten Konzepte auf den verschiedenen Ebenen (Mikro/Meso/Makro) zur Anwendung kommen (Kapitel 3.2).

3.1 Sprachnormautoritäten und Empfehlungen für die Schule

Dass bei der Frage, was „gutes Hochdeutsch“ ist, regionale Sprachautoritäten eine tragende Rolle spielen, widerspiegelt sich in der unterschiedlichen Wahrnehmung der verschiedenen Standardvarietäten. Wie gezeigt, werden die Unterschiede zwischen bundesdeutschem und Schweizer Hochdeutsch in der Deutschschweizer Bevölkerung durchaus wahrgenommen und die beiden Varietäten dabei unterschiedlich bewertet: Während bundesdeutsches Standarddeutsch als richtig und korrekt angesehen wird, gilt Schweizer Standarddeutsch als fehlerhaft und dialektal (vgl. Schmidlin 2011). Bereits Clyne (1995) hat die Unterschiede in der Sprachwahrnehmung als zentral eingestuft und aufgezeigt, dass dominante Zentren als (vermeintliche) Taktgeber gesehen werden, wenn es um die Festlegung der Norm geht. Im sozialen Kräftefeld einer Stan-

dardvarietät (Ammon 2005: 33–36) werden neben dem Sprachkodex (den Kodifizierer:innen und den autoritativen Nachschlagewerken), den Modellsprecher:innen und Modellschreiber:innen sowie den Sprachexpert:innen (wie Sprachwissenschaftler:innen) insbesondere auch die Sprachnormautoritäten angeführt, die von Berufs wegen die Einhaltung der standardlichen Normen kontrollieren (müssen) – unabhängig ihrer regionalen Herkunft. Lehrpersonen und die Institution Schule gelten hierbei als Normautoritäten *par excellence*, da sie für die Implementation und die Umsetzung der Normen, d. h. die Vermittlung in den Schulen, verantwortlich zeichnen.

Lehrpersonen spielen in der Vermittlung von standarddeutschen Kompetenzen sowie der Übertragung von Einstellungen zur Standardsprache eine tragende Rolle (vgl. z. B. Simon und Amsler 2010: 6). Simon und Amsler (2010: 85) zeigen auf, dass die Lehrpersonen dem Gebrauch des Standarddeutschen generell eher positiv gegenüberstehen, ihn für die Sprachförderung als wichtig erachten und ihn als selbstverständlich wahrnehmen – und, dass je wichtiger Standarddeutsch für die Lehrpersonen ist, desto selbstverständlicher dessen Gebrauch den Lehrpersonen wie auch den Schüler:innen erscheint. Simon und Amsler (2010: 85) leiten daraus eine grosse Bedeutung der Vorbildfunktion der Lehrpersonen gegenüber den Schüler:innen ab. Die Daten zur Bedeutung von Lehrpersonen in Studler (in Vorb.) deuten in dieselbe Richtung: Die Vorbildfunktion von Lehrpersonen darf nicht unterschätzt werden, da sie als wichtigste Vermittler:innen des Standarddeutsch-Prestiges angesehen werden – dass sie dabei weder ein positives noch ein negatives Bild, sondern mehrheitlich ein neutrales Bild zu vermitteln scheinen, zeigt ausserdem das Potenzial auf, das durch eine Sensibilisierung der Lehrpersonen, wie sie Simon und Amsler (2010) vorschlagen, besser ausgeschöpft werden könnte. Da ausserdem den Schüler:innen nur bedingt bewusst ist, weshalb in der Schule überhaupt Hochdeutsch gesprochen werden soll (wie bereits Häcki Buhofer und Studer 1993 aufzeigen), sollte die *funktionale Notwendigkeit* fokussiert und damit die Vermittlung positiver Einstellungen gefördert werden. Simon und Amsler (2010: 93–95) leiten hierzu fünf Empfehlungen ab, die unter anderem darauf abzielen, dass die konsequente Verwendung von Standarddeutsch besser begründet und stärker auf ein Bewusstsein der Wichtigkeit von Standarddeutsch (kompetenzen) und der Reflexion über das eigene Sprachverhalten abstützt.

In Sieber (2013) dient die Studie von Simon und Amsler (2010) als Grundlage für die Diskussion der mentalen Modelle nach Christen et al. (2010) (vgl. Kapitel 2) für die Schule. Sieber (2013: 129) zeigt auf, dass eine Neuorientierung weg von einem Modell für Standarddeutsch, das sich an strengen Normen orientiert und der (konzeptionellen) Schriftlichkeit verhaftet ist, hin zu einem Modell, das Standarddeutsch als lebendige Alltagssprache mit regionaler Prägung konzeptualisiert, gerade für die Sprachförderung wichtige Chancen eröffnet (vgl. dazu detaillierter Studler 2023). Landert (2007), deren Forschung die Kindergartenstufe fokussiert, zeigt hierzu auf, dass Kinder, die früh mit Hochdeutsch in Kontakt kommen, einen selbstverständlicheren Umgang und ein positiveres Verhältnis zu Standarddeutsch entwickeln, so dass

sie Standarddeutsch nicht nur als Schulsprache, sondern auch als Beziehungssprache wahrnehmen.

Im folgenden Kapitel wird aufgezeigt, inwiefern diese Erkenntnisse und Empfehlungen für die Mikroebene auf Meso- und Makroebene angewendet werden.

3.2 Umsetzungen auf Makro- und Mesoebene

Befeuert durch den „PISA-Schock“, der durch das schlechte Abschneiden der Schweiz bei den Lesekompetenzen in der OECD-Untersuchung im Jahre 2000 ausgelöst wurde, und die damit einhergehende „Hochdeutschinitiative“ (vgl. EDK 2003) hielten die oben geschilderten Erkenntnisse auch Eingang in bildungsreformatorische Bestrebungen, wie z. B. die Broschüre *Hochdeutsch als Unterrichtssprache* (Bachmann und Good 2003) sowie das *Handbuch Hochdeutsch* (Neugebauer und Bachmann 2007) zeigen. In der aktuellen politischen Diskussion ist hier allerdings bereits eine Gegenbewegung zu verzeichnen, indem in einigen Kantonen – erwirkt durch die sogenannte „Mundart-Initiative“ – der Einsatz von Standarddeutsch in Kindergärten verboten oder eingeschränkt wurde (vgl. hierzu auch den Beitrag von Keller in diesem Band). Nichtsdestoweniger haben die Empfehlungen und die Vorgaben der EDK (vgl. nächsten Abschnitt) den Weg in die Lehrmittel teilweise bereits gefunden, indem das Thema *Varietäten* allgemein sowie *Dialekt und Standardvarietät(en)* im Sinne der Diglossie und Plurizentrität im Speziellen angesprochen werden und damit für die Deutschschweizer Sprachsituation und das gleichberechtigte Nebeneinander der Varietäten sensibilisiert wird (vgl. Studler 2023) – so etwa bei *Sprachwelt Deutsch* (Breitenmoser et al. 2012) mit Kapiteln zur vielsprachigen Schweiz und zu Mundart-Hochsprache oder *Die Sprachstarken* (Lindauer und Senn 2016) mit Kapiteln zu Sprachverwandtschaften, Dialekten in der Schweiz, verschiedenen Formen von Hochdeutsch etc.

Neben der Mikroebene der Lehrpersonen (bzw. der Unterrichtssituationen) und der Mesoebene der schulischen Institutionen mit ihren Regelungen, Handreichungen und Lehrmitteln sind auf der Makroebene die steuernden Instanzen EDK und die kantonalen Bildungsdirektionen mit ihren reglementierenden Vorgaben und Lehrplänen massgebend. So hat die EDK als Antwort auf den PISA-Schock mit dem „Aktionsplan PISA 2000“ den frühen Standarddeutscherwerb und die offizielle und alleinige Unterrichtssprache Standarddeutsch für alle Fächer festgelegt: „Als weitere ergänzende Massnahme gilt für die deutschsprachige Schweiz: Die Standardsprache wird auf sämtlichen Schulstufen und in allen Fächern konsequent angewendet.“ (EDK 2003). Damit sollten die Standarddeutsch-Kompetenzen gefördert und gleichzeitig Standarddeutsch als unmarkierte Umgangssprache etabliert werden. Zur Erlangung dieser Ziele müssten allerdings weitere Parameter gesetzt werden, wie z. B. die Orientierung an den mentalen Modellen „Hochdeutsch als plurizentrische Sprache“ und damit an einem gleichberechtigten und selbstbewussten Schweizer Standarddeutsch sowie

„Hochdeutsch als lebendige Alltagssprache“ und damit verbunden einer Abkehr von der konzeptionellen Schriftlichkeit für alle (auch mündliche) Register.

Ausserdem ist es fraglich, ob es sinnvoll ist, Dialekt aus dem Schulalltag auszuschliessen resp. in sogenannte „Dialektfenster“ zu verbannen – statt als gleichberechtigte Varietät in den Unterricht einzubinden. Ein (intendierter) Einsatz beider Varietäten wäre nicht nur aus fachdidaktischer Sicht sinnvoll, ein Nebeneinander der beiden Varietäten im Schulkontext wird auch von der Bevölkerung gewünscht (vgl. Studler 2017b: 54). Dass sowohl Standarddeutsch als auch Dialekt als Schulsprache sinnvoll sein kann, kann mit verschiedenen Argumenten begründet werden (vgl. Studler 2023) – es ist nicht nur oder gerade nicht die Standardsprache, die für die Integration und die berufsspezifische Profilierung (vgl. unten) wesentlich ist. Da in der Schweiz erstens Dialektgebrauch nicht stigmatisiert ist (Werlen 2004: 15) und zweitens Schweizerdeutsch als Ausbausprache (Kloss 1976) durchaus auch als bildungssprachliche Varietät eingesetzt werden kann, spricht nichts dagegen, Dialekt auch in Lehr-Lernarrangements zu etablieren, die bis dato dem Standarddeutschen vorbehalten waren.

Diese Ansinnen sind im Lehrplan 21 umgesetzt (D-EDK 2016). So wird bei den *didaktischen Hinweisen* für eine Sensibilisierung und eine Förderung für beide Varietäten, bei den *Grundfertigkeiten Sprechen* für eine Sensibilisierung für die Plurizentrität und beim *dialogischen Sprechen* für die Förderung der bildungssprachlichen Mündlichkeit in beiden Varietäten plädiert:

Didaktische Hinweise – Sensibilisierung für Varietäten

Zum bewussten Umgang mit Sprache gehört auch die *Sensibilisierung für sprachliche Varietäten*: nach Situation (z. B. formell/informell, mündlich/schriftlich) und geografisch (Deutsch in Frankfurt oder Wien; [...]). Die Beherrschung von Mundart und Standardsprache ist *wichtig für die gesellschaftliche Integration und berufsspezifische Profilierung* in der deutschsprachigen Schweiz. [...] (D-EDK 2016: 8, Hervorhebung R. S.)

D.3 A Sprechen Grundfertigkeiten

[...] wobei die Sprechweise auch mundartlich und erstsprachlich gefärbt sein kann. (D-EDK 2016: 29)

D.3 C Dialogisches Sprechen

[...] können in Mundart und Standardsprache Gesprächsbeiträge und Argumente aufgreifen und ihre eigenen Argumente darauf beziehen. (D-EDK 2016: 31)

Mit dem Lehrplan 21 ist demnach auf der Makroebene der Weg bereitet und die Vorgaben und Empfehlungen in den Lehrmitteln auf der Mesoebene teilweise bereits umgesetzt – bleibt zu wünschen, dass sie auch auf der Mikroebene bei den Lehrpersonen in den Unterrichtsettings zur Anwendung kommen.

4 Zusammenfassung und Fazit

Die Deutschschweizer Sprachsituation wurde sowohl in der traditionellen Dialektologie als auch, seit Mitte des letzten Jahrhunderts, in der soziolinguistischen Varietäten- und Einstellungsforschung breit untersucht. Dabei stehen die beiden linguistischen Konzepte *Diglossie*, das Nebeneinander von Standarddeutsch und Dialekt, und *Plurizentrität*, die verschiedenen Standardvarietäten für den deutschsprachigen Raum, sowie die Wahrnehmung und Beurteilung der Varietäten im Zentrum des Interesses. Die Forschungslage belegt, dass Schweizerdeutsch nahezu ausschliesslich positiv, die Standardsprache hingegen sehr gemischt wahrgenommen wird. Neuere Studien zeigen indessen auf, dass Standarddeutsch nicht ganz so negativ beurteilt wird, wie bis anhin vermutet, und Standarddeutsch nicht nur in der (konzeptionellen) Schriftlichkeit, sondern auch in der Mündlichkeit (mehr oder weniger) selbstverständlich verwendet wird. Zudem kann gezeigt werden, dass Standarddeutsch (und Dialekt) insgesamt sehr differenziert konzeptualisiert wird – und es entsprechend kaum rein negative resp. rein positive Einstellungen zum Standarddeutschen gibt.

Für die Schule spielt Standarddeutsch als bildungssprachliche Varietät eine wichtige Rolle – sowohl als Sprache der Vermittlung und Sprache des Denkens als auch in Bezug auf Bildungserfolg und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Bisherige Studien zu den Varietäten in der Deutschschweiz haben für den Schulkontext aufgezeigt, dass erstens Lehrpersonen als Sprachnormautoritäten bei der Vermittlung von Standarddeutsch-Kompetenzen eine zentrale Rolle spielen, dass sich zweitens Einstellungen und Überzeugungen von Lehrpersonen auf die Schüler:innen übertragen können und dass sich drittens positive Einstellungen positiv auf einen selbstverständlichen Gebrauch auswirken.

Auf Makroebene sind die Empfehlungen durch die Bestimmungen der EDK, insbesondere im Lehrplan 21, der die Sensibilisierung für Varietäten und die Förderung von Standarddeutsch und Dialekt anstrebt, und auf Mesoebene durch die Umsetzung in Handreichungen und Lehrmitteln auf den Weg gebracht. Ob die Empfehlungen auch auf Mikroebene bei den einzelnen Lehrpersonen resp. in konkreten Unterrichtssituationen umgesetzt werden (können), wird sich in zukünftiger Forschung weisen.

Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich. 2005. Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation, in: Eichinger, Ludwig M. und Werner Kallmeyer (Hrsg.). *Standardvariation*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 28–40.
- Ammon, Ulrich, Hans Bickel und Jakob Ebner (Hrsg.). 2004. *Variantenwörterbuch des Deutschen: die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin u. a.: De Gruyter.

- Bachmann, Thomas und Bruno Good. 2003. *Hochdeutsch als Unterrichtssprache. Befunde und Perspektiven*. Bildungsdirektion Kanton Zürich; Pädagogische Hochschule Zürich.
- Bachmann, Thomas und Barbara Ospelt. 2004. *Hochdeutsch als Unterrichtssprache: die Sprechpraxis von Studierenden und Lehrpersonen: entschieden besser als ihr Ruf! Bericht zur explorativen Studie „Standardsprachliche Praxis von Studierenden und Lehrpersonen im Unterricht“*. Zürich: Pädagogische Hochschule.
- Berthele, Raphael. 2004. Vor lauter Linguisten die Sprache nicht mehr sehen – Diglossie und Ideologie in der deutschsprachigen Schweiz, in: Christen, Helen und Agnès Noyer (Hrsg.). *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum: Beiträge zum 1. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen, Marburg/Lahn, 5.–8. März 2003*. Wien: Edition Praesens, S. 111–136.
- Berthele, Raphael. 2010. Der Laienblick auf sprachliche Varietäten: Metalinguistische Vorstellungswelten in den Köpfen der Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer, in: Anders, Christina A., Markus Hundt und Alexander Lasch (Hrsg.). *Perceptual Dialectology*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 245–268.
- Besch, Werner (Hrsg.). 1983. *Sprachverhalten in ländlichen Gemeinden: Forschungsbericht Erp-Projekt, Bd. 2: Dialekt und Standardsprache im Sprecherurteil*. Berlin: Erich Schmidt.
- Breitenmoser, Beatrice, Franziska Bischofberger, Esther Feller Hediger, Therese Grossmann, Christine Jaussi und Lukas Wertenschlag. 2012. *Sprachwelt Deutsch*. Ausgabe 2012. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Christen, Helen, Manuela Guntern, Ingrid Hove und Marina Petkova. 2010. *Hochdeutsch in aller Munde: eine empirische Untersuchung zur gesprochenen Standardsprache in der Deutschschweiz*. 1. Aufl. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 140).
- Clyne, Michael G. 1995. *The German Language in a Changing Europe*. Cambridge u. a.: Cambridge U. P.
- D-EDK. 2016. Lehrplan 21. Sprachen. Von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016. Luzern: D-EDK. URL: <https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Fachbereich_SPR.pdf> [Stand: 09.12.2024].
- Dürscheid, Christa und Stephan Elspaß. 2015. Variantengrammatik des Standarddeutschen, in: Kehrein, Roland, Alfred Lameli und Stefan Rabanus (Hrsg.). *Regionale Variation des Deutschen*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 563–584.
- EDK. 2003. *Aktionsplan „PISA 2000“-Folgemassnahmen*. Bern.
- Ferguson, Charles A. 1959. Diglossia, in: *Word*, Bd. 15, Heft 2, S. 325–340. DOI: <<https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>>.
- Geeraerts, Dirk. 2003. Cultural Models of Linguistic Standardization, in: Dirven, René, Roslyn Frank und Martin Pütz (Hrsg.). *Cognitive Models in Language and Thought*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 25–68.
- Haas, Walter. 2004. Die Sprachsituation in der deutschen Schweiz und das Konzept der Diglossie, in: Christen, Helen und Agnès Noyer (Hrsg.). *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum: Beiträge zum 1. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen, Marburg/Lahn, 5.–8. März 2003*. Wien: Edition Praesens, S. 81–110.
- Häcki Buhofer, Annelies und Thomas Studer. 1993. Zur Entwicklung von Sprachdifferenzbewusstsein und Einstellungen zu den Varianten des Deutschen in der Deutschen Schweiz, in: Werlen, Iwar (Hrsg.). *Schweizer Soziolinguistik – Soziolinguistik der Schweiz, Bulletin CILA*. Neuchâtel: Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, S. 179–199.

- Hoffmeister, Toke, Markus Hundt und Saskia Schröder. 2021. *Laien, Wissen, Sprache: theoretische, methodische und domänenspezifische Perspektiven*. Berlin u. a.: De Gruyter.
- Kloss, Heinz. 1976. Abstandsprachen und Ausbausprachen, in: Göschel, Joachim, Norbert Nail und Gaston van der Elst (Hrsg.). *Zur Theorie des Dialekts*. Wiesbaden: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 16), S. 301–22.
- Koch, Peter und Wulf Oesterreicher. 2011. *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Berlin u. a.: De Gruyter.
- Kolde, Gottfried. 1981. *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten: vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und Fribourg/Freiburg i. Ue.* Wiesbaden: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 37).
- Lakoff, George. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things: what Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Landert, Karin. 2007. *Hochdeutsch im Kindergarten? Eine empirische Studie zum frühen Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz*. Bern u. a.: Peter Lang.
- Lindauer, Thomas und Werner Senn. 2016. *Die Sprachstarken 7–9: Deutsch für die Sekundarstufe 1*. Zug: Klett und Balmer.
- Mattheier, Klaus. 1985. Dialektologie der Dialektsprecher – Überlegungen zu einem interpretativen Ansatz in der Dialektologie, in: *Germanistische Mitteilungen*, Bd. 21, S. 47–67.
- Neugebauer, Claudia und Thomas Bachmann. 2007. *Handbuch Hochdeutsch als Unterrichtssprache*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Niedzielski, Nancy A. und Dennis Richard Preston. 1999. *Folk Linguistics*. Berlin u. a.: De Gruyter Mouton.
- Oberholzer, Susanne. 2018. *Zwischen Standarddeutsch und Dialekt: Untersuchung zu Sprachgebrauch und Spracheinstellungen von Pfarrpersonen in der Deutschschweiz*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 173).
- Oberholzer, Susanne und Rebekka Studler. 2020. Bildung und Beruf als ausschlaggebende Faktoren für Spracheinstellungen? Gemeinsamkeiten und Unterschiede zweier aktueller Projekte zu den Schweizer Varietäten, in: Hundt, Markus, Andrea Kleene, Albrecht Plewnia und Verena Sauer (Hrsg.). *Regiolekte: objektive Sprachdaten und subjektive Sprachwahrnehmung, Studien zur deutschen Sprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 131–156.
- Ris, Roland. 1973. Sprachbarrieren aus Schweizer Sicht, in: Bausinger, Hermann (Hrsg.). *Dialekt als Sprachbarriere?* Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde, S. 29–62.
- Scharloth, Joachim. 2005. Asymmetrische Plurizentrität und Sprachbewusstsein, in: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, Bd. 33, S. 236–267.
- Schläpfer, Robert, Jürg Gutzwiller und 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: Sauerländer.
- Schmidlin, Regula. 2011. *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation: Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*. Berlin u. a.: De Gruyter.
- Sieber, Peter. 2013. Probleme und Chancen der Diglossie. Einstellungen zu Mundarten und Hochdeutsch in der Deutschschweiz, in: Eriksson, Brigit, Martin Luginbühl und Nadine Tuor (Hrsg.). *Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf*. Bern: hep, S. 106–136.
- Sieber, Peter und Horst Sitta. 1986. *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*. Aarau: Sauerländer.

- Simon, Elisabeth und Felix Amsler. 2010. *Umgang mit Standarddeutsch an der Volksschule. Evaluationsbericht*. Unter Mitwirkung von Nadia Kreis. Biel-Benken: Amsler Consulting.
- Studler, Rebekka. 2014. „Einige Antworten habe ich contre coeur so angekreuzt“. Zur Relevanz offener Fragen in Fragebogenstudien zu Spracheinstellungen, in: Cuonz, Christina und Rebekka Studler (Hrsg.). *Sprechen über Sprache. Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 169–204.
- Studler, Rebekka. 2017a. Cognitive Cultural Models at Work: the Case of German-Speaking Switzerland, in: *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association*, Bd. 5, Heft 1. DOI: <<https://doi.org/10.1515/gcla-2017-0007>>.
- Studler, Rebekka. 2017b. Diglossia and Bilingualism: High German in German-Speaking Switzerland from a Folk Linguistic Perspective, in: *Revue transatlantique d'études suisses*, Bd. 6–7, S. 39–57.
- Studler, Rebekka. 2019. Ambivalente Spracheinstellungen und was dahintersteckt: Mentale Modelle im diglossischen und plurizentrischen Kontext der Deutschschweiz, in: Bülow, Lars, Ann Kathrin Fischer und Kristina Herbert (Hrsg.). *Dimensions of Linguistic Space: Variation – Multilingualism – Conceptualisations / Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung. Schriften zur deutschen Sprache in Österreich*. Berlin u. a.: Peter Lang, S. 407–427.
- Studler, Rebekka. 2023. Dialekt und Standard als lebendige Schulsprachen?, in: Hauser, Stefan und Alexandra Schiesser (Hrsg.). *Standarddeutsch und Dialekt in der Schule*. Bern: hep (Mündlichkeit. 7), S. 205–231.
- Studler, Rebekka. in Vorb. Zur Genese von Spracheinstellungen am Beispiel des Hochdeutschen und Schweizerdeutschen in der Deutschschweiz. Habilitationsschrift. Universität Basel.
- Tophinke, Doris und Evelyn Ziegler. 2006. „Aber bitte im Kontext!“ Neue Perspektiven der dialektologischen Einstellungsforschung, in: Voeste, Anja und Joachim Gessinger (Hrsg.). *Dialekt im Wandel. Perspektiven einer neuen Dialektologie*. Duisburg u. a.: Universitätsverlag Rhein-Ruhr (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. 71), S. 205–224.
- Werlen, Iwar. 2004. Zur Sprachsituation der Schweiz mit besonderer Berücksichtigung der Diglossie in der Deutschschweiz, in: *Bulletin VALS-ASLA*, Bd. 79, S. 1–30.

Phonetik, Morphologie und Syntax

So. Weischt?

Zur Interaktion von Prosodie, syntagmatischer Position und lexikalischer Semantik von Diskursmarkern im Niederalemannischen

TILLMANN PISTOR

1 Zum Forschungs(gegen)stand kurzer Äußerungseinheiten

Gesprächspartikeln und Floskeln (etwa *gell, ne, ah, so, weißt (du)* und *das heißt*) und sämtliche Formen von kurzen Äußerungseinheiten blieben lange Zeit von der Linguistik unberücksichtigt und wurden, wie Ehlich (1986: 1) in seiner Rekapitulation zum Forschungsstand der Achtzigerjahre zeigt, als „ungeliebtes Objekt der Sprachwissenschaft“ deklariert. Ein Blick in die bis heute weitreichende Forschungsliteratur zu diesem Thema vermittelt jedoch ein anderes Bild. Wurden besonders Partikeln und Interjektionen in den späten siebziger, achtziger und den frühen neunziger Jahren aus einer Vielzahl linguistischer wie interaktionaler Perspektiven betrachtet, finden sie später auch Platz in Beschreibungen zur Grammatik des Deutschen.¹ Zuletzt haben van Olmen und Šinkūnienė (2021) einen sprachübergreifenden Sammelband zum Thema herausgegeben. Aus der Vielzahl an Forschungsarbeiten und Grammatiken lassen sich einige linguistische Charakteristika kurzer Äußerungseinheiten ableiten, die sich in den meisten der Beiträge wiederholen und die ich im Folgenden stichpunktartig zusammentrage:

- Partikeln
- sind nicht flektierbar
- haben keine selbstständige lexikalische Bedeutung
- sind in der Regel Synsemantika
- können nicht als Satzglieder fungieren, aber Satzäquivalent sein
- Differenzierung erfolgt durch semantisch-funktionale Kriterien

¹ Für einen Überblick über die Forschungsarbeiten vgl. Pistor (2022: 78–83).

- Interjektionen
 - sind nicht flektierbar
 - haben keine selbstständige lexikalische Bedeutung
 - erscheinen syntaktisch unintegriert
 - drücken Emotionen und Bewertungen aus (sog. „Empfindungswörter“)

- Ein-Wort-Äußerungen
 - sind flektierbar
 - haben eine selbstständige lexikalische Bedeutung
 - sind (somit) Eigensemantika mit potenziellem propositionalem Gehalt
 - können als Satzglieder fungieren

Die offenkundigsten Unterschiede dieser drei Äußerungsklassen sind die Nicht-Flektierbarkeit und das Fehlen eigenständiger lexikalischer Bedeutungen bei Partikeln und Interjektionen gegenüber Ein-Wort-Äußerungen, die etwa bei Verben wie *schau* oder *komm* (vgl. Günthner 2017) flektierbar sind und eben auch eine eigene lexikalische Semantik mit sich bringen.

Nun hat sich vor allem in der rezenten Interaktionsforschung für jene Äußerungen der Terminus *Diskursmarker*² als Sammelbegriff für (Gesprächs-)Partikeln, Floskeln, kurze Wörter und verfestigte Phrasen (vgl. Imo 2017: 50) etablieren können, die ebenso über formelle, strukturelle und funktionale Aspekte definiert werden. Zur Klassifizierung jener Äußerungen als Diskursmarker werden in der meist konversationsanalytisch geprägten Interaktionsforschung neben lexikalischen und morphologischen Kriterien auch syntaktische und prosodische Aspekte einbezogen.

Die Bedeutungsanteile, die den einzelnen Signalisierungssystemen bei der Funktionskonstitution der Diskursmarker zugesprochen werden, differieren jedoch je nach Autor:in und Untersuchungsschwerpunkt stark, wobei die Fokussierungen meist zugunsten der lexikalischen Semantik ausfallen.

Funktional organisieren, gliedern und strukturieren Diskursmarker per definitionem die gesprochene Sprache (vgl. Glück und Rödel 2016: 155), tauchen oft (aber nicht nur) an übergangsrelevanten Stellen im Diskurs auf, können Ein-Wort-Äußerungen oder floskelhafte Mehr-Wort-Äußerungen umfassen und unterliegen häufig Unverbierungsprozessen, bei denen Mehr-Wort-Äußerungen durch Tilgungen oder Assimilationen einzelner Laute zu Ein-Wort-Äußerungen reduziert beziehungsweise integriert werden – so etwa in *weist du* à *weistste* oder, wie im alemannischen Raum oft

² Nicht alle Äußerungen, die aufgrund ihrer diskurspragmatischen Funktion als Diskurspartikeln analysiert werden können, gehören rein formal auch der Wortart Partikeln an. Diesem Umstand wird etwa bei Blühdorn et al. (2017: 10) mit der zweiten Kompositumskomponente *Marker* Rechnung getragen, während Imo (2012) den Stand von Diskursmarkern als eigene Wortart diskutiert (vgl. Pistor 2022: 80). Aus diesem Grund spreche ich oben auch von Äußerungsklassen und explizit nicht von Wortarten.

zu beobachten, *weisch(t)* (vgl. Günthner 2017: 116–123). Zudem attestieren etwa Auer (1997) und Blühdorn et al. (2017) Diskursmarkern eine syntagmatische, syntaktische und prosodische Selbstständigkeit im Vergleich zu den größeren Äußerungseinheiten, in die sie möglicherweise eingebettet sind oder zumindest in deren unmittelbarer Umgebung sie stehen. Weiter heißt es in der Definition von Diskursmarkern bei Blühdorn et al. (2017: 11), diese seien „Ausdrücke, die ihre spezifischen Funktionen vor allem im Gespräch entfalten, Verknüpfungen zwischen Beiträgen unterschiedlicher Partner herstellen können und dem Management von Informationsfluss, gemeinsamem Wissen und Interaktionsfortgang dienen.“³ An späterer Stelle nehmen die Autoren „das Gliedern und Strukturieren komplexer Äußerungseinheiten als prototypische Diskursmarkerfunktionen“ an (Blühdorn et al. 2017: 23). Dies entspricht in Kombination den Grundfunktionen prosodischer Einheiten der Äußerungsebene oder der Intonation im engeren Sinne, wie sie in sämtlichen international anerkannten Intonationsmodellen dargestellt werden.⁴

Die Forderung nach einem stärkeren Einbezug der Prosodie in die Diskursmarkerforschung erscheint so nicht nur legitim, sondern notwendig. Es lässt sich etwa die Frage stellen, ob die Prosodie (genauer: die Intonation) neben ihrer Funktion als strukturelles Abgrenzungskriterium auch eine Rolle bei der Funktionskonstitution von Diskursmarkern spielt und wie wichtig diese Rolle dann ist. Eine wichtige Rolle der Prosodie wäre etwa bei der Funktionskonstitution von denjenigen Äußerungseinheiten denkbar, die keine lexikalische Eigenbedeutung mit sich bringen, wie Partikeln oder Interjektionen. Dass dieser Gedanke keineswegs ein Novum ist, zeigt ein weiterer Blick in die Forschungsliteratur. So findet bereits Ehlich (1979) auf Partikeln der Klasse *hm* Intonationsmuster mit distinkten Form-Funktionszuordnungen, „von denen keineswegs einfach die eine durch die andere ersetzt werden kann“ (Ehlich 1979: 504). Ebenso werden in der IDS-Grammatik distinktive „Tonmuster“ zur Unterscheidung von Form-Funktionsklassen bei Interjektionen sowie eine „regionale bzw. dialektale Spezifik“ derselben angenommen (Zifonun et al. 1997: 365). Das weist nicht nur deutlich auf eine wichtige Rolle der Intonation hin, sondern auch auf ihre regionale Variation, weshalb ein Blick in verschiedene Regionalsprachen lohnend erscheint. Bei Äußerungen hingegen, die tatsächlich eine lexikalische Eigensemantik haben, wäre eine solch primäre Rolle der Prosodie weiterhin zu hinterfragen. Oloff (2017) und Auer (2021) zeigen aber, dass die ursprüngliche lexikalische Semantik bei der konversationellen Funktionsbestimmung bestimmter Äußerungen (etwa von *genau* oder *gut*) in

³ Dies entspricht in der Essenz der in Zifonun et al. (1997) präsentierten Definition von Interjektionen sowie der von Schmidt (2001) und dem *Metzler Lexikon Sprache* (Glück und Rödel 2016) gewählten Begriff von *Diskurspartikeln*. Diese Gegenüberstellung verdeutlicht, wie sehr die Grenzen zwischen den einzelnen Wortarten und funktionalen Kategorien verschwimmen.

⁴ Für eine Übersicht vgl. Féry (2017), Peters (2021) und Pistor (2022).

den Hintergrund rücken bis sogar gänzlich verloren gehen kann, während die prosodische Gestaltung an Bedeutung gewinnt.

Aus diesem Überblick zum Forschungsgegenstand Diskursmarker und vor allem aus den letzten Beobachtungen leite ich die Hypothese ab, dass die Prosodie, vornehmlich die Intonation, bei der Konstitution der komplexen Äußerungsbedeutung von Diskursmarkern eine entscheidende Rolle für die Grundfunktion spielt. Die syntagmatische Position, in der sie im Gespräch auftauchen, und (wenn vorhanden) die lexikalische Eigensemantik spielen dabei eine untergeordnete Rolle (vgl. Pistor 2022: 124). In dem vorliegenden Beitrag wird diese Hypothese nach einem methodischen Teil in Abschnitt 2 anhand von zwei Beispielanalysen in den Abschnitten 3.1 und 3.2 überprüft und diskutiert.

2 Hintergrund, Ziel und Methoden

Die in diesem Beitrag beschriebene Methode, die Analysen und die gezeigten Ergebnisse entsprechen zum Großteil denen aus Kapitel 5 meiner im Oktober 2022 erschienenen Dissertation mit dem Titel *Universelle Intonationsmuster* (Pistor 2022). Die meisten Daten hierfür entstammen dem von der Akademie der Wissenschaften und der Literatur Mainz geförderten Langzeitforschungsprojekt *Regionalsprache.de (REDE)* (vgl. Ganswindt et al. 2015). Ziel jener Arbeit war es, formale wie funktionale Konstanz und Universalität bei regulativen Intonationsmustern in vier Regionalsprachen des Deutschen nachzuweisen (vgl. Pistor 2022: 122). Regulative Intonationsmuster sind solche, die sich in der Regel über ein- bis zweisilbige Segmentketten erstrecken, häufig auf Partikeln, Interjektionen, Ein-Wort-Äußerungen und Floskeln (Diskursmarkern) auftauchen, als semantisch und pragmatisch eigenständige Äußerungen analysierbar sind und organisatorische sowie kognitiv-emotionale Grundfunktionen haben. Die Hauptergebnisse aus Pistor (2022: 347) sind für die hier vorgestellte Hypothese essenziell und werden dort wie folgt zusammengefasst:

Auf der segmentellen Basis von Partikeln, Interjektionen, Ein-Wort-Äußerungen und floskelhaften Phrasen wurden drei diskurssteuernde Form-Funktionskomplexe der Prosodie mit den Grundfunktionen *Reaktionssignal*, *Rederechtssicherung* und *Scharnier* sowie zwei emotionale prosodische Einheiten mit den Grundfunktionen *positive* und *neutrale bis negative Bewertung* auf regulativen Intonationsmustern identifiziert. Die Intonationsmuster wurden den vier Form-Funktionsklassen *REAKT*, *TURN*, *QUIT* und *POS* zugeordnet, wobei innerhalb der Klasse *QUIT* eine Polysemie phonologisch gleicher Formen vorliegt. Die Intonationsmuster sind vertikal wie horizontal und unabhängig von segmental-phonologischer Variation in Form und Funktion in allen vier untersuchten Regionalsprachen (Niederalemannisch, Obersächsisch, Ripuarisch, Nordniederdeutsch) phonologisch gleich und intergenerationell stabil.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist, wie oben bereits angemerkt, die exemplarische Überprüfung der oben vorgestellten Hypothese zur Interaktion der Signalisierungssysteme Prosodie, syntagmatischer Position und lexikalischer Semantik anhand von Diskursmarkern, auf denen jeweils Intonationsmuster der Klassen *REAKT* und *QUIT* identifiziert wurden (s. unten). Neu wird aus dem Beitrag hervorgehen, dass die Bestätigung der Hypothese aus Pistor (2022) in Abhängigkeit der Funktionsklassen differenziert und ihre Gültigkeit im Falle der hier analysierten Klasse *QUIT* sogar abgeschwächt werden muss.

Der hier gezeigte Ausschnitt aus den Analysen zum Niederalemannischen umfasst freie Gespräche⁵ aus den REDE-Aufnahmen von drei ortsfesten männlichen Sprechern aus drei Generationen (alt 70, mittel 48, jung 18 Jahre zum Zeitpunkt der Aufnahme) mit jeweils selbstgewählten Gesprächspartner:innen aus der Gemeinde Ohlsbach im Kreis Offenburg. In einem Mixed-Methods-Ansatz wurden die auf Partikeln, Interjektionen und Ein-Wort-Äußerungen (\approx Diskursmarkern) als segmentellen Trägern realisierten regulativen Intonationsmuster aus formaler wie funktionaler Perspektive fokussiert. Damit wurde die prosodische Form dieser Äußerungseinheiten ins Zentrum der Analysen gestellt.

Für den formalen Zugriff wurden innerhalb der Gesprächsdaten Mess- und Klassifikationsexperimente per automatisiertem Verfahren mittels maschinellem Lernalgorithmus angewendet. Die eigens hierfür entwickelte Toolbox mit Namen *vjPEAT* ist „eine algorithmusbasierte Prozesskette zur automatisierten Messung und Klassifikation prosodischer Merkmale in Sprachsignalen mit Hilfe von Machine-Learning-Techniken“ (Pistor 2022: 139). Der Algorithmus umfasst einen messphonetischen Teil, der eine objektivierte Messung lautlich relevanter physikalischer Größen ermöglicht, und einen klassifikationsphonetischen Teil. Dieser zielt auf die Wiedererkennung erlernter intonatorischer Muster im Sprachsignal ab, und zwar anhand ihrer spezifischen phonetischen Merkmale. Beschrieben wird dieses Verfahren als Binärklassifikation.⁶

Die Funktionszuschreibungen der so formal analysierten Intonationsmuster resultieren aus einer Reihe von Produktions- und Perzeptionsexperimenten, aus denen jeweils die Grundfunktionen der Muster abgeleitet wurden (Pistor 2017 und 2018). Konversationsanalytisch durchgeführte Struktur- und Sequenzanalysen steuern diesen Grundfunktionen weitere Funktionsdifferenzierungen hinzu. Bei diesen im letzten Schritt qualitativen Analysen wurden sowohl die lexikalische Semantik der segmentellen Trägersubstanz der Intonationsmuster als auch die syntagmatische Position, in der sie innerhalb von Gesprächssequenzen auftauchen, berücksichtigt. Für diese syntag-

⁵ Es handelt sich um sogenannte *Freundesgespräche*, also informelle Gespräche ohne thematische Vorgaben mit einem oder mehreren selbstgewählten Gesprächspartner:innen und ohne die Anwesenheit der Explorator:innen des Projekts (vgl. Ganswindt et al. 2015: 432 und Pistor 2022: 168).

⁶ Ausführliche Beschreibungen des Algorithmus und der Basis, auf der er operiert, finden sich bei Pistor und Keil (2018) und besonders in Kapitel 4.2.4 bei Pistor (2022: 138–154).

matische Verteilung wurden anhand äußerungssemantischer und pragmatischer Kriterien vier Positionen unterschieden: eingangs einer Äußerung (*initial*), in der Mitte (*medial*), am Ende (*final*) und außerhalb oder zwischen zwei eigenständigen Äußerungen (*isoliert*).⁷ Die gesamten Analysen sind als eine Neuauslegung klassischen, strukturalistischen Vorgehens zu betrachten, bei dem die quantifizierten Daten aus den Mess- und Klassifikationsexperimenten mit dem Machine-Learning-Algorithmus (Pistor und Keil 2018) und unter dem Hinzuziehen der Ergebnisse vorangegangener Produktions- und Perzeptionsexperimente (Pistor 2017 und 2018) mit qualitativen linguistischen Funktionsanalysen aus der Konversationsanalyse zusammengeführt werden (Pistor 2022).

3 Exemplarische Analyseergebnisse

Aus Platzgründen und zur Vermeidung von Redundanz werden die Zusammensetzungen der Funktionsweisen in diesem Kapitel schematisch dargestellt, und zwar anhand der zwei Klassen *REAKT* und *QUIT*.⁸ Untersucht wurden jeweils die Systeme der akustischen und auditiven Prosodie sowie der Gesprächsstruktur im Hinblick auf die syntagmatische Position und der Lexik im Hinblick auf den Einfluss der Semantik der segmentellen Trägersubstanz der regulativen Intonationsmuster. Zunächst lassen sich auf der akustischen Seite über den Machine-Learning-Algorithmus *vj.PEAT* physikalische Messwerte des F_0 -Verlaufs (Stärke des Anstiegs oder Absinkens, Krümmung, Peaks und Valleys), des F_0 -Registers und der zeitlichen Erstreckung ermitteln, die sich schließlich per Binärklassifikation zu Formprototypen kategorisieren lassen. Jene Messwerte sind in der auditiven Wahrnehmung für Hörer:innen relevante prosodische Merkmale (vgl. Pistor 2018 und 2022: 132–138).

3.1 Reaktionssignale (*REAKT*)

In der Klasse *REAKT*, die kurz steigende Intonationsmuster umfasst, sind die relevanten auditiv wahrnehmbaren prosodischen Merkmale der Tonhöhenverlauf und die Dauer des Signals, woraus sich perzeptiv bereits die Grundfunktion der prosodischen Einheit ergibt (vgl. Schmidt 2001: 25, Kehrein 2002: 226 und Pistor 2017: 60–70 sowie 2022: 132–133). Die Grundfunktion stellt in diesem Fall eine zunächst unspezifizierte Reaktionseinforderung dar, genannt *Reaktionssignal* (vgl. Pistor 2022: 217). Diese

⁷ Eine Auflistung der Kriterien zur Unterscheidung der Positionen findet sich in Pistor (2022: 132). Unterscheidungen positioneller Natur bei der Funktionsbestimmung von Diskursmarkern werden derweil auch etwa bei König (2017) vorgenommen.

⁸ Für ausführliche Analysen und Diskussionen vgl. Pistor (2022: 197–218 und 229–247).

Grundfunktion kann dann unter Hinzuziehung der syntagmatischen Position, in der sie auftaucht und, wenn vorhanden, der lexikalischen Semantik des Trägerworts differenziert werden. Abbildung 1 visualisiert das analytische Vorgehen und das Zusammenspiel der Signalisierungssysteme.

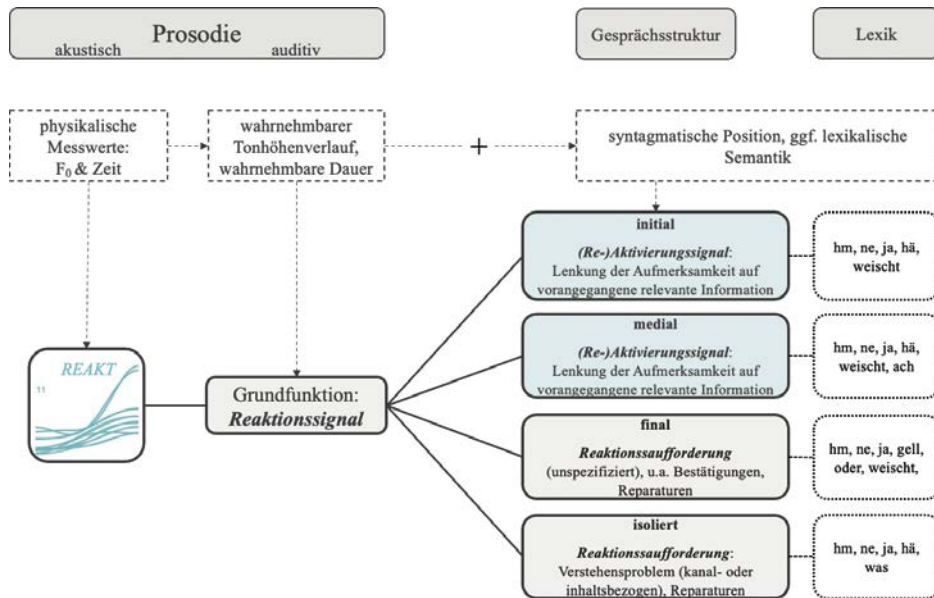


Abb. 1 Modell zur Form-Funktionsermittlung von Einheiten der Klasse REAKT.
© Tillmann Pistor, eigene Grafik.

Einheiten dieser Klasse tauchen in allen angesetzten syntagmatischen Positionen auf: initial, medial, final und isoliert. Die durch die Prosodie transportierte Grundfunktion der Einheiten bleibt in allen Positionen gleich. Die unterschiedlichen syntagmatischen Positionen bewirken eine Feindifferenzierung der Grundfunktion, und zwar in Zweiergruppen:⁹ Initial und medial wird die Grundfunktion in Richtung eines (Re-)Aktivierungssignals mit Lenkung der Aufmerksamkeit „auf den Kommunikationsakt und auf in diesem bereits kommunizierte und für den weiteren Fortgang der Kommunikation relevante Informationen“ differenziert (Pistor 2022: 217). Final und isoliert findet eine Funktionsdifferenzierung in Richtung einer Reaktionsaufforderung statt, die verschiedenen Gründen entspringen kann, etwa dem Heischen nach Bestätigung oder der Aufforderung zur Initiation einer Reparatursequenz aufgrund eines akustischen oder inhaltlichen Verstehensproblems.

⁹ Im Modell wird dies durch unterschiedliche Farbgebung der Kästchen dargestellt.

Ein Blick auf die segmentelle Trägersubstanz (im Modell ganz rechts) der regulativen Intonationsmuster bietet einen Hinweis auf die untergeordnete Rolle, die die lexikalische Semantik erst nach den beiden Signalisierungssystemen Prosodie und Gesprächsstruktur spielt. So werden Intonationsmuster der Klasse *REAKT* von den Ohlsbacher Sprechern in allen vier syntagmatischen Positionen auf der lexikalisch und propositional leeren Diskurspartikel *hm*, auf etwa bei König (2017) als Diskursmarker klassifiziertem *ne* sowie auf der Antwortpartikel *ja* realisiert. Besonders im letzten Fall ist zu beobachten, dass die ursprüngliche lexikalische Semantik von *ja* als zustimmende Antwortpartikel in diesem Kontext zugunsten der durch die Prosodie und die Gesprächsstruktur kodierten Funktionen (Re-)Aktivierungssignal und Reaktionsaufforderung in den Hintergrund rückt. Gleiches gilt für das für den alemannischen Raum typische, durch oben beschriebenen Univerbierungsprozess reduzierte *weisch(t)*, das die Ohlsbacher Sprecher als Träger für *REAKT*-Formen in initialer, medialer und finaler Position und damit in unterschiedlichen Feindifferenzierungen der Grundfunktion Reaktionssignal verwenden.

In Pistor (2022: 217–218) wurde dafür argumentiert, dass bei allen ausdifferenzierten Funktionen von Einheiten der Klasse *REAKT* das kooperative und interaktive Schaffen oder Beibehalten von *common ground* (vgl. Clark 1996) im Vordergrund steht, also einer gemeinsamen Kommunikationsbasis, auf der Gesprächspartner:innen inhaltlich wie strukturell interagieren können. Wird nun die Fachliteratur zu kurzen Äußerungen der letzten 40 Jahre zu Rate gezogen, finden sich solche funktionalen Zuschreibungen (zum Teil in abgewandelter, aber dem Konzept entsprechender Terminologie) etwa bei Lütten (1979) für *doch*, *eben* und *ja*, bei Rehbein (1979) unter anderem für *also*, *ich mein*, *pass auf*, *hör mal zu* und *verstehst du*, bei Weber (1983) für *ja*, *also* und *ne*, bei König (2017) für *ne* und bei Günthner (2017) für eine Reihe direkter Sprechakte wie Fragen und Imperative. Die unterschiedliche lexikalische Semantik, die bei den meisten dieser Ausdrücke herrscht, und die sie dennoch verbindende grundlegende Funktion legen eine Hierarchie der zusammenwirkenden Signalisierungssysteme nahe, wie sie bei Einheiten der Klasse *REAKT* auch in den Analysen in Pistor (2022) ersichtlich wird. Die Hypothese, der hier nachgegangen wird, dass die Prosodie in jener Hierarchie an erster Stelle steht, gefolgt von der syntagmatischen Position und dann erst der (ggf. vorhandenen) lexikalischen Semantik, lässt sich zumindest für diese Einheitenklasse bestätigen. Für die weitere Überprüfung der Hypothese lohnt sich allerdings ein Blick in eine andere Klasse von regulativen Intonationsmustern, die entsprechend gänzlich andere Funktionen erfüllen.

3.2 Scharniere und kognitive bis emotionale Evaluationen (*QUIT*)

Die Klasse *QUIT* umfasst kurz fallende Intonationsmuster, die zwar formal phonologisch gleich sind, denen aber zwei fundamental unterschiedliche Grundfunktionen zugrunde liegen – und zwar abhängig von der syntagmatischen Position, in der sie ermittelt wurden (vgl. Pistor 2022: 245). So zeigen fallende Intonationsmuster, die durch

vj.PEAT der Klasse QUIT zugeordnet wurden, in initialer und medialer syntagmatischer Position eine diskursorganisatorisch ausgelegte Funktion. Diese schließt vorangegangene Beiträge derselben (medial) oder derselben und sogar anderer Gesprächsteilnehmer:innen (initial) ab und macht gleichermaßen eine Fortsetzung (dann immer) derselben Sprecher:innen erwartbar (vgl. Pistor 2022: 245). Diese Grundfunktion wurde in Anlehnung an Auer (2021) aufgrund ihres zwei Elemente des Diskurses verbindenden Charakters *Scharnier* genannt. Auer (2021) selbst findet diese Funktion derweil auf *genau*, das neben *so*, erneut *ja* (s. o.), *naja* und *gut* auch von den Ohlsbacher Sprechern verwendet wird. Die Präferenz der segmentellen Basis für Einheiten in dieser Funktion liegt somit eindeutig auf solchen Äußerungen, die eine lexikalische Semantik (und potenziell einen propositionalen Gehalt) mit sich bringen. Die Semantik etwa von *genau*, *gut* oder auch *ja* rückt dabei aber, wie Oloff (2017) und Auer (2021) ebenfalls bestätigen, in den Hintergrund, während die grundlegende Funktionsweise vorrangig von der Prosodie getragen und durch die Position im Gespräch erneut ausdifferenziert wird. Die lexikalische Semantik trägt so nicht fundamental zur Funktionsweise bei, sondern kann ihr „sekundär Bedeutungsanteile hinzufügen, die der reaktiv abschließenden Komponente optional ein inhaltliches Quittieren ermöglichen“ (Pistor 2022: 246).¹⁰ Abbildung 2 zeigt erneut modellhaft das analytische Vorgehen und die komplexe Funktionskonstitution.

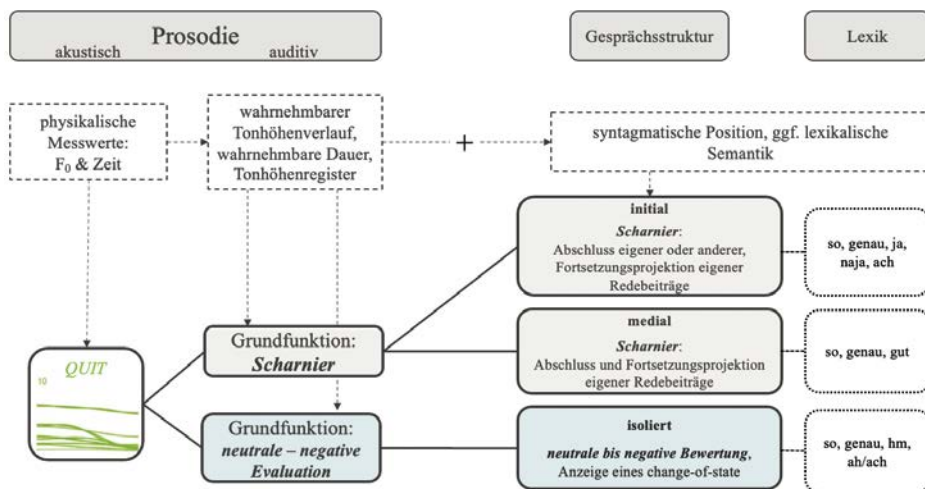


Abb. 2 Modell zur Form-Funktionsermittlung von Einheiten der Klasse QUIT.

© Tillmann Pistor, eigene Grafik.

¹⁰ Die ursprüngliche Annahme, dass die Einheiten ausschließlich auf diese Weise funktionieren, war einer der Gründe für die Wahl des Kürzels QUIT (= Quittieren) für diese Klasse. Ein weiterer ergibt sich aus der Übersetzung von engl. *to quit sth* = mit etw. aufhören.

Mit dem Positionswechsel in die isolierte syntagmatische Position zwischen zwei Redebeiträgen geht ein Wechsel der Grundfunktion einher,¹¹ was der syntagmatischen Position einen einflussreicheren Status in der Funktionskonstitution zuspricht, als es bei den anderen Einheiten der Fall gewesen ist. Wurden die fallenden Intonationsmuster in laborsprachlichen Perzeptionsexperimenten noch anhand des F_0 -Registers, in dem sie realisiert wurden, differenziert (vgl. Pistor 2018), gilt dies nicht mehr für die Mess- und Klassifikationsexperimente in den freien Gesprächen aus Ohlsbach: Der Algorithmus erkennt in der Messung keinerlei systematische Unterschiede in F_0 -Verlauf und -Register der Muster und ordnet sie so derselben Klasse zu.¹² Bei kurz fallenden Intonationsmustern liegt demnach eine Polysemie vor. Durch konversationelle Sequenz- und Strukturanalysen lässt sich nachweisen, dass fallende Muster der Klasse *QUIT* in isolierter Position die Funktion von *change-of-state*-Tokens (Heritage 1984) erfüllen, mit denen (in Perzeptionsexperimenten nachgewiesen) auch stets eine Bewertung des Gesagten einhergeht: „Primär kommunizieren Sprecher:innen mit der Äußerung dieser Einheiten [...] Evaluationen vorangegangener Ereignisse im Diskurs, die zudem eine Veränderung des kognitiven (Diskurs-)Stands anzeigen. Die Evaluation [...] kann sich auf der Valenzdimension von neutral bis negativ erstrecken.“ (Pistor 2022: 246)

Der Großteil der segmentellen Basis für regulative Intonationsmuster dieser Funktion liegt bei semantisch leeren Partikeln und Interjektionen (etwa *oh*, *ah* oder *ach*), kann aber auch von semantisch gehaltvollen Ein-Wort-Äußerungen (erneut etwa *so* und *genau*) getragen werden, bei denen die ursprüngliche lexikalische Semantik abermals stark in den Hintergrund rückt oder zum Teil gänzlich verloren geht. Bei Nübling (2009: 597–598), Imo (2009: 69 und 76–78) und Barth-Weingarten et al. (2020) werden *oh*, *ah* und *ach* in ihrer Funktionsweise als *change-of-state*-Tokens in Kombination mit wertenden (evaluativen) Funktionen ebenfalls eine Abhängigkeit der prosodischen Gestaltung attestiert, die gleichermaßen kodiert, ob eventuell wahrgenommene emotionale Konnotationen positiv, neutral oder negativ ausfallen (vgl. Pistor 2022: 244–245). Dies gilt, wie gesagt, nur in der isolierten Position, während den (phonologisch) gleichen *QUIT*-Mustern in initialer und medialer Funktion eine gänzlich andere Funktion zukommt. Diese durch die Polysemie entstehende Ambiguität kann in der Analyse nur durch das simultane Betrachten der prosodischen Form, der syntagmatischen Position und ggf. der segmentellen Trägersubstanz eindeutig aufgelöst werden.¹³

¹¹ Dies wird im Modell erneut durch unterschiedliche Farbgebung der Kästchen dargestellt.

¹² Ein Hinweis darauf, dass dieses Ergebnis nicht etwa auf eine im Vergleich zur Laborsituation vermeintlich geringere Soundqualität des spontansprachlichen Materials zurückzuführen ist, bietet die dennoch robuste Statistik im Gütemaß des phonetischen Klassifikationsprozesses im spontansprachlichen Material (vgl. hierzu Pistor 2022: 175–176 und 348–350).

¹³ Der sogenannte sprachliche Kontext, der allzu oft als wichtig erachtet, aber selten genau expliziert wird, ist damit für diese Einheiten eindeutig geklärt.

4 Schlussbetrachtung

Die eingangs aufgestellte Hypothese, dass die Prosodie bei der Konstitution der komplexen Äußerungsbedeutung von Diskursmarkern eine entscheidende Rolle für die Grundfunktion spielt, während die syntagmatische Position, in der sie im Gespräch auftauchen, und ggf. die lexikalische Eigensemantik eine untergeordnete Rolle spielen, lässt sich nun teilweise bestätigen. In vollem Maße gilt sie für Einheiten der Klasse *REAKT*, bei denen die prosodische Gestaltung kurz steigender Intonationsmuster stets ein- und dieselbe Grundfunktion kodiert, während die syntagmatische Position diese Grundfunktion weiter differenzieren kann. Bedingt gilt die Hypothese bei Einheiten der Klasse *QUIT*, da die syntagmatische Position hier einen Wechsel der Grundfunktion evoziert und diese somit neben der prosodischen Gestaltung kurz fallender Intonationsmuster eine essenzielle Rolle in der exakten Funktionsbestimmung spielt. Bei beiden hier exemplarisch gezeigten Funktionsklassen regulativer Intonationsmuster, die auf kurzen Äußerungen realisiert werden, die wiederum konversationell als Diskursmarker analysiert werden können, kann die lexikalische Semantik (etwa von *weisch(t)*, *ne*, *genau* oder *so*) der komplexen Äußerungsbedeutung weitere Bedeutungsanteile beisteuern, trägt aber nicht essenziell zur Grundfunktion bei. Der vorliegende Beitrag zeigt, dass die Interaktion der hier beleuchteten drei Signalisierungssysteme komplex und abhängig von den konkreten Äußerungen ist, bei funktionalen Analysen in der Konversationsanalyse oder bei perzeptiven Studien jedoch nie eine isolierte Betrachtung etwa nur eines der Signalisierungssysteme ausreicht. So kann die lexikalische Semantik der Trägersubstanz etwa auch einen Einfluss auf die prosodische Form (genauer: die zeitliche Erstreckung) von regulativen Intonationsmustern haben, die der Rederechtssicherung und Fortsetzungsprojektion dienen (*TURN*), während sich die Funktionszuordnung durch die Prosodie bei Einheiten, die eine positive Bewertung von Ereignissen im Diskurs kommunizieren (*POS*), gänzlich des Einflusses der Position und der Lexik entzieht.

Literaturverzeichnis

- Auer, Peter. 1997. Formen und Funktionen der Vor-Vorfeldbesetzung im gesprochenen Deutsch, in: Schlobinski, Peter (Hrsg.). *Syntax des gesprochenen Deutsch*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 55–93.
- Auer, Peter. 2021. Genau! Der auto-reflexive Dialog als Motor der Entwicklung von Diskursmarkern, in: Weidner, Beate, Katharina König, Lars Wegner und Wolfgang Imo (Hrsg.). *Verfestigungen in der Interaktion – Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 263–294.
- Barth-Weingarten, Dagmar, Elizabeth Couper-Kuhlen und Arnulf Deppermann. 2020. Konstruktionsgrammatik und Prosodie: OH in englischer Alltagsinteraktion, in: Imo, Wolfgang und

- Jens Philipp Lanwer (Hrsg.). *Prosodie und Konstruktionsgrammatik*. Berlin u. a.: De Gruyter (Empirische Linguistik / Empirical Linguistics. 12), S. 35–73.
- Blühndorn, Hardarik, Ad Foolen und Óscar Loureda. 2017. Diskursmarker: Begriffsgeschichte – Theorie – Beschreibung. Ein bibliographischer Überblick, in: Blühndorn, Hardarik, Arnulf Deppermann, Henrike Helmer und Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.). *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, S. 7–48.
- Clark, Herbert H. 1996. *Using Language*. Cambridge: Cambridge U. P.
- Ehlich, Konrad. 1979. Formen und Funktionen von HM – eine phonologisch-pragmatische Analyse, in: Weydt, Harald (Hrsg.). *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 503–517.
- Ehlich, Konrad. 1986. *Interjektionen*. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten. 111).
- Féry, Caroline. 2017. *Intonation and Prosodic Structure*. Cambridge: Cambridge U. P. (Key Topics in Phonology).
- Ganswindt, Brigitte, Roland Kehrein und Alfred Lameli. 2015. <Regionalsprache.de> (REDE), in: Kehrein, Roland, Alfred Lameli und Stefan Rabanus (Hrsg.). *Regionale Variation des Deutschen. Projekte und Perspektiven*. Berlin u. a.: De Gruyter Mouton, S. 425–457.
- Glück, Helmut und Michael Rödel (Hrsg.). 2016. *Metzler Lexikon Sprache*. 5., aktualisierte und überarbeitete Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Günthner, Susanne. 2017. Diskursmarker in der Interaktion – Formen und Funktionen univerbierte guck mal- und weißt du-Konstruktionen, in: Blühndorn, Hardarik, Arnulf Deppermann, Henrike Helmer und Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.). *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, S. 103–130.
- Günthner, Susanne und Jörg Bücker (Hrsg.). 2009. *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Berlin u. a.: De Gruyter (Linguistik – Impulse & Tendenzen. 33).
- Heritage, John. 1984. A Change-of-State Token and Aspects of its Sequential Placement, in: Atkinson, Maxwell und John Heritage (Hrsg.). *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge u. a.: Cambridge U. P., S. 299–345.
- Imo, Wolfgang. 2009. Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker („change-of-state tokens“) im Deutschen, in: Günthner, Susanne und Jörg Bücker (Hrsg.). *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Berlin u. a.: De Gruyter (Linguistik – Impulse & Tendenzen. 33), S. 57–86.
- Imo, Wolfgang. 2012. Wortart Diskursmarker?, in: Rothstein, Björn (Hrsg.). *Nicht-flektierende Wortarten*. Berlin u. a.: De Gruyter (Linguistik – Impulse & Tendenzen. 47), S. 48–88.
- Imo, Wolfgang. 2017. Diskursmarker im gesprochenen und geschriebenen Deutsch, in: Blühndorn, Hardarik, Arnulf Deppermann, Henrike Helmer und Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.). *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, S. 49–72.
- Kehrein, Roland. 2002. *Prosodie und Emotionen*. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik. 231).
- König, Katharina. 2017. *Question tags* als Diskursmarker? – Ansätze zu einer systematischen Beschreibung von *ne* im gesprochenen Deutsch, in: Blühndorn, Hardarik, Arnulf Deppermann, Henrike Helmer und Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.). *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, S. 233–258.
- Lütten, Jutta. 1979. Die Rolle der Partikeln *doch*, *eben* und *ja* als Konsensus-Konstitutiva in gesprochener Sprache, in: Weydt, Harald (Hrsg.). *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 30–38.

- Nübling, Damaris. 2009. Die nicht flektierbaren Wortarten, in: *Duden: Die Grammatik*. 8., überarbeitete Aufl. Mannheim u. a.: Dudenverlag, S. 567–633.
- Olmen, Daniël van und Jolanta Šinkūnienė (Hrsg.). 2021. *Pragmatic Markers and Peripheries*. Amsterdam u. a.: John Benjamins.
- Oloff, Florence. 2017. *Genau* als redebeitragsinterne, responsive, sequenzschließende oder sequenzstrukturierende Bestätigungspartikel im Gespräch, in: Blühdorn, Hardarik, Arnulf Depermann, Henrike Helmer und Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.). *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, S. 207–232.
- Peters, Jörg. 2021. *Intonation*. 2., aktualisierte Aufl. Heidelberg: Winter.
- Pistor, Tillmann. 2017. Prosodische Universalien bei Diskurspartikeln, in: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, Bd. 84, Heft 1, S. 46–76.
- Pistor, Tillmann. 2018. Zur Perzeption von Abschluss und Kenntnisnahme auf lokalen Intonationsmustern – Die Rolle des Tonhöhenregisters, in: *Proceedings zur 13. Tagung Phonetik und Phonologie im deutschsprachigen Raum – P&P13*, 27.–29. September 2017, Humboldt-Universität zu Berlin, S. 137–140.
- Pistor, Tillmann. 2022. *Universelle Intonationsmuster. Ein empirischer Nachweis konstanter prosodischer Strukturen in Regionalsprachen des Deutschen und darüber hinaus*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 193).
- Pistor, Tillmann und Carsten Keil. 2018. VJ.PEAT: Automated Measurement of Prosodic Features, in: *Proceedings Speech Prosody 2018*, 13.–16. Juni 2018, Adam Mickiewicz University Poznań, Polen, S. 567–571.
- Rehbein, Jochen. 1979. Sprachhandlungsaugmente. Zur Organisation der Hörersteuerung, in: Weydt, Harald (Hrsg.). *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 58–74.
- Schmidt, Jürgen Erich. 2001. Bausteine der Intonation?, in: Schmidt, Jürgen Erich (Hrsg.). *Neue Wege der Intonationsforschung*. Hildesheim u. a.: Olms (Germanistische Linguistik. 157–158), S. 9–32.
- Weber, Ursula. 1983. Zur Bedeutung von Partikeln in Instruktionsdialogen, in: Weydt, Harald (Hrsg.). *Partikeln und Interaktion*. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik. 44), S. 301–311.
- Zifonun, Gisela, Ludger Hoffmann, Bruno Strecker, Joachim Ballweg, Ursula Brausse, Eva Breindl, Ulrich Engel, Helmut Frosch, Ursula Hoberg und Klaus Vorderwülbecke. 1997. *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bde. Berlin u. a.: De Gruyter.

Wen hesch du gseh?

Akkusativische Interrogativa im Schweizerdeutschen

MELANIE BÖSIGER

1 Einleitung

Wer hat wen mit wem in der Stadt beim Spazieren gesehen? Eine gute Frage, aber für den vorliegenden Aufsatz sind die Personen, die hinter den jeweiligen Interrogativa stehen, nicht von Interesse. Relevant sind dafür die Formen der Interrogativa in den drei Kasus: Im Standarddeutschen sind, wie im einleitenden Satz ersichtlich, für Nominativ, Akkusativ und Dativ eigene Formen vorhanden. Aber wie fragt man nach Beobachter:innen, Spaziergänger:innen und Begleiter:innen im Schweizerdeutschen? Der vorliegende Aufsatz geht dieser Frage basierend auf eigens erhobenen Sprachdaten nach. Im vorliegenden Aufsatz wird zuerst eine Übersicht über die Formenbildung im Schweizerdeutschen gemäss Grammatiken und Wörterbüchern sowie weiterer Forschungsliteratur gegeben (Abschnitt 2). Anschliessend wird die aktuelle Datenerhebung beschrieben, im Rahmen derer zwischen 2019 und 2021 in zwei Online-Umfragen Daten von Dialektsprecher:innen aus der ganzen Deutschschweiz erhoben worden sind (Abschnitt 3). Danach wird eine Auswertung dieser Daten vorgenommen, womit ein detaillierter Überblick über die Verwendung der schweizerdeutschen Interrogativa in verschiedenen syntaktischen Stellungen gegeben werden kann (Abschnitt 4). Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Form im Akkusativ und der Frage, wo sich diese von der Nominativform unterscheidet und wo ein Synkretismus vorliegt.

2 Interrogativa in Dialektgrammatiken

Das schweizerdeutsche Kasussystem umfasst die drei Kasus Nominativ, Akkusativ und Dativ, der Genitiv wird – wenn überhaupt – nur noch in wenigen syntaktischen Positionen verwendet (vgl. z. B. Baumgartner 1922: 138).¹ Ferner fallen bei den meisten Wortarten die Formen im Nominativ und Akkusativ in den meisten Regionen zusammen, wobei die ursprüngliche Nominativform auch in akkusativischer Funktion ge-

¹ Da das genitivische Interrogativum nur äusserst selten vorkommt und meist mit Dativ umschrieben wird, wird dieses nicht thematisiert, die vorliegende Studie beschränkt sich auf die drei Kasus Nominativ, Akkusativ und Dativ.

braucht wird. Eine flächendeckende Ausnahme bilden die Personalpronomen im Singular (1. Pers. *ich, mir, mich*, 2. Pers. *du, dir, dich*, 3. Pers. mask. *er, ihm, ihn*; vgl. z. B. Hodler 1969: 357). Ein Sonderfall der Flexion liegt im Kanton Freiburg vor, wo die Dativform auch im Akkusativ verwendet werden kann (*phäbs für dier*, wörtl. ‘behalte es für dir’, Schmutz und Haas 2000: 140).

Auch bei den Interrogativa liegt vielerorts ein Nominativ-Akkusativ-Synkretismus vor, die Formen fallen zu ursprünglich nominativischem *wer?*² zusammen. Allerdings wurde die Synkretisierung gemäss Grammatiken nie vollständig durchgeführt, in einigen Regionen besteht nach wie vor die alte Akkusativform *wen?* – an anderen Orten wird die Synkretisierung anscheinend rückgängig gemacht und es erscheint ein neuer Akkusativ mit derselben Form *wen?*, wie Bucheli Berger (2010: 71) feststellt:

Auch beim Interrogativpronomen kommt Dreiförmigkeit noch vor [...] – wobei die Akkusativform lediglich in konservativen Gebieten wie dem Berner Oberland als ursprünglich ererbt betrachtet werden kann, während sie in den mittelländischen Gebieten dem Verdacht der Wiedereinführung oder der Stützung durch hochsprachlichen Einfluss unterliegt.

Dass das nominativische Interrogativum *wer?* auch im Akkusativ gebraucht werden kann, ist in fast allen untersuchten Quellen ausgewiesen. Dass *wer?* nur im Nominativ gebraucht wird, nicht aber im Akkusativ, ist nur für Bern und Zürich belegt. Hodler (1969: 262–263) beschreibt diese Zweiförmigkeit – allerdings mit dem Hinweis, dass *wer?* in der Stadt Bern und weitherum auch im Akkusativ *wen?* verdränge. Weber (1923: 174) schreibt für das Zürcher Oberland, dass *wer?* nur im Nominativ und *wen?* nur im Akkusativ vorkomme, dazu aber die synkretische Form *we?* in beiden Kasus. Dabei sei *wen?* aber „nicht echt mundartlich“.

In den übrigen untersuchten Quellen ist *wer?* sowohl für Nominativ als auch Akkusativ ausgewiesen, wobei über die Existenz eines eigenen akkusativischen Interrogativums *wen?* in einer graduellen Abstufung von „noch häufiger als *wer?*“ (Brun 1918: 168 zu Obersaxen GR) bis „nicht recht gebräuchlich“ (Wanner 1941: 178 zu Schaffhausen) berichtet wird. *wen?* wird neben den bereits erwähnten Quellen nachgewiesen im Aargau (vgl. Hunziker 1877: 293), in Basel (vgl. Gasser 2010: 356), im Berner Seeland (vgl. Baumgartner 1922: 152), in Luzern (vgl. Fischer 1960: 234), im unteren Wallis (vgl. Bohnenberger 1913: 224, Wipf 1910: 143, auch *wenu(n)?*) sowie in Zug (vgl. Bossard 1962: 356).

² Es wird im Folgenden bei allen Interrogativa jeweils die Schreibweise mit dem einfachen Vokal *e* und einfachem auslautenden Konsonant gewählt. Die Unterscheidung zwischen verschiedenen lautlichen Formen und Schreibweisen, z. B. im Akkusativ *wen, wenn, ween, wën, wënn, wëen, wän, wänn, wään* ist für die vorliegende Arbeit nicht relevant und wird darum nicht beachtet (ausser freilich in Zitaten).

Die Form ohne konsonantischen Auslaut (*we?*) erscheint in manchen Quellen als Nominativ und Akkusativ, in manchen nur als Akkusativ im Gegensatz zu nominativischem *wer?*. In beiden Kasus neben *wer?* bzw. *wen?* ist sie ausgewiesen in Basel (vgl. Gasser 2010: 356), in Zürich (vgl. Weber und Bächtold 1983: 303)³ sowie im Zürcher Oberland (vgl. Weber 1923: 174). Nur im Akkusativ kann *we?* gebraucht werden in Bern (vgl. Hodler 1969: 262), der Bündner Herrschaft (vgl. Meinherz 1920: 183) und in Jaun (vgl. Stucki 1917: 285). In Appenzell gilt *we?* als Form von *wer* mit geschwundenem auslautendem *-r* (vgl. Vetsch 1910: 179).

Für Jaun weist Stucki (1917: 285) ausserdem formal dativisches *wem?* im Akkusativ nach, ebenso schreibt Henzen (1927: 201), dass im Sensebezirk nach den Akkusativ regierenden Präpositionen das dativische Pronomen gewählt werde. Bucheli Berger (2010: 79–80) findet *für wer?* allerdings auch im Sensebezirk häufiger als *für wem?*, insbesondere die jüngeren Sensler:innen verwenden die Nominativform, *für wem?* ist mehrheitlich bei den älteren belegt. Über den Akkusativ nach Präposition schreibt Fischer (1960: 234) zu Luzern, dass nach der Präposition *för* ('für') das präpositional erweiterte Dativpronomen komme: *för e wemm* ('für in wem'). Hodler (1969: 261) geht noch einen Schritt weiter und beschreibt, dass die morphologischen Kasusformen der Interrogativa nicht mit der Kasusfunktion übereinstimmen müssen: „Die Formen lauten *wär* für den Nominativ, *wän* (*wä*) für den Akk., *wäm* für den Dativ. Tatsächlich kommen aber alle drei Formen in allen drei Kasus vor.“

Im Wallis werden *wele?* als maskuline und *wels?* als neutrale Form des akkusativischen Interrogativums ausgewiesen, wobei *wels?* heute genusunabhängig verwendet werden kann (vgl. Bohnenberger 1913: 224, Grichting 2007: 238, Wipf 1910: 143).

Für den Dativ wird in allen Grammatiken und Wörterbüchern, die Einträge zu den Interrogativa enthalten, die Form *wem*, teilweise präpositional erweitert als *i wem?* oder *a wem?* ('in/an wem') angegeben (vgl. z. B. Gwerder 2001: 310, Henzen 1927: 201, Wanner 1941: 178; zur präpositionalen Dativmarkierung vgl. Seiler 2003).

3 Datengrundlage und Methodik

Die vorliegende Untersuchung basiert auf einer zweistufigen Datenerhebung. Diese Erhebungsmethode hatte den Vorteil, dass die Erkenntnisse eines ersten Fragebogens bei der Erstellung eines zweiten Fragebogens berücksichtigt werden konnten (vgl. Bucheli und Glaser 2002: 52). Die erste Online-Umfrage wurde zwischen Januar und Juni 2019 durchgeführt und sollte einen ersten Überblick über Interrogativa liefern. An der Umfrage beteiligten sich 1'095 Personen aus der gesamten Deutschschweiz. Sich aus der Auswertung ergebende Datenlücken und weitere Datendesiderata wurden

³ Schobinger (1984: 55) beschreibt *wen* in Zürich hingegen als schriftsprachlich.

planmässig in einer zweiten Umfrage ge- und erfüllt. Basierend auf der Auswertung der Daten aus der ersten Runde wurde anfangs 2021 ein zweiter Fragebogen entworfen und die Befragung online durchgeführt. Die Einladung wurde an Personen verschickt, die in der ersten Runde (freiwillig) ihre E-Mail-Adresse angegeben hatten. Es beteiligten sich 396 Personen an der zweiten Erhebung, die alle bereits den Fragebogen der ersten Erhebungsrunde ausgefüllt hatten. Somit sind die Daten aus beiden Umfragen auch intraindividuell vergleichbar (siehe Abschnitt 4.4).

In der ersten Umfrage wurden die Interrogativa in den drei Kasus Nominativ, Akkusativ und Dativ sowie nach je einer Akkusativ und Dativ regierenden Präposition mittels Lückensätzen erhoben. Von Lückensatz-Aufgaben waren Bucheli und Glaser (2002: 62) nach den Erhebungen der Daten für den *Syntaktischen Atlas der deutschen Schweiz (SADS)* überzeugt: Nur wenige Teilnehmende haben diese in den SADS-Fragebögen nicht verstanden, die Anzahl ungültiger Antworten war deswegen verglichen mit anderen Fragetypen tief. Ausserdem sind die Daten leicht auszuwerten, wenn in die Lücken nur jeweils ein Wort eingefügt werden muss. In der vorliegenden Studie wurden in der ersten Umfrage folgende verwendet:⁴

- ___ *isch da?* ('[Wer] ist da?')
- ___ *hesch troffe?* ('[Wen] hast du getroffen?')
- ___ *bringsch das Gschänk?* ('[Wem] bringst du dieses Geschenk?')
- Uf ___ *wartisch?* ('Auf [wen] wartest du?')
- Bi ___ *übernachtisch?* ('Bei [wem] übernachtetest du?')

In der zweiten Umfragerunde wurde der Fokus auf das Interrogativum im Akkusativ gelegt, da sich bei den Interrogativa im Nominativ und Dativ in der ersten Runde kaum Variation gezeigt hatte (siehe Abschnitte 4.1 und 4.2). Es wurden zwei zusätzliche Lückensätze mit weiteren Präpositionen abgefragt, ausserdem wurden alle mit Lückensatz erhobenen syntaktischen Positionen ebenfalls mit Akzeptanzfragen abgefragt. Akzeptanzfragen bedingen im Gegensatz zu Lückensätzen die Kenntnis über alle erwartbaren Varianten (vgl. Fleischer et al. 2012: 17) und wurden darum erst in der zweiten Runde eingesetzt. Damit sich Teilnehmende nicht an der Schreibweise der vorgegebenen Antworten stören konnten, wurde unter „Sonstiges“ ein freies Textfeld zur Verfügung gestellt, in das Teilnehmende etwa *wäär?* eintragen konnten, wenn sie sich mit der vorgegebenen Variante *wer?* nicht identifizieren konnten (vgl. Bucheli und Glaser 2002: 64, Seiler 2010: 523). Die abgefragten Sätze der zweiten Runde waren die folgenden (L = Lückensatz, A = Akzeptanzfrage) (vgl. Abb. 1):

4 Die Umfrage enthielt neben den in diesem Aufsatz thematisierten Interrogativa auch Fragen zu anderen Wortarten, die Interrogativa wurden nicht alle nacheinander abgefragt, sondern vermischt mit den anderen Wortarten.

*Ihr Sohn erzählt stolz, dass er am Nachmittag eine Partie Schach gewonnen hat. Sie wollen wissen, wer mit ihm gespielt hat, und fragen:
Gäge ____ hesch denn gspielt?

*Ihre Tochter will unbedingt den Fernseher einschalten, weil das Tennisspiel von Roger Federer übertragen wird. Sie fragen:

Gäge **wen** spielt er hüt?

Gäge **wels** spielt er hüt?

Gäge **we** spielt er hüt?

Gäge **wer** spielt er hüt?

Gäge **wem** spielt er hüt?

Gäge **i wem** spielt er hüt?

Gäge **wele** spielt er hüt?

Sonstiges:

Abb. 1 Beispiele für Lückensatz und Akzeptanzfrage im Online-Fragebogen.

L: Gäge ____ hesch denn gspielt? ('Gegen [wen] hast du denn gespielt?')

L: Um ____ gaht's, de Michael? ('Um [wen] geht es, den Michael?')

A: ____ hesch du troffe? ('[Wen] hast du getroffen?')

A: Für ____ isch de Brief? ('Für [wen] ist dieser Brief?')

A: Gäge ____ spielt er hüt? ('Gegen [wen] spielt er heute?')

A: Um ____ hesch Angscht? ('Um [wen] hast du Angst?')

In der zweiten Runde wurde überdies mit Hörbeispielen gearbeitet. Dabei wurde den Teilnehmenden ein Audioausschnitt oder ein Video vorgespielt, in dem ein Interrogativum vorkommt. Die Hörbeispiele sind Zufallsfunde aus Radio- und Fernsehsendungen. Es handelt sich dabei um zwei Ausschnitte, die ein akkusativisches Interrogativum *wen?* enthalten, einmal mit doppelter Nennung: *Wen kännt me so guet, wen kännt me so tüüf, so intensiv [wie die eigenen Geschwister]?* ('Wen kennt man so gut, wen kennt man so tief, so intensiv [...]?'), und einmal in relativischer Funktion: *„iez wüssed Si, wen ich meine“* ('jetzt wissen Sie, wen ich meine'). Es soll nun untersucht werden, wie die Proband:innen solche auditiven Stimuli beurteilen. Sie wurden gebeten, den entsprechenden Ausschnitt anzuhören bzw. anzusehen, und anschliessend gefragt, ob sie den gehörten Satz auch so sagen können oder ob sie etwas anderes sagen würden. Wenn sie

die zweite Option wählten, erschien ein freies Textfeld, in dem sie angeben sollten, was sie anders sagen.⁵

4 Auswertung der Daten

4.1 Das Interrogativum im Nominativ

Das Interrogativum im Nominativ wurde, wie oben beschrieben, nur in der ersten Umfragerunde abgefragt und somit nur mit einem Lückensatz erhoben (___ *isch da?* '[Wer] ist da?'), den 1'095 Personen ausgefüllt haben (1'092 gültige Antworten). Dabei haben 1'074 Teilnehmende die Form *wer?* eingefügt. Andere Formen kommen nur in zwei Regionen vor: Im Wallis erscheint vereinzelt *wels?* und im Kanton Appenzell Innerrhoden wird ausschliesslich die Form *we?* ohne konsonantischen Auslaut vermerkt. In der übrigen Deutschschweiz wird ausnahmslos *wer?* genannt. Wegen dieser Einheitlichkeit wurde auf weitere Auswertungen sowie auf eine Erhebung mit einer Akzeptanzfrage in der zweiten Umfragerunde verzichtet.

4.2 Das Interrogativum im Dativ

Wie aufgrund der Forschungsliteratur erwartet wurde, haben sich im Dativ kaum Besonderheiten gezeigt. Sowohl im Satz ohne Präposition (___ *bringsch das Gschänk?* '[Wem] bringst du dieses Geschenk?') als auch im Satz mit Präposition (*Bi* ___ *übernachtisch?* 'Bei [wem] übernachtetest du?') ist grossmehrheitlich *wem?* genannt worden (in 1'046 bzw. 1'041 von 1'095 Antworten). Die einzigen arealen Besonderheiten bestehen darin, dass im Wallis in beiden Sätzen die Form *welem?* genannt wird (41 Nennungen), die als Dativ von nominativischem *wels?* gilt (vgl. z. B. Bohnenberger 1913: 224), und dass im Satz ohne Präposition die präpositional erweiterten Formen *i wem?* bzw. *a wem?* ('in/an wem') in der Innerschweiz (Kantone Glarus, Luzern, Nid- und Obwalden, Schwyz, Uri, Zug sowie südlicher Aargau) und Schaffhausen neben den Formen ohne Erweiterung vorkommen (41 Nennungen von *i wem?* und 33 Nennungen von *a wem?*). Daneben sind wenige Einzelnennungen verzeichnet, bei denen zum Teil auch Tippfehler nicht ausgeschlossen werden können. Diese werden nicht weiter untersucht. Wie auch bei den nominativischen Interrogativa wurde auf weitere Auswertungen und eine Erhebung durch Akzeptanzfragen verzichtet.

⁵ Die Idee zu dieser Art Umfrage verdanke ich Nathalie Entringer, die solche Erhebungen für das Luxemburgische durchgeführt und die Ergebnisse am „10. Kolloquium Forum Sprachvariation der IGDD und 9. Nachwuchskolloquium des Vereins für niederdeutsche Sprachforschung“ vom 22.–23.01.2021 vorgestellt hat.

4.3 Das Interrogativum im Akkusativ

Grössere Varianz als bei den Interrogativa im Nominativ und Dativ zeigen die erhobenen Daten beim akkusativischen Interrogativum. Die folgende Tabelle zeigt alle Varianten, die in den Lückensätzen der ersten und zweiten Umfragerunde genannt wurden (vgl. Tab. 1). *wer?* ist in allen Sätzen mit 81–86 % die weitaus am häufigsten genannte Variante. In den Sätzen mit Präposition nimmt ihre Verwendung leicht ab zugunsten der Formen *wen?* und *wem?*.

Tab. 1 Akkusativische Interrogativa in den vier Lückensätzen.

Interrogativum	wen?	auf wen?	gegen wen?	um wen?
<i>wer?</i>	86 %	81 %	81 %	83 %
<i>wen?</i>	13 %	17 %	19 %	16 %
<i>we?</i>	1 %	1 %	1 %	1 %
<i>wem?</i>	0 %	1 %	1 %	2 %
<i>wels?</i>	1 %	2 %	1 %	2 %
andere	1 %	1 %	0 %	0 %
total gültig⁶	100 % n=1'081	100 % n=1'087	100 % n=391	100 % n=396

4.3.1 Areale Verteilung der akkusativischen Interrogativa

Die Variante *wer?* kommt in der gesamten Deutschschweiz vor und ist darum auf der Karte (vgl. Abb. 2) nicht eingezeichnet. Die Form *wels?* (hellblau) kommt wie in der Literatur ausgewiesen nur im Kanton Wallis vor und steht dort neben *wer?*.⁷ Die Form *we?* ohne konsonantischen Auslaut (gelb) ist, wie auch im Nominativ, in Appenzell belegt, wo davon ausgegangen wird, dass es sich um *wer?* mit geschwundenem Auslaut handelt (vgl. Abschnitt 2). Arealbildend ist ferner *wen?* (rot), das eine Kernzone im Gebiet Bern/Freiburg hat und eine zweite im Kanton Zürich und Umland.⁸ Die areale

⁶ Die Zahl unter „total gültig“ gibt die Datensätze mit gültiger Antwort an. Sie entspricht nicht der zusammengezählten Zahl aller Varianten einer Altersgruppe, weil Mehrfachantworten bei den Varianten doppelt gezählt wurden. Gab also eine Person *wer?* und *wen?* an, so wurde ihre Antwort bei beiden Varianten mitgerechnet, während die Person bei „total gültig“ nur als eins zählte. Damit kann ausgerechnet werden, für wie viel Prozent der Teilnehmenden eine Antwort möglich ist.

⁷ Die Karte suggeriert, dass *wels?* im Wallis die einzige Form sei. Da *wer?* der Übersicht halber auf der Karte aber nicht abgedruckt ist, obwohl es – wie oben beschrieben – in allen Regionen vorkommt, steht *wels?* neben *wer?*.

⁸ Anhand der Daten lässt sich nicht genau bestimmen, wie weit die *wen?*-Zone reicht. Wegen einer gelungenen Werbeaktion in einer Glarner Facebookgruppe stammen rund 100 der 1'095 Antworten aus dem

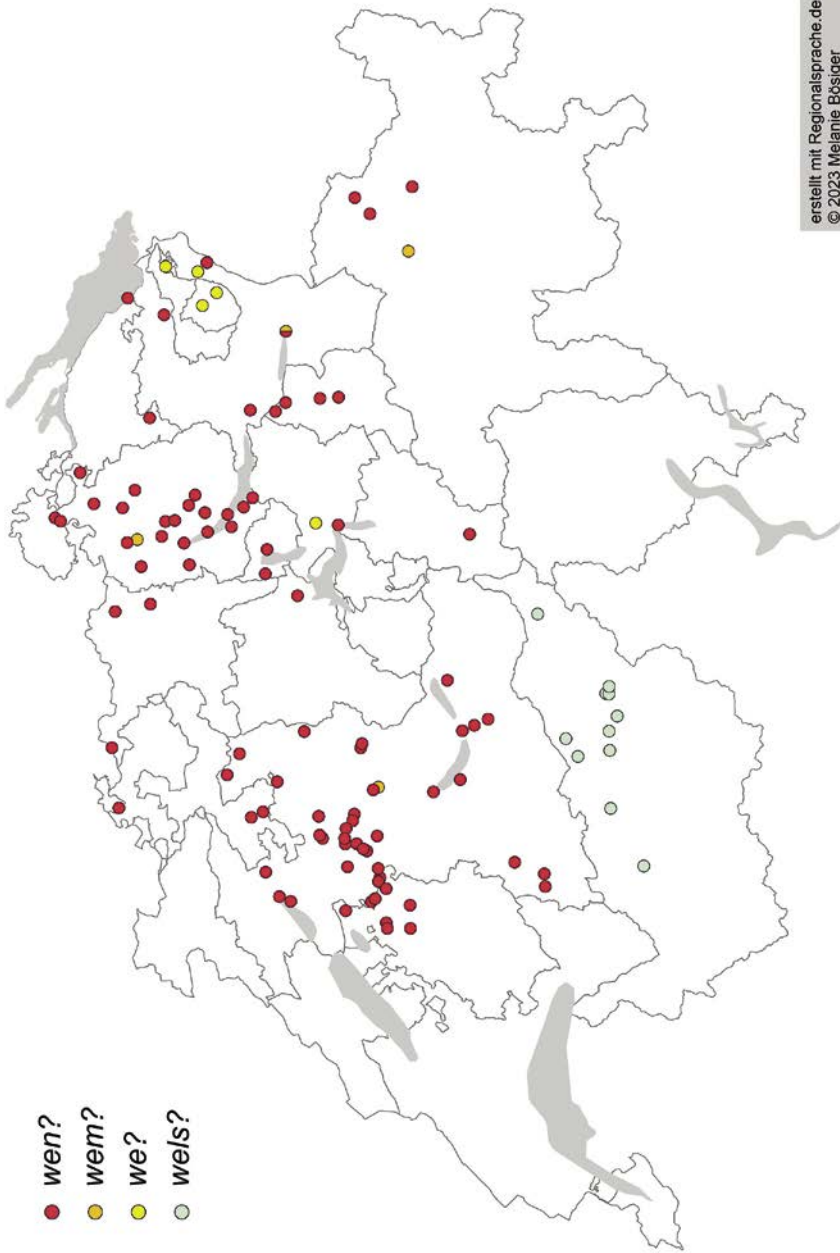


Abb. 2 Areeales Vorkommen der verschiedenen akkusativischen Interrogativa (ohne wer?).

Verteilung der Varianten ist bei den Sätzen mit Präposition im Grundsatz gleich, die Dichte von *wem?* nimmt in den eben beschriebenen Kernzonen noch zu.

Die Nennungen von *wem?* sind Einzelbelege, die kein zusammenhängendes Areal bilden. Nur eine Person aus Mirchel (Bern) nennt bei allen vier Akkusativ-Fragen konsequent *wem?*, eine Person aus Langnau i. E. (Bern) nennt die Form bei allen Sätzen mit Präposition. Bei den anderen Antworten wird *wem?* nicht satzübergreifend konsequent genannt. Erwartet wurde *wem?* in Freiburg, wo ein Dativ-Akkusativ-Synkretismus wirkt (vgl. Bucheli Berger 2010: 79–80, Schmutz und Haas 2000: 582), und in Luzern, wo Fischer (1960: 234) *wem?* nach den Akkusativ regierenden Präpositionen ausweist.⁹ In beiden Regionen erscheint sie in den vorliegenden Daten jedoch nicht. Dativisches *wem?* ist also keine verbreitete Variante für akkusativische Interrogativa – nicht einmal im Kanton Freiburg, in dem ein Dativ-Akkusativ-Synkretismus vorliegt (vgl. Abschnitt 2).

4.3.2 Akkusativische Interrogativa nach Alter der Sprecher:innen

Um nachzuvollziehen, ob *wem?* im Dialekt eher althergebracht oder neu ist, wird im Folgenden eine Aufschlüsselung nach Altersklassen¹⁰ vorgenommen. Es soll sich zeigen, ob die Form vor allem von älteren oder jüngeren Sprecher:innen verwendet wird, was Hinweise liefern wird, ob es sich um eine neuere Entwicklung oder eine im Verschwinden begriffene Variante handelt. Die untenstehende Häufigkeitstabelle nach Alter lässt vermuten, dass es sich bei *wem?* eher um eine alte Form handelt (vgl. Tab. 2). Die Zahlen entstammen der Aufgabe mit dem Lückensatz ohne Präposition, sie sind in den Sätzen mit Präpositionen aber vergleichbar.

Kanton Glarus, was die Datenlage etwas verzerrt. In Glarus ist *wem?* viel seltener belegt als *wer?*, wegen der vielen Datensätze erscheint es aber dennoch verhältnismässig oft. Aus den angrenzenden Kantonen Schwyz, Uri und Zug sind viel weniger Daten und somit auch weniger Antworten mit *wem?* verzeichnet.

⁹ Bei den Sätzen mit Präposition findet sich im Kanton Freiburg einmal *gäge wem?* (Giffers) und in Luzern und Eschenbach (Luzern) je einmal *uf wem?*.

¹⁰ Angelehnt an Friedli (2005: 97–98) wurden die Teilnehmenden in drei Altersklassen eingeteilt. Die jüngste umfasst dabei alle Personen unter 30 Jahren, die mittlere jene zwischen 30 und 59 Jahren und die älteste alle Personen ab 60 Jahren. Diese Grenze wurde abweichend von Friedli von 65 auf 60 Jahre heruntersetzt, um die Datensätze besser auf drei Klassen zu verteilen (die älteste Klasse umfasst die wenigsten Teilnehmenden). Die Pensionierung mit 65 als Einschnitt zu wählen, wurde zudem als ungünstig erachtet, da die grosse Mehrheit der Datensätze von Frauen stammt, deren Pensionsalter in der Schweiz bei 64 Jahren liegt. Überdies sind Frauen seltener erwerbstätig als Männer, gemäss BFS (2020) waren in den Jahren 2015 bis 2017 nur rund 55 % der 62-jährigen Frauen erwerbstätig, bei den 66-jährigen sind es immer noch 20 %. Die Zahl 65 ist also kein eindeutiger Einschnitt im durchschnittlichen Berufsleben der Frauen in der Schweiz.

Tab. 2 Verteilung der akkusativischen Interrogativa nach Alter der Sprecher:innen.

Interrogativum	jüngste (< 30 J.)	mittlere (30–59 J.)	älteste (60+ J.)
<i>wer?</i>	87 %	85 %	84 %
<i>wen?</i>	9 %	15 %	16 %
<i>we?</i>	1 %	0 % ¹¹	–
<i>wem?</i>	1 %	–	1 %
<i>wels?</i>	2 %	1 %	1 %
andere	1 %	1 %	1 %
total gültig	100 % n = 421	100 % n = 512	100 % n = 148

wer? ist in allen Gruppen mit 84–87 % das am häufigsten genannte Interrogativum. Die Zahlen lassen kaum einen Altersunterschied feststellen, der Unterschied von 84 % bei den Ältesten zu 87 % bei den Jüngsten ist marginal. Bei *wen?* sind die Zahlen etwas deutlicher: In der mittleren und ältesten Gruppe wählen prozentual mehr Personen *wen?* als in der jüngsten Gruppe. In allen Altersgruppen ist dabei *wen?* nach Präposition häufiger als ohne Präposition.

Es stellt sich nun noch die Frage, ob in den beiden Kerngebieten¹² von *wen?* dieselben Verteilungen nach Alter vorliegen. Hodler (1969: 262–263) beschreibt *wen?* in Bern als ältere Form, die neuerdings von *wer?* verdrängt werde. Ihm zufolge wäre also anzunehmen, dass in Bern vor allem ältere Sprecher:innen noch *wen?* verwenden und jüngere eher zu *wer?* tendieren. Dem widerspricht jedoch Baumgartner (1922: 152), der *wen?* im Berner Seeland als modernen Akkusativ auffasst. Auch in Zürich ist gemäss Weber (1923: 174) zu erwarten, dass sich *wen?* im Oberland als neu einfallende Form vor allem bei den Jüngeren zeigt.

Im Kanton Zürich (n = 124) ist der prozentuale Anteil der Personen, die *wer?* nennen, bei der jüngsten Gruppe am tiefsten (16 %), bei der mittleren Gruppe etwas höher (28 %) und bei der ältesten Gruppe am höchsten (50 %). Hier zeigt sich *wen?* also als Form, die vor allem von den Ältesten verwendet wird und damit als ältere Form gelten kann, während die Jüngsten sie kaum mehr verwenden. Es lässt sich ein Sprachwandel in Richtung synkretische Form *wer?* für Nominativ und Akkusativ beobachten.

Anders sehen die Zahlen im Kanton Bern aus (n = 140). Es gibt kaum Unterschiede zwischen den Altersgruppen, *wer?* wird bei allen von 54 bis 59 % der Teilnehmenden genannt. Die übrigen Antworten entfallen auf *wen?*, eine Person in der ältesten Gruppe nennt auch *wem?*.

¹¹ 0 % ist ein abgerundeter Wert: Es sind in dieser Altersklasse also Belege verzeichnet, die aber weniger als 0,5 % ausmachen. Zellen, in denen gar keine Belege vorliegen, sind mit – gekennzeichnet.

¹² Weil die Daten nur nach Kanton gefiltert werden können, werden für das eine Gebiet die Kantone Bern und Freiburg analysiert, das andere Kerngebiet wird auf den Kanton Zürich begrenzt.

Im Kanton Freiburg (n = 33) sind aus der ältesten Gruppe nur zwei Antworten eingegangen, darum lässt sich diese Gruppe kaum in die Auswertungen miteinbeziehen. Beide Antworten lauten *wer?*. Zwischen der jüngsten und der mittleren Gruppe gibt es kaum einen Unterschied: *wer?* wird von 79 % bzw. 76 % der Personen genannt. Die übrigen Antworten entfallen auf *wen?*, der erwartete Dativ für Akkusativ *wem?* ist im Kanton Freiburg nicht verzeichnet (vgl. Abschnitt 4.3). Bucheli Berger (2010: 79–80) stellte bereits fest, dass die Form vor allem von älteren Sprecher:innen verwendet wird. Dass sich in den aktuellen Daten bei den unter 60-Jährigen (mittlere und jüngste Altersgruppe) kaum *wem?* im Akkusativ zeigt, ist ein weiterer Hinweis dafür, dass sich die Form im Abbau befindet.

Zusammenfassend kann Folgendes festgehalten werden: Im Kanton Zürich lässt sich ein Sprachwandel beobachten: Die älteste Gruppe verwendet eher *wen?* als die jüngste. Dieses Ergebnis lässt darauf schliessen, dass *wen?* eine alte Form ist, die nun abgebaut wird. Im zweiten *wen?*-Kerngebiet um Bern und Freiburg gibt es keinen Unterschied zwischen den Altersklassen. Somit kann auch nichts über die Richtung des Sprachwandels gesagt werden. *wen?* scheint weder eine alte Form zu sein, die sich im Abbau befindet, noch kann sie als (dem Einfluss des Standarddeutschen unterliegende) neue Form im Schweizerdeutschen gezählt werden.

4.4 Beizug der Daten aus Akzeptanzfragen

Die Auswertungen in den vorherigen Abschnitten beziehen sich alle auf die Daten aus den Lückensätzen. Wie in Abschnitt 3 erwähnt, wurden die Interrogativa ebenfalls mittels Akzeptanzfragen abgefragt. Unterschiedliche Erhebungsmethoden können zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Die Produktion eines Interrogativums in einem Lückensatz ruft u. U. anderes Wissen ab als die Akzeptanz von vorgegebenen Varianten (vgl. z. B. Fleischer et al. 2012: 30). Um zu überprüfen, welchen Einfluss die Frage-methode auf die Ergebnisse hat, wurden die Antworten aus den Lückensätzen mit jenen aus den Akzeptanzfragen verglichen.

Vergleicht man die Datensätze als Ganzes, zeigen sich keine grossen Unterschiede. Das Kartenbild ist bei den Akzeptanzfragen dasselbe wie bei den Lückensätzen. Überprüft wurde nun, ob einzelne Personen auf intraindividuellem Ebene dieselbe Antwort ankreuzen, die sie im Lückensatz gegeben haben. Nicht weiter erstaunlich ist, dass manche Teilnehmende zusätzliche Varianten angekreuzt haben neben jener, die sie im Lückensatz angaben. Es kommt also vor, dass eine Person im Lückensatz *wer?* einfügt und bei der Akzeptanzfrage dann die beiden Varianten *wer?* und *wen?* wählt. Solche Abweichungen liegen in der Fragestellung begründet, weil der Lückensatz auf eine einzige Antwort ausgerichtet ist, während die Teilnehmenden bei der Akzeptanzfrage ausdrücklich aufgefordert werden, alle für sie möglichen (also auch mehrere) Antworten zu wählen. Analysiert wurden darum nur die Antworten von Personen, die im Lü-

ckensatz eine Variante bilden (z. B. *wer?*), diese Variante bei der Akzeptanzfrage aber nicht akzeptieren (also dort z. B. nur *wen?* ankreuzen). Abweichungen dieser Art fanden sich beim Satz ohne Präposition sowie mit *gegen* bei 5 % der Antworten, beim Satz mit *um* bei 11 %. Eine Abweichung von ± 5 % zeigt sich in den Daten auch bei anderen Wortarten und wird deswegen als durchschnittliche Abweichung zwischen Lückensätzen und Akzeptanzfragen angesehen.¹³ Auffällig ist vor diesem Hintergrund also die hohe Zahl von 11 % beim Satz mit *um*.¹⁴ Tabelle 3 zeigt die Art der Abweichungen.

Tab. 3 Art der intraindividuellen Abweichungen beim Interrogativum nach *um*.

Lückensatz	Akzeptanzfrage	Anzahl
<i>wen?</i>	<i>wer?</i>	10
<i>wer?</i>	<i>wen?</i>	11
<i>wen?</i>	<i>wel?</i>	10
<i>wen?</i>	<i>wel?</i>	4
einzelne		8
total		43

¹⁴ Teilnehmende geben bei der Akzeptanzfrage die Variante *um wele* an. Dies könnte in der Fragestellung begründet sein, die lautete: „In der Tagesschau sehen Sie einen Bericht über ein verheerendes Erdbeben in Indien. Ihre Frau/Ihr Mann sagt ganz erschrocken, dass einer Ihrer Freunde gerade in der Region Ferien macht. Sie fragen: Um [wele] hesch Angst?“. Da in der Situationsbeschreibung erwähnt wird, dass es um *einen* bestimmten aller Freunde der Person geht, könnte die Variante *wel?* gelesen werden als: ‘Um welchen [von all deinen Freunden] hast du Angst?’. Diese Deutung ist im Lückensatz (‘Um wen geht es, Michael?’) nicht möglich. Davon ausgehend, dass die Wahl der Variante *wel?* auf die Formulierung des Satzes zurückgeführt werden kann, werden diese Abweichungen nicht weiter beachtet. Es bleiben somit 29 abweichende Antworten, was einem Prozentsatz von 7 % entspricht. Die Abweichung gleicht sich also dem Rahmen von ± 5 % an und wird daher ebenfalls nicht weiter untersucht.

¹³ Die intraindividuelle Variation wurde insbesondere bei den Relativa eingehend untersucht (vgl. Bösigler i. Dr.: 141–142).

¹⁴ Die Antwort-Optionen wurden bei allen Akzeptanzfragen randomisiert. Das Umfrage-Tool mischt die Reihenfolge zufällig, sie war nicht für alle Teilnehmenden gleich. So wurde vermieden, dass sich die Reihenfolge der präsentierten Antwortmöglichkeiten auf die Ergebnisse auswirkt. Die Reihenfolge kann entsprechend nicht beigezogen werden, um die Resultate zu interpretieren.

4.5 Bewertung von *wen?*

Die Teilnehmenden konnten sowohl bei den Lückensätzen als auch bei den Akzeptanzfragen in einem freien Textfeld Kommentare zu ihren Antworten anbringen. Manche von ihnen äusserten sich zum akkusativischen Interrogativum *wen?*. Einige Teilnehmende bewerteten die Formen dabei nach ihrer Korrektheit im Dialekt. Stellvertretend sei hier die Antwort von T900 aus Bärau (Bern) zitiert:

Diese Fragen [zum akkusativischen Interrogativum; M.B.] sind in der Tat schwierig, weil eigentlich ein Akkusativ folgen müsste, wir im Berndeutschen aber oft den Nominativ benutzen ... Es hört sich falsch an, aber im Affekt würde ich wohl doch meistens „wer“ sagen.

Der Kommentar spielt darauf an, dass die standarddeutsche Form *wen?* die korrekte Form für den Akkusativ sei – dass im Schweizerdeutschen aber unkorrekterweise *wer?* verwendet wird. Solche Kommentare sind wohl selten (nur sechs Teilnehmende äussern sich entsprechend) – aber dennoch bemerkenswert.

Eine andere Aufgabe, in deren Rahmen die Teilnehmenden *wen?* bewerten konnten, stellten die Hörbeispiele dar. Wie in Abschnitt 3 beschrieben, wurde den Teilnehmenden je ein Radio- und ein Fernsehbeitrag vorgespielt, in denen *wen?* im Dialekt verwendet wird. Sie sollten dann angeben, ob sie die Sätze auch so sagen würden oder ob sie etwas anders sagen. Beim Radiobeitrag sagte die Moderatorin folgenden Satz: *Wen kännt me so guet, wen kännt me so tüüf, so intensiv [wie die eigenen Geschwister]?* ('Wen kennt man so gut, wen kennt man so tief, so intensiv [...]?'). Hier gaben 300 der 396 Teilnehmenden an, dass sie ein anderes Interrogativum als *wen?* verwenden würden.¹⁵ Im Satz aus der Fernsehsendung mit akkusativischem Interrogativum in relativischer Funktion (*iez wüssed Si, wen ich meine*, 'jetzt wissen Sie, wen ich meine') korrigierten 281 Teilnehmende das Interrogativum.¹⁶ Somit fällt rund drei Viertel der Teilnehmenden ein gehörtes *wen?* im Dialekt anderer als Form auf, die sie selber nicht verwenden würden.

¹⁵ Beim Radiobeitrag korrigierten 292 Teilnehmende das Interrogativum zu *wer?*, 4 zu *wels?* (alle aus dem Wallis), 2 zu *we?* (Appenzell, St. Gallen), 1 zu *wem?* (Bern) und eine Person notierte ohne Angabe einer Form, dass sie das Interrogativum anders sagen würde.

¹⁶ Beim Fernsehbeitrag korrigierten 270 Personen das Interrogativum zu *wer?*, je 2 zu *wer dass?* (St. Gallen, Wallis) und *wer wo?* (beide Freiburg), 2 zu *wels?* und 1 zu *wels dass* (alle Wallis), 3 zu *we?* (Appenzell, Glarus, St. Gallen) und 1 zu *wem?* (Bern).

5 Fazit

Bei den Interrogativa im Nominativ und Dativ ist kaum Variation zu beobachten. Es erscheint in den Daten im Nominativ fast nur *wer?* neben wenigen *wels?* und *we?* und im Dativ *wem?*.

Bei den Interrogativa im Akkusativ zeigt sich indes Variation, vor allem die Formen *wen?* und *wer?* werden genannt. Die drei Interrogativa *wels?*, *we?* und *wem?* werden im Akkusativ nur selten gefunden. *wels?* erscheint dabei nur im Wallis und *we?* im Kanton Appenzell, *wem?* ist nicht arealbildend. Weitere Auswertungen wurden bei letzteren drei wegen der geringen Anzahl Nennungen nicht vorgenommen.

wer? ist im Akkusativ in der gesamten Deutschschweiz verbreitet und in allen Altersklassen das häufigste Interrogativum. Bei der Entscheidung für *wer?* oder *wen?* spielt die Präposition eine grosse Rolle: In Sätzen, in denen das Interrogativum einer Präposition folgt, wird häufiger *wen?* genannt als in Sätzen ohne Präposition.

wen? bildet zwei deutliche Areale einerseits im Kanton Zürich mit Umland und andererseits in den Kantonen Bern/Freiburg. *wen?* wird ferner von der ältesten und mittleren Sprecher:innengruppe prozentual häufiger genannt als von der jüngsten. Dabei kann vor allem im Kanton Zürich, der einen geografischen Kernzone von *wen?*, beobachtet werden, dass sich diese Form im Abbau befindet und primär von älteren Sprecher:innen noch verwendet wird, während jüngere zu *wer?* tendieren. In den Kantonen Bern und Freiburg, der zweiten Kernzone, sind indes keine Unterschiede nach Altersgruppe festzustellen. Bei den Hörbeispielen haben rund drei Viertel der Teilnehmenden das vorgespielte *wen?* zu einem *wer?* korrigiert. Einige Teilnehmende nennen *wen?* ausserdem als Form, die im Dialekt korrekt wäre, und beschreiben *wer?* als falsche Form im Akkusativ.

Die einleitend gestellte Frage, *wer* im Schweizerdeutschen *wen* mit *wem* in der Stadt beim Spazieren gesehen habe, lässt sich also wie folgt übersetzen: *Wer het wer mit wem i de Stadt bem Spaziere gseh?* Und das titelgebende *Wen hesch du gseh?* stammt mit hoher Wahrscheinlichkeit aus den Regionen Bern/Freiburg oder Zürich.

Literaturverzeichnis

- Baumgartner, Heinrich. 1922. *Die Mundarten des Berner Seelandes*. Frauenfeld: Huber & Co. (Beiträge zur schweizerdeutschen Grammatik. 14).
- BfS = Bundesamt für Statistik. 2020. *Erwerbsquote nach Geschlecht und detailliertem Alter*. URL: <<http://bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/arbeit-erwerb/erwerbstaetigkeit-arbeitszeit/erwerbstaetige/erwerbstaetigkeit-ruhestand.assetdetail.5826590.html>> [Stand: 24.06.2020].
- Bohnenberger, Karl. 1913. *Mundart der deutschen Walliser im Heimattal und in den Außenorten*. Frauenfeld: Huber & Co. (Beiträge zur schweizerdeutschen Grammatik. 6).

- Bösiger, Melanie. i. Dr. „Wen hesch du gsee? – De Maa, mit dem ich Tennis spile.“ Inter- und intra-individuelle Variation bei Relativa und Interrogativa im Schweizerdeutschen. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte.)
- Bossard, Hans. 1962. *Zuger Mundartbuch*. Zürich: Schweizer Spiegel Verlag (Grammatiken und Wörterbücher des Schweizerdeutschen. IV).
- Brun, Leo. 1918. *Die Mundart von Obersaxen im Kanton Graubünden. Lautlehre und Flexion*. Frauenfeld: Huber & Co. (Beiträge zur schweizerdeutschen Grammatik. 11).
- Bucheli, Claudia und Elvira Glaser. 2002. The Syntactic Atlas of Swiss German Dialects: Empirical and Methodological Problems, in: Barbiers, Sjef, Leonie Cornips und Susanne van der Kleij (Hrsg.). *Syntactic Microvariation*. Amsterdam: Meertens Institute (Electronic Publications in Linguistics. 2), S. 41–74.
- Bucheli Berger, Claudia. 2010. Dativ für Akkusativ im Senslerischen (Kanton Freiburg), in: Christen, Helen, Sibylle Germann, Walter Haas, Nadja Montefiori und Hans Rued (Hrsg.). *Alemannische Dialektologie: Wege in die Zukunft. Beiträge zur 16. Arbeitstagung für alemannische Dialektologie in Freiburg/Fribourg vom 7.–10.09.2008*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 141), S. 71–84.
- Fischer, Ludwig. 1960. *Luzernerdeutsche Grammatik. Ein Wegweiser zur guten Mundart*. Zürich: Schweizer Spiegel Verlag (Grammatiken und Wörterbücher des Schweizerdeutschen. II).
- Fleischer, Jürg, Simon Kasper und Alexandra N. Lenz. 2012. Die Erhebung syntaktischer Phänomene durch die indirekte Methode: Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt „Syntax hessischer Dialekte“ (SyHD), in: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, Bd. 79, Heft 1, S. 2–42.
- Friedli, Matthias. 2005. *Si isch grösser weder ig!* Zum Komparativanschluss im Schweizerdeutschen, in: *Linguistik online*, Bd. 24, Heft 3, S. 79–113. DOI: <<https://doi.org/10.13092/10.24.638>>.
- Gasser, Markus. 2010. *Neues Baseldeutsch Wörterbuch*. Basel: Christoph Merian Verlag.
- Grichting, Alois. 2007. *Wallisertitschi Weerter. Walliser Wörterbuch Band I*. 4. Aufl. Visp: Rottenverlag.
- Gwerder, Alois. 2001. „Flätt – hüntschi – sauft.“ *Mundart-Wörterbuch*. Schwyz: Triner-Verlag.
- Henzen, Walter. 1927. *Die deutsche Freiburger Mundart im Sense- und südöstlichen Seebezirk*. Frauenfeld: Huber & Co. (Beiträge zur schweizerdeutschen Grammatik. 16).
- Hodler, Werner. 1969. *Berndeutsche Syntax*. Bern: Francke.
- Hunziker, Jakob. 1877. *Aargauer Wörterbuch in der Lautform der Leerauer Mundart*. Aarau: Sauerländer.
- Meinherz, Paul. 1920. *Die Mundart der Bündner Herrschaft*. Frauenfeld: Huber & Co. (Beiträge zur schweizerdeutschen Grammatik. 13).
- Schmutz, Christian und Walter Haas. 2000. *Senslerdeutsches Wörterbuch*. Freiburg: Paulusverlag.
- Schobinger, Viktor. 1984. *Zürichdeutsche Kurzgrammatik*. Zürich: Pendo-Verlag.
- Seiler, Guido. 2003. *Präpositionale Dativmarkierung im Oberdeutschen*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 124).
- Seiler, Guido. 2010. Investigating Language in Space: Questionnaire and Interview, in: Schmidt, Jürgen Erich und Peter Auer (Hrsg.). *Theories and Methods*. Berlin u. a.: De Gruyter (Language and Space. 1), S. 512–527.
- Stucki, Karl. 1917. *Die Mundart von Jaun im Kanton Freiburg. Lautlehre und Flexion*. Frauenfeld: Huber & Co. (Beiträge zur schweizerdeutschen Grammatik. 10).
- Vetsch, Jakob. 1910. *Die Laute in den Appenzeller Mundarten*. Frauenfeld: Huber & Co. (Beiträge zur schweizerdeutschen Grammatik. 1).

- Wanner, Georg. 1941. *Die Mundarten des Kantons Schaffhausen*. Frauenfeld: Huber & Co. (Beiträge zur schweizerdeutschen Grammatik. 20).
- Weber, Albert. 1923. *Die Mundart des Zürcher Oberlandes*. Frauenfeld: Huber & Co. (Beiträge zur schweizerdeutschen Grammatik. 15).
- Weber, Albert und Jacques M. Bächtold. 1961. *Zürichdeutsches Wörterbuch*. 3., überarb. u. stark erweitert. Aufl. Zürich: H. Rohr.
- Wipf, Elisa. 1910. *Die Mundart von Visperterminen*. Frauenfeld: Huber & Co. (Beiträge zur schweizerdeutschen Grammatik. 2).

Zwei Krokodils und drü Fuessball

Ergebnisse des Initialprojektes VarEA zum Pluralerwerb im Alemannischen

ANNA ZIMMERMANN-STÜBE / MIRJA BOHNERT-KRAUS

1 Einleitung

Der Spracherwerb einsprachiger Kinder im Deutschen wurde in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder untersucht (z. B. Kauschke 2012, Szagun 2016, Tracy 2008). Die vorliegenden Forschungsergebnisse beziehen sich dabei auf den standarddeutschen Spracherwerb. In der logopädischen Diagnostik wird auf diese Forschungsergebnisse zurückgegriffen und entsprechend Therapiebedürftigkeit festgestellt. Viele Kinder aus dem deutschsprachigen Raum wachsen aber nicht ausschliesslich mit Standardsprache auf, sondern werden im Dialekt primärsozialisiert oder begegnen in ihrem Spracherwerb sowohl Standarddeutsch als auch Dialekt. Der Einfluss des Dialektes auf den Spracherwerb wurde bisher in der Forschung kaum berücksichtigt (vgl. Häcki Buhofer 2019, Bohnert-Kraus und Kehrein 2020). Da normierte logopädische Diagnostikverfahren für den Dialekt fehlen, werden auch für dialektal oder bivarieitär aufwachsende Kinder die für den Standard entwickelten Verfahren und die entsprechenden Normen eingesetzt. Dabei können Unteridentifikationen auftreten, indem therapiebedürftige Erwerbsverläufe als dialektale Phänomene eingeschätzt werden oder Überidentifikationen erscheinen, indem dialektale Phänomene fälschlicherweise als Sprachentwicklungsstörungen interpretiert werden. Um dieser Problematik in der logopädischen Diagnosestellung zu begegnen, gilt es, den dialektalen Spracherwerb differenziert zu untersuchen. Das Initialprojekt *VarEA* (*Varietätenerwerb im Alemannischen Sprachraum*) sowie das daraus entstandene Folgeprojekt *LAVA* (*Language Acquisition across Varieties in the Alemannic Area*) haben sich unter anderem dies zum Ziel gesetzt.

Der vorliegende Beitrag fokussiert den Pluralerwerb im Alemannischen und bezieht sich dabei auf die Ergebnisse des *VarEA*-Projektes. Im Beitrag soll folgende Fragestellung beantwortet werden: (Wie) unterscheidet sich der Pluralerwerb im Alemannischen vom Pluralerwerb im Standarddeutschen?

Vorerst werden dazu die Pluralsysteme des Standarddeutschen (Abschnitt 2.1) und des Alemannischen (Abschnitt 2.2) erläutert und verglichen (Abschnitt 2.3). Anschliessend wird der aktuelle Forschungsstand zum Pluralerwerb im Standarddeutschen dargestellt (Abschnitt 2.4). Daraufaufgehend werden die Methodik (Abschnitt 3) und die Ergebnisse (Abschnitt 4) des *VarEA*-Projektes vorgestellt und in Abschnitt 5

diskutiert. Eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und Folgeüberlegungen finden sich im Fazit (Abschnitt 6).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Pluralsystem des Standarddeutschen

Im Standarddeutschen existieren verschiedene Möglichkeiten, den Plural zu markieren. Die Anzahl der Pluralmarkierungsmöglichkeiten wird unterschiedlich eingeschätzt, jedoch meist auf zwischen vier und neun beziffert (vgl. Zaretsky et al. 2013: 46). Am häufigsten wird von acht oder neun Pluralmarkierungsmöglichkeiten ausgegangen (z. B. Elsen 2002, Kauschke et al. 2011, Thater und Ulrich 2018, Wegener 1999). Dabei gilt jedes der sechs Suffixe *-n*, *-(e)n*, *-e*, *-s*, *-er*, *-ø* (Nullmarkierung) als eine Möglichkeit, den Plural zu markieren. Die drei Suffixe *ø*, *-e*, *-er* können ausserdem mit einem Umlaut des Stammvokals kombiniert werden. Das Suffix *-(e)n* wird teilweise als ein, teilweise als zwei Pluralmarker verstanden. Im vorliegenden Beitrag wird von acht Pluralmarkern ausgegangen und die Suffixe *-en* und *-n* mit *-(e)n* zusammengefasst betrachtet.

Die Regeln, nach denen ein Pluralmarker einem Nomen zugeordnet wird, sind derzeit ebenfalls Inhalt kontroverser Diskussionen (vgl. Scheibl 2008, Thater und Ulrich 2018: 46). Einigkeit besteht darin, dass eine Pluralform oft anhand bestimmter phonotaktischer, morphologischer oder prosodischer Strukturen, der Semantik und dem Genus eines Nomens vorhergesagt werden kann (vgl. Behrens 2004: 16, Zaretsky et al. 2013: 46).

2.2 Pluralsystem des Alemannischen

Wie im Standarddeutschen existieren auch im Alemannischen verschiedene Möglichkeiten, den Plural zu markieren (vgl. Tab. 1).

Die nicht fett dargestellten Pluralmarker entsprechen den traditionellen Pluralmarkern, wie sie von Weber (1948) und Marti (1985) für das Zürich- bzw. Berndeutsche beschrieben und von Klein und Kopf (2019: 34) für das Alemannische zusammengefasst wurden.

Tab. 1 Traditionelle und moderne Pluralmarkierungen im Alemannischen (vgl. Graf 2015, Klein und Kopf 2019, Landolt 2010, Marti 1985, Weber 1948).

	Umlaut	-e	-ø	(Umlaut) +-er	-(e)ne	-s
Feminin	<i>Schnuer</i>	<i>Frog</i>	<i>Zunge</i>		<i>Chetti</i>	<i>Kamera</i>
	‘Schnur’	‘Frage’	‘Zunge’		‘Kette’	‘Kamera’
	<i>Schnüer</i>	<i>Froge</i>	<i>Zunge</i>		<i>Chettene</i>	<i>Kameras</i>
	‘Schnüre’	‘Fragen’	‘Zungen’		‘Ketten’	‘Kameras’
Maskulin	<i>Hals</i>	<i>Pfaff</i>	<i>Wind</i>		<i>Höse</i>	<i>Studi</i>
	‘Hals’	‘Pfarrer’	‘Wind’		‘Knabe’	‘Student’
	<i>Hels</i>	<i>Pfaffe</i>	<i>Wind</i>		<i>Hösene</i>	<i>Studis</i>
	‘Hälse’	‘Pfarrer’	‘Winde’		‘Knaben’	‘Studenten’
Neutrum		<i>Chind</i>	<i>Johr</i>	<i>Bett</i>	<i>Fass</i>	<i>Auto</i>
		‘Kind’	‘Jahr’	‘Bett’	‘Fass’	‘Auto’
		<i>Chinde</i>	<i>Johr</i>	<i>Better</i>	<i>Fässer</i>	<i>Autos</i>
		‘Kinder’	‘Jahre’	‘Betten’	‘Fässer’	‘Autos’

Aktuellere Untersuchungen des alemannischen Pluralsystems (Klein und Kopf 2019, Graf 2015, Landolt 2010) zeigen, dass im dialektalen Pluralsystem Sprachwandelprozesse ablaufen und neben den von Marti und Weber beschriebenen Pluralmarkern heute weitere Pluralmarker existieren. Die in den neueren Untersuchungen festgestellten modernen Pluralmarker sind in Tabelle 1 fett dargestellt. Folgende Sprachwandelprozesse wurden von Klein und Kopf (2019), Graf (2015) und Landolt (2010) in den vergangenen Jahren festgestellt.

- Der *-e*-Plural, welcher im traditionellen System nur bei Feminina und bei belebten Maskulina auftrat, breitet sich derzeit auch auf Maskulina und starke Neutra mit traditionellem Nullplural aus (z. B. *Chind* vs. *Chinde*) (vgl. Graf 2015: 71, Landolt 2010: 3).
- Der *-er*-Plural breitet sich auf traditionelle Neutra mit Nullplural aus (z. B. *Fässer* vs. *Fass*). Dies geschieht in Analogie zum Standarddeutschen. Die traditionellen Formen dieser Gruppe sind heute bereits nahezu ausgestorben (vgl. Graf 2015: 71, Landolt 2010: 3).
- Der *-(e)ne*-Plural, der traditionell nur bei Feminina mit der Endung *-i* und bei einer kleinen Gruppe Maskulina für belebte Diminutive auftrat, lässt sich immer mehr auch bei Feminina mit dem Suffix *-e* beobachten (z. B. *Chile* vs. *Chilene*) (vgl. Graf 2015: 71–72, Landolt 2010: 4).
- Der *-s*-Plural existierte im traditionellen alemannischen Pluralsystem nicht und wurde früher als nicht-dialektal bezeichnet. Ausgangspunkt seiner Ausbreitung waren markierungsbedürftige, vokalisch auslautende Feminina mit traditionellem Nullplural. Später breitete sich der *-s*-Plural auch auf vokalisch auslautende Maskulina und Neutra mit traditionellem Nullplural aus (z. B. *Auto* vs. *Autos*) (vgl. Graf 2015: 72, Klein und Kopf 2019: 46, Landolt 2010: 4).

Die fett dargestellten modernen Pluralmarker haben die traditionellen Pluralmarker bis auf die Ausbreitung des *-er*-Plurals in Analogie zum Standard noch nicht verdrängt. Es liegt vielmehr eine Koexistenz der traditionellen und modernen Formen vor. So finden sich beispielsweise in den Untersuchungen von Klein und Kopf (2019: 42) sowohl die modernen Varianten *Autos*, *Kaffis* und *Kiwis* als auch die traditionellen Varianten *Auto*, *Kaffi* und *Kiwi*. Die Ergebnisse von Kopf und Klein (2019: 43–46) zeigen, dass die Verwendung des *s*-Plurals stark mit dem Alter der untersuchten Personen zusammenhängt und jüngere Sprecher:innen deutlich mehr moderne *s*-Plurale produzieren als ältere.

2.3 Vergleich der beiden Pluralsysteme

Bei einem Vergleich des standarddeutschen mit dem alemannischen Pluralsystem fällt auf, dass sich die beiden Systeme in vielen Punkten voneinander unterscheiden. Während die standarddeutschen Pluralmarker *-(e)n* und *-e* + Umlaut im alemannischen System nicht auftreten, existiert der alemannische Pluralmarker *-(e)ne* im standarddeutschen System nicht. Bei den Pluralmarkern, die in beiden Systemen auftreten, entsprechen sich die Vertreter der jeweiligen Kategorien nicht. Obwohl der Pluralmarker *-e* in beiden Systemen existiert, wird beispielsweise das Nomen *Schwein* im Standard mit dem Suffix *-e* (*Schweine*), im Alemannischen jedoch mit Nullplural (*Schwein*) gebildet. Siebenhaar und Vögeli (2010) berichten ausserdem, dass sich die Auftretenshäufigkeit der verschiedenen Pluralmarker im Alemannischen und Standarddeutschen stark voneinander unterscheidet. So ist beispielsweise „der Umlaut als Pluralkennzeichen in den Mundarten viel weiter verbreitet als im Standard“ (Siebenhaar und Vögeli 2010: 82).

Die Unterschiede zwischen den beiden Pluralsystemen legen die Vermutung nahe, dass sich auch der Erwerb der Pluralsysteme in den beiden Varietäten voneinander unterscheidet.

2.4 Erwerb des Pluralsystems im Standarddeutschen

Es herrscht Einigkeit darüber, dass erste Pluralformen bereits zu Beginn des zweiten Lebensjahres auftreten (z. B. Elsen 2002: 118, Kauschke et al. 2011: 3, Thater und Ulrich 2018: 47). Die ersten Pluralformen werden in Form von lexikalisiertem Lernen ohne Regeln erworben. Erst wenn eine gewisse Anzahl an Pluralformen abgespeichert ist, beginnt das Kind Regeln abzuleiten. Während der Erwerbsphase werden die Regeln noch nicht immer korrekt angewendet, was sich in Form von Übergeneralisierungen zeigt (z. B. Kauschke et al. 2011: 3, Motsch 2013: 15).

Welche Pluralform am häufigsten übergeneralisiert wird, wird in der Forschung unterschiedlich beschrieben. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass im kindlichen Pluralerwerb am häufigsten der Nullplural übergeneralisiert wird (z. B. *drei Burg*) (vgl. Laaha et al. 2006: 293, Mugdan 1977: 157, Schaner-Wolles 1989: 165, 168, Szagun 2001: 130, Thater und Ulrich 2018: 53). Als Pluralsuffix, welches am häufigsten übergeneralisiert wird, wird von einigen anderen Forschenden das *-s* (z. B. *zwei Eimers*) (vgl. Kauschke et al. 2011: 15; bei Mehrsilbern, Thater und Ullrich 2018: 53) und wiederum von anderen das *-e* (z. B. *vier Bäre*) genannt (vgl. Kauschke et al. 2011: 15; bei Einsilbern, Laaha et al. 2006: 294, Mugdan 1977: 157, Schaner-Wolles 1989: 166). Weiter werden auch häufig Übergeneralisierungen von *-(e)n* (z. B. *zwei Äpfeln*) (vgl. Laaha et al. 2006: 294, Mugdan 1977: 157, Schaner-Wolles 1989: 166, Szagun 2001: 130, Thater und Ulrich 2018: 53) und partielle Pluralmarkierungen (z. B. *fünf Korner*) (vgl. Kauschke et al. 2011: 9, Szagun 2001: 130, Thater und Ulrich 2018: 53) angeführt. Am fehleranfälligesten für die korrekte Pluralmarkierung wird von Kauschke et al. (2011: 9) und Laaha et al. (2006: 287) der reine Umlautplural beschrieben.

Im Alter von sechs Jahren gelten die Abweichungen vom regulären Pluralsystem grösstenteils als überwunden und die meisten der Pluralformen werden in diesem Alter korrekt gebildet (vgl. Kauschke et al. 2011: 3, 13, Thater und Ulrich 2018: 51). In der grossangelegten Studie *Grammatikerwerb deutschsprachiger Kinder zwischen 4 und 9 Jahren (GED 4–9)* wurde die Erwerbsreihenfolge der verschiedenen Pluralmarker bei über 950 Kindern aus Deutschland untersucht. Die Ergebnisse zeigen folgende Erwerbsreihenfolge für das Standarddeutsche: *-e*, *-s*, *-er* und Umlaut + *-e* (4;0–4;5), *-n* und Umlaut + *-er* (4;6–4;11), Nullplural (5;0–5;5), Umlautplural (5;6–5;11), *-en*-Plural (6;0–6;5) (vgl. Thater und Ulrich 2018: 52).

3 Methode

3.1 Stichprobe

Im Rahmen des *VarEA*-Projektes wurde bei 14 Kindern zwischen 3;5 und 7;6 Jahren ein Test zur Überprüfung der Fähigkeiten der Pluralbildung im Alemannischen durchgeführt. Die Kinder stammten aus dem mittel- und hochalemannischen Sprachraum in Österreich (n=7), Deutschland (n=2) und der Schweiz (n=5). Die Datenerhebung erfolgte durch Projektmitarbeitende und studentische Hilfskräfte aus allen drei Ländern. Einschlusskriterien waren, dass die Kinder monolingual aufwachsen, primär im Dialekt sozialisiert wurden und sprachunauffällig waren.

3.2 Aufgabe und Stimuli

Um die Fähigkeit der Pluralbildung im Dialekt zu überprüfen, wurde der aus sieben Items bestehende Pluraluntertest der *Patholinguistischen Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (PDSS)* (Kauschke und Siegmüller 2009) in den Dialekt übertragen und durch 18 zusätzliche Items erweitert. Bei der ursprünglich für das Standarddeutsche konzipierten PDSS wird dem Kind ein Testheft vorgelegt, in dem links jeweils eine und rechts jeweils mehrere Abbildungen des gleichen Objektes dargestellt sind. Die testende Person gibt dem Kind dabei vor, was auf der linken Seite zu sehen ist und fragt das Kind, was es rechts sieht. Bei der Durchführung des Tests im Dialekt wurde gemäss der Anweisung der PDSS vorgegangen (z. B. „*Das isch es Chleid. Das sin zwei ... ?*“). Die Antworten der Kinder wurden handschriftlich protokolliert und mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet.

Der Untertest der PDSS wurde so erweitert, dass jeder standarddeutsche Pluralmarker mindestens dreimal überprüft wurde.¹ Bei der Auswahl der zusätzlichen Items wurde darauf geachtet, dass die Pluralformen in den verschiedenen Dialektregionen der Stichprobe möglichst ähnlich sind. Die verwendeten Stimuli sind in Tabelle 2 aufgeführt.

Tab. 2 Stimuli der Pluralüberprüfung im *VarEA*-Projekt.

Pluralmarkierung	Item PDSS	Ergänzungen
-(e)n	Herz, Feder	Bär, Flasche
-e	–	Fisch, Krokodil, König
-s	Auto	Jojo, Zebra
-er	Kleid	Gespens, Nest
-ø	Pullover	Jäger, Taucher
-ø + Umlaut	Vogel	Apfel, Garten
-e + Umlaut	Topf	(Fuss-)Ball, Baum
-er + Umlaut	–	Dach, Buch, Schneemann

¹ Bei der Zusammenstellung der Items wurde auf ein ausgeglichenes Verhältnis der standarddeutschen und nicht der dialektalen Pluralmarker geachtet, da der Test im *VarEA*-Projekt zusätzlich zur Überprüfung der standarddeutschen Pluralbildung eingesetzt wird. Ausserdem wurde ein Ausgleich der Pluralmarker als relevanter eingestuft als ein Ausgleich der Genera.

3.3 Auswertung

Für die Auswertung wurden vorerst Listen mit erwarteten Pluralformen erstellt. Diese Listen wurden auf Basis der von Marti (1985) und Weber (1948) propagierten „traditionellen“ Systematik des alemannischen Pluralsystems, den neueren Forschungsergebnissen von Landolt (2010), Graf (2015), Klein und Kopf (2019) sowie dem *Schweizerischen Idiotikon* (2022) erstellt. Für viele Stimuli entstanden so mehrere erwartbare Pluralformen, die häufig aus einer traditionellen und einer modernen Form bestanden (z. B. *drü Auto*, *drü Autos*). Die Antworten der Kinder wurden anschliessend mit den erwarteten Formen verglichen und jede Antwort jeweils in die Kategorie *erwartet* oder die Kategorie *unerwartet* eingeteilt.² Anschliessend erfolgte eine ausführliche Analyse der erwarteten und unerwarteten Pluralformen.

4 Ergebnisse

Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse der analysierten Antworten der Kinder. Links sind jeweils die erwarteten Antworten sowie die prozentualen Anteile, zu welchen diese auftraten, und rechts entsprechend die nicht erwarteten Formen ersichtlich.

Tab. 3 Ergebnisse (TF: traditionelle Form, MF: moderne Form, D: Diminutiv, Üø: Übergeneralisierung Nullplural, Ü-s: Übergeneralisierung s-Plural, Ü-er: Übergeneralisierung -er-Plural, PP: Partielle Pluralmarkierung, SP: Standardplural, SS: Standardsingular, fehlende oder nicht interpretierbare Antworten der Kinder (NAs) werden nicht aufgeführt).

	Erwartete Formen	Nicht erwartete Formen
Herz	<i>Härz</i> (TF: 43 %), <i>Härze</i> (MF: 43 %), <i>Härzli</i> (D: 14 %)	
Feder	<i>Fädere</i> (79 %)	<i>Federn</i> (SP: 7 %), <i>Feder</i> (SS: 14 %)
Bär	<i>Bäre</i> (71 %)	<i>Bär</i> (Üø-: 7 %), <i>Bären</i> (SP: 14 %)
Flasche	<i>Fläsche</i> (TF: 57 %), <i>Fläschene</i> (MF: 21 %)	<i>Flaschen</i> (SP: 21 %)
Fisch	<i>Fisch</i> (71 %), <i>Fischli</i> (D: 7 %)	<i>Fische</i> (SP: 21 %)
Krokodil	<i>Krokodil</i> (71 %)	<i>Krokodils</i> (Ü-s: 15 %), <i>Krokodiler</i> (Ü-er: 7 %), <i>Krokodile</i> (SP: 7 %)
König	<i>König</i> (36 %), <i>Könige</i> (64 %)	
Auto	<i>Auto</i> (TF: 21 %), <i>Autos</i> (MF: 78 %)	

² Aufgrund der von Landolt (2010), Graf (2015) und Klein und Kopf (2019) beschriebenen, derzeit ablaufenden Sprachwandelprozesse und der vom *Schweizerischen Idiotikon* dargestellten teilweise sehr grossen regionalen Variation der vorherrschenden Pluralformen wird bewusst darauf verzichtet, die von den Kindern produzierten Pluralformen mit den Termini *korrekt* und *inkorrekt* zu bezeichnen. Stattdessen wird hier von *erwarteten* und *nicht erwarteten* Formen gesprochen.

Tab. 3 Ergebnisse (TF: traditionelle Form, MF: moderne Form, D: Diminutiv, Üø: Übergeneralisierung Nullplural, Ü-s: Übergeneralisierung s-Plural, Ü-er: Übergeneralisierung -er-Plural, PP: Partielle Pluralmarkierung, SP: Standardplural, SS: Standardsingular, fehlende oder nicht interpretierbare Antworten der Kinder (NAs) werden nicht aufgeführt).

	Erwartete Formen	Nicht erwartete Formen
Jojo	<i>Jojo</i> (TF: 14%), <i>Jojos</i> (MP: 78%)	
Zebra	<i>Zebra</i> (TF: 43%), <i>Zebbras</i> (MF: 57%)	
Kleid	<i>Chleider</i> (100%)	
Gespenst	<i>Gschpängscht</i> (29%), <i>Gschpängschter</i> (64%)	
Nest	<i>Näscht</i> (14%), <i>Näschter</i> (86%)	
Pullover	<i>Pullover</i> (71%)	<i>Pullovers</i> (Ü-s: 14%),
Jäger	<i>Jäger</i> (93%)	<i>Jägers</i> (Ü-s: 7%)
Taucher	<i>Daucher</i> (86%)	
Vogel	<i>Vögel</i> (93%)	<i>Vogel</i> (Üø: 7%)
Apfel	<i>Öpfel</i> (100%)	
Garten	<i>Gärte</i> (29%)	<i>Garte</i> (Üø: 36%), <i>Gärten</i> (Ü-er: 7%), <i>Garten</i> (SS: 21%)
Topf	<i>Döpf</i> (86%)	<i>Töpfe</i> (SP: 14%)
Fussball	<i>Fuessbäll</i> (50%)	<i>Fuessball</i> (Üø: 21%), <i>Fussbälle</i> (SP: 14%)
Baum	<i>Boim</i> (79%)	<i>Bäume</i> (SP: 14%)
Dach	<i>Dächer</i> (71%)	<i>Dach</i> (Üø: 21%)
Buch	<i>Büecher</i> (86%)	<i>Bücher</i> (SP: 14%)
Schneemann	<i>Schneemanne</i> (21%), <i>Schneemänner</i> (50%)	<i>Schneemaa</i> (Üø: 7%), <i>Schneemann</i> (PP: 7%), <i>Schneemann</i> (SS: 14%)

Die Analyse der von den Kindern produzierten Pluralformen zeigte, dass bei den Items, bei denen verschiedene Pluralformen erwartet wurden, bei allen Items alle erwarteten Varianten auftraten. Neben den erwarteten Varianten traten aber auch viele nicht erwartete Varianten in den Antworten auf. Die unerwarteten Pluralformen der Kinder wurden analysiert und in verschiedene Kategorien eingeteilt. Folgende Kategorien konnten nach Häufigkeit geordnet (beginnend mit der häufigsten Kategorie) gefunden werden:

- Verwendung einer standarddeutschen anstelle einer dialektalen Pluralform (SP: 16x, z. B. *Bären* statt *Bäre*, *Flaschen* statt *Fläsche*)
- Verwendung eines Nullplurals anstelle einer markierten Pluralform (Üø: 13x, z. B. *Garte* statt *Gärte*, *Fuessball* statt *Fuessbäll*)
- Verwendung der Singularform im Standard anstelle der dialektalen Pluralform (SS: 7x, z. B. *Feder* statt *Fädere*, *Garten* statt *Gärte*)

- Verwendung eines -s-Plurals bei Nomen, bei dem dieser nicht erwartet wurde (Ü-s: z. B. *Jägers* statt *Jäger*, *Krokodils* statt *Krokodil*)
- Verwendung eines -er-Plurals (mit oder ohne Umlaut) bei Nomen, bei dem dieser nicht erwartet wurde (Ü-er: *2x*, *Gärter* statt *Gärte*, *Krokodiler* statt *Krokodil*)
- partielle Pluralmarkierung (PP: *1x*, *Schneemann* statt *Schneemänner*).

Um die Daten mit vorhandenen Daten des Standarddeutschen zu vergleichen, wurde neben der Analyse der unerwarteten Formen zusätzlich untersucht, wie anfällig für unerwartete Varianten die unterschiedlichen Pluralmarker waren. In Tabelle 4 ist ersichtlich, wie gross die Anteile der unerwarteten Varianten bei den entsprechenden traditionellen Zielppluralmarkierungen waren. Die von Landolt (2010), Graf (2015) sowie Klein und Kopf (2019) beschriebenen modernen Varianten und die im *Schweizerischen Idiotikon* beschriebenen regionalen Varianten wurden nicht als unerwartete Formen miteingerechnet.

Tab. 4. Anteile unerwarteter Formen bei alemannischen Pluralmarkern.

	Nullplural	Umlaut	-e	-er	UL + -er
% unerwartete Formen	10.4%	24.3%	10.7%	0%	17.9%

5 Diskussion

5.1 Vergleich der Ergebnisse mit dem Pluralerwerb im Standard

Die Analyse der unerwarteten alemannischen Pluralformen zeigte, dass anstelle der erwarteten Pluralform am häufigsten Pluralformen im Standard produziert wurden (z. B. *Fische* statt *Fisch*). Es wird vermutet, dass es sich dabei nicht um ein Phänomen des alemannischen Spracherwerbs handelt, sondern dass die Verwendung des Standardplurals eher der Methodik der Aufgabenstellung geschuldet ist. Bei der verwendeten Methode handelt es sich im weiteren Sinne um eine Bildbenennungsaufgabe. Auch die Untersuchung von Unterberger (2018) und die Ergebnisse des *SprKiDS*-Projektes (Löffler 2022; vgl. dazu auch den Beitrag von Löffler in diesem Band) haben gezeigt, dass die Methode der Bildbenennung (sowohl mündlich als auch schriftlich) die Verwendung der Standardvarietät triggert. Die Hypothese, dass es sich beim beschriebenen Phänomen nicht um ein Erwerbsphänomen, sondern um einen Einfluss der Methode handelt, kann dadurch bestärkt werden, dass in der dialektalen Spontansprache der Kinder keine Standardpluralformen gefunden werden konnten.

Die zweithäufigste Kategorie der unerwarteten alemannischen Pluralformen war die Verwendung eines Nullplurals anstelle eines markierten Plurals (z. B. *Fuessball* statt *Fuessbäll*). Dass der Nullplural am häufigsten übergeneralisiert wird, zeigen auch Untersuchungen aus dem Standarddeutschen (vgl. z. B. Szagun 2001, Thater und Ulrich 2018). Bezüglich dieses Phänomens scheinen sich der alemannische und standarddeutsche Pluralerwerb demnach zu entsprechen.

Für die dritthäufigste Fehlerkategorie, die Verwendung eines Standardsingulars anstelle eines alemannischen Plurals (z. B. *Garten* statt *Gärte*), konnte bisher keine nachvollziehbare Erklärung gefunden werden. Eine Hypothese für die Verwendung der Standardsingulare ist, dass die Kinder ein Bewusstsein darüber haben, dass Pluralformen häufig leicht von Singularformen abweichen. Dass die Kinder beim Suchen nach leicht vom Singular abweichenden Formen auf standardsprachliche Singularformen anstelle der alemannischen Pluralformen zurückgreifen, könnte darauf hinweisen, dass diese sicherer abgespeichert sind als die dialektalen Pluralformen. Die Koexistenz der beiden Varietäten im alemannischen Sprachraum scheint sich in diesem Falle auf den Pluralerwerb auszuwirken.

Als vierthäufigste Fehlerkategorie tritt die Übergeneralisierung des *-s*-Suffixes auf (z. B. *Krokodils* statt *Krokodil*). Diese Form der Übergeneralisierung wird auch für den standardsprachlichen Pluralerwerb beschrieben (z. B. Kauschke et al. 2011), weshalb davon ausgegangen werden kann, dass sich die beiden Varietäten in diesem Phänomen ebenfalls gleich verhalten.

Die fünft häufigste Fehlerkategorie ist die Übergeneralisierung des Suffixes *-er* (+Umlaut) (z. B. *Krokodiler* statt *Krokodil*). Diese Form der Übergeneralisierung wird in den Ergebnissen zum standarddeutschen Pluralerwerb nicht explizit beschrieben. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung weisen darauf hin, dass die Übergeneralisierung des *-er* (+Umlaut) ein für das Alemannische typisches Erwerbsphänomen sein könnte. Eine mögliche Erklärung für die Übergeneralisierung ist die Tendenz zur Explizitheit.

Die letzte und am seltensten vorkommende Fehlerkategorie, die in den Daten gefunden wurde, ist die partielle Pluralmarkierung (*Schneemann* statt *Schneemänner*). Dieses Phänomen wurde für den Pluralerwerb des Standarddeutschen ebenfalls bereits beschrieben (z. B. Kauschke et al. 2011, Thater und Ulrich 2018), was darauf hinweist, dass diese Fehlerkategorie nicht nur für den standarddeutschen, sondern auch für den alemannischen Spracherwerb charakteristisch ist.

Die beiden für das Standarddeutsche mehrfach aufgezeigten Phänomene der Übergeneralisierung des *-e* und des *-(e)n* zeigen sich in den vorliegenden Daten des Alemannischen hingegen nicht. Dass sich die Übergeneralisierung des Suffixes *-(e)n* nicht zeigt, war vorhersehbar, da diese Variante im Alemannischen nicht existiert (siehe Abschnitt 2.2). Die Übergeneralisierung des *-e* wäre jedoch, wie die Übergeneralisierung des *-s* oder des Nullplurals, erwartbar gewesen, weshalb die Hypothese aufgestellt wer-

den kann, dass sich die beiden Varietäten auch hinsichtlich dieses Erwerbsphänomens voneinander unterscheiden.

Tabelle 4 zeigt, dass die Pluralbildung mit Umlaut und ohne Suffix am häufigsten nicht wie erwartet produziert wird (24.3 % unerwartet produziert). Dass die Pluralformen, die mittels Umlaut, jedoch ohne Suffix produziert werden, im Pluralerwerb am häufigsten zu Fehlern führen, zeigen auch die auf das Standarddeutsche bezogenen Untersuchungen von Kauschke et al. (2010: 9) sowie Laaha et al. (2006: 287). Die für das Standarddeutsche bereits beschriebene Fehleranfälligkeit für den reinen Umlautplural scheint sich in den vorliegenden Daten für den alemannischen Erwerb zu bestätigen.

Weiter wird auch die Pluralmarkierung Umlaut +*-er* von den alemannischen Kindern häufig nicht wie erwartet produziert (17.9 % unerwartet produziert). Dass die Pluralmarkierung mit Umlaut und Suffix *-er* zu verhältnismässig vielen unerwarteten Formen führte, lässt sich womöglich dadurch erklären, dass die Gruppe der Nomen, die im Dialekt diesem Pluralbildungsmuster folgt, relativ klein ist (vgl. Marti 1985, Weber 1948 zitiert nach Klein und Kopf 2019: 34). Die Pluralmarkierung mit *-e* führte bei fast 10.7 % der Antworten der alemannischen Kinder zu unerwarteten Formen. Dies erscheint im Vergleich mit den standarddeutschen Daten sehr hoch, da die *GED*-Studie zeigte, dass bereits 88.9 % der 4;0–4;5-jährigen Kinder Plurale mit *-e*-Suffix korrekt produzieren (vgl. Thater und Ulrich 2018: 51).

Was ebenfalls Fragen aufwirft, ist, dass 10.4 % der Nullplurale nicht wie erwartet produziert werden, während die Übergeneralisierung des Nullplurals als häufigste Fehlerkategorie auftritt. Schaner-Wolles (1989: 166) beschreibt die Nullmarkierung im Standarddeutschen als die Pluralform mit dem höchsten korrekten Anteil. Dies lässt die Vermutung zu, dass die Nullmarkierung im alemannischen Spracherwerb fehleranfälliger ist als im Standarddeutschen. Die parallel ablaufende häufige Übergeneralisierung des Nullplurals lässt sich möglicherweise durch die Annahme von Thater und Ulrich (2018: 58) und Laaha (2006: 287, 293) erklären, die die dominierende Fehlerkategorie des Nullplurals nicht als Übergeneralisierung, sondern als Fehlerstrategie, bei der der Plural nicht markiert, sondern die Singularform wiederholt wird, klassifiziert.

5.2 Traditionelle vs. moderne Pluralformen

In Tabelle 3 wird sichtbar, dass die Stichprobe bei Items, bei denen sowohl eine traditionelle als auch eine moderne Pluralvariante erwartbar ist, Varianz aufzeigt und bei allen Items sowohl traditionelle als auch moderne Pluralformen produziert werden. Bei Neutra, bei denen der traditionelle Nullplural mit dem modernen *s*-Plural konkurriert, dominiert in der Stichprobe bereits bei allen Items der *s*-Plural (*Zebbras, Jojos, Autos*). Die Ergebnisse von Klein und Kopf (2019: 43–46) haben gezeigt, dass über

25-Jährige bei Feminina signifikant mehr *s*-Plurale produzieren als bei Neutra und Maskulina. Dies wird durch die Markierungsbedürftigkeit der femininen Plurale erklärt, die den Ursprung der Ausbreitung des *s*-Plurals darstellt. Bei unter 25 Jahre alten Sprecher:innen verschwindet der Unterschied zwischen den Genera, während der Anteil an *s*-Pluralen insgesamt drastisch ansteigt. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen die Tendenz, dass bei jungen Sprecher:innen der *s*-Plural bei Neutra bereits dominiert.

Bei den Varianten *Härz* und *Härze*, bei dem der traditionelle Nullplural mit dem *-e*-Plural, der sich nach Landolt (2010: 3) auf starke Maskulina und Neutra ausbreitet, konkurriert, treten beide Varianten gleich häufig auf. Die von Landolt (2010) beschriebene Ausbreitung ist zwar bereits bei den Kindern erkennbar, tritt jedoch noch nicht so dominant auf wie der *s*-Plural. Bei dem einzigen Item, bei dem ein moderner *-ene*-Plural erwartbar war, zeigte sich die Form *Fläschene* zwar, trat aber seltener auf als die traditionelle Form *Fläsche*.

Klein und Kopf (2019: 46) gehen in Bezug auf die Ausbreitung des *s*-Plurals davon aus, dass sich „im modernen Dialekt“ eine „klare, oft standardkonvergente [...] Tendenz zu mehr Explizitheit“ zeigt. Sowohl die Ausbreitung des *-e*-Plurals bei traditionellem Nullplural (*Härz* vs. *Härze*) als auch die Ausbreitung des *-ene*-Plurals bei traditionellem Nullplural (*Fläsche* vs. *Fläschene*) zeigt diese Tendenz zu mehr Explizitheit bei der dialektalen Pluralmarkierung ebenfalls. Die Standardkonvergenz zeigt sich insofern, als dass bei allen drei Markierungsvarianten die Pluralform von der Singularform abweicht, während sich bei den traditionellen dialektalen Formen Singular- und Pluralform nicht voneinander unterscheiden (*eis Härz*, *zwei Härz*; *ei Fläsche*, *zwei Fläsche*).

6 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die vorliegenden Daten einerseits auf Gemeinsamkeiten, andererseits aber auch auf Unterschiede zwischen dem standarddeutschen und dem alemannischen Pluralerwerb hindeuten. Während sich die Übergeneralisierung des Nullplurals, die Übergeneralisierung des *s*-Plurals sowie die partiellen Pluralmarkierungen in beiden Varietäten zeigen, scheint die Übergeneralisierung des *-(e)n*-Plurals nur im standarddeutschen und die Übergeneralisierung des *-er* (+ Umlaut)-Plurals nur im alemannischen Pluralerwerb aufzutreten. Auch in Bezug auf die Fehleranfälligkeit der verschiedenen Pluralmarker weisen die dargestellten Ergebnisse sowohl auf Unterschiede als auch auf Gemeinsamkeiten zwischen dem Standarddeutschen und dem Alemannischen hin. In beiden Varietäten gilt der reine Umlautplural als besonders fehleranfällig. Im Gegensatz zum Standarddeutschen zeigt sich jedoch im Alemannischen auch die Pluralbildung mit Nullplural und die Pluralbildung mit *-e* als fehleranfällig.

Dass der alemannische und der standarddeutsche Pluralerwerb neben Gemeinsamkeiten auch Unterschiede aufzeigt, weist darauf hin, dass die Forschungsergebnisse zum standarddeutschen Pluralerwerb nicht unreflektiert für das Alemannische übernommen werden dürfen. Demnach ist auch die Verwendung der auf standarddeutschen Forschungsergebnissen basierenden logopädischen Diagnostikverfahren bei alemannisch aufwachsenden Kindern nicht unproblematisch. Wird in der logopädischen Diagnosestellung bei alemannischen Kindern auf standarddeutsche und nicht auf alemannische Erwerbserkenntnisse zurückgegriffen, besteht die Gefahr, dass Sprachentwicklungsstörungen übersehen (Unteridentifikation) oder vom Standard abweichende Erwerbsverläufe (wenn z. B. ein Pluralmarker im Dialekt erst später erworben wird) fälschlicherweise als Sprachentwicklungsstörung eingestuft werden (Überidentifikation). Um den Entwicklungsstand alemannisch aufwachsender Kinder in Bezug auf den Pluralerwerb korrekt beurteilen zu können, muss auf (bisher fehlende) dialektale Erwerbserkenntnisse zurückgegriffen werden. Die vorliegende Untersuchung liefert erste Hinweise zum alemannischen Pluralerwerb. Aufgrund der kleinen Stichprobe, der grossen Altersspanne der untersuchten Kinder und der fehlenden Berücksichtigung der Frequenzeffekte sind die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung nur sehr beschränkt aussagekräftig.

Mit dem LAVA-Projekt ist im Oktober 2023 eine gross angelegte Folgeuntersuchung mit 540 Proband:innen gestartet, anhand derer die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung überprüft werden können. Das LAVA-Projekt wird im Gegensatz zur vorliegenden Untersuchung auch Aussagen über die Erwerbsreihenfolge der Pluralmarker ermöglichen. Es hat zum Ziel, Normen für alemannisch aufwachsende Kinder zu entwickeln, was in Zukunft dazu verwendet werden kann, logopädische Diagnostikverfahren für das Alemannische anzupassen und künftig Über- und Unteridentifikationen von Sprachentwicklungsstörungen vermeiden.

Literaturverzeichnis

- Behrens, Heike. 2004. Früher Grammatikerwerb, in: *Sprache, Stimme, Gehör*, Bd. 28, Heft 1, S. 15–19.
- Bohnert-Kraus, Mirja und Roland Kehrein (Hrsg.). 2020. *Dialekt und Logopädie*. Hildesheim: Olms.
- Clahsen, Harald, Monika Rothweiler, Andreas Woest und Gary F. Marcus. 1992. Regular and Irregular Inflection in the Acquisition of German Noun Plurals, in: *Cognition*, Bd. 45, Heft 3, S. 225–255.
- Elsen, Hilke. 2002. The Acquisition of German Plurals, in: Bendjaballah, Sabrina, Wolfgang U. Dressler, Oskar E. Pfeiffer und Maria Voeikova (Hrsg.). *Morphology 2000. Selected Papers from the 9th Morphology Meeting, Vienna, 24–28 February 2000*. Amsterdam u. a.: John Benjamins, S. 117–127.
- Graf, Martin Hannes. 2015. Frisst des Pfärd jetzt Kartoffle? Aktuelle Tendenzen des Sprachwandels im Schweizerdeutschen, in: *Sprachspiegel*, Bd. 3, S. 66–77.

- Häcki Buhofer, Annelies. 2019. Der Erwerb arealer Sprachvariation, in: Schmidt, Jürgen Erich und Joachim Herrgen (Hrsg.). *Sprache und Raum. Ein internationales Handbuch der Sprachvariation*. Berlin, u. a.: De Gruyter, S. 936–947.
- Id. = *Schweizerisches Idiotikon. Wörterbuch der schweizerdeutschen Sprache*. Frauenfeld 1881–. URL: <<https://www.idiotikon.ch/>> [Stand: 12.08.2022].
- Kauschke, Christina. 2012. *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin u. a.: De Gruyter.
- Kauschke, Christina und Julia Siegmüller. 2009. *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen*. München: Elsevier.
- Kauschke, Christina, Anna Kurth und Ulrike Domahs. 2011. Acquisition of German Noun Plurals in Typically Developing Children and Children with Specific Language Impairment, in: *Child Development Research*, Article ID 718925. DOI: <<https://doi.org/10.1155/2011/718925>>.
- Klein, Andreas und Kristin Kopf. 2019. Der s-Plural im Alemannischen. (K)ein Fremdkörper?, in: *Linguistik Online*, Bd. 98, Heft 5, S. 31–49. DOI: <<https://doi.org/10.13092/10.98.5928>>.
- Laaha, Sabine, Dorit Ravid, Katharina Korecky-Kröll, Gregor Laaha und Wolfgang Dressler. 2006. Early Noun Plurals in German: Regularity, Productivity or Default?, in: *Journal of Child Language*, Bd. 33, Heft 2, S. 271–302.
- Landolt, Christoph. 2010. *Dialektale Morphologie und Morphonologie im Wandel. Beispiel Zürichdeutsch*, in: Christen, Helen, Sybille Germann, Walter Haass, Nadia Montefiori und Hans Ruef (Hrsg.). *Alemannische Dialektologie: Wege in die Zukunft. Beiträge zur 16. Arbeitstagung für Alemannische Dialektologie in Freiburg/Fribourg vom 07.–10.9.2008*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 141), S. 97–113.
- Löffler, Cordula. 2022. *Schriftspracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Standard*. Vortrag an der 20. Alemann:innentagung 08.09.2022, Chur.
- Marti, Werner. 1985. *Berndeutsch-Grammatik für die heutige Mundart zwischen Thun und Jura*. Bern: Cosmos.
- Motsch, Hans-Joachim. 2013. *ESGRAF-R. Modularisierte Diagnostik grammatischer Störungen. Testmanual und DVD*. 2. Aufl. München: Ernst Reinhardt.
- Mugdan, Joachim. 1977. *Flexionsmorphologie und Psycholinguistik. Untersuchungen zu sprachlichen Regeln und ihrer Beherrschung durch Aphasiker, Kinder und Ausländer, am Beispiel der deutschen Substantivdeklination*. Tübingen: Narr.
- Schaner-Wolles, Chris. 1989. Plural- vs. Komparativerwerb im Deutschen. Von der Diskrepanz zwischen konzeptueller und morphologischer Entwicklung, in: Günther, Hartmut (Hrsg.). *Experimentelle Studien zur deutschen Flexionsmorphologie*. Hamburg: Helmut Buske (Beiträge zur Sprachwissenschaft. 2), S. 155–186.
- Scheibl, György. 2008. Genusparameter in der Diskussion, in: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, Bd. 36, Heft 1, S. 48–73. DOI: <<https://doi.org/10.1515/ZGL.2008.004>>.
- Siebenhaar, Beat und Walter Voegeli. 2010. Mundart und Hochdeutsch im Vergleich. Preprint für eine Neuauflage; vollständige Überarbeitung von: Mundart und Hochdeutsch im Vergleich, in: Sieber, Peter und Horst Sitta (Hrsg.). *Mundart und Hochdeutsch im Unterricht: Orientierungshilfen für Lehrer*. Aarau u. a.: Sauerländer. URL: <http://www.uni-leipzig.de/~siebenh/pdf/Siebenhaar_Voegeli_iPr.pdf> [Stand: 10.12.2021].
- Szagan, Gisela. 2001. Learning Different Regularities: the Acquisition of Noun Plurals by German-Speaking Children, in: *First Language*, Bd. 21, Heft 62, S. 109–141.
- Szagan, Gisela. 2016. *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Thater, Sarah und Tanja Ulrich. 2018. Pluralmarkierung bei deutschsprachigen Kindern zwischen 4 und 9 Jahren, in: *Forschung Sprache*, Bd. 1, S. 44–61.

- Tracy, Rosemarie. 2008. *Wie Kinder Sprache lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr.
- Unterberger, Eugen. 2018. Dialekt und Standard in bayrischen Schulen. Soziolinguistische Hintergründe für die Verwendung von sprachlichen Varietäten im schulischen Alltag. Eine Studie. Masterarbeit der Gesellschaftlichen Fakultät der Paris-Lodron-Universität Salzburg.
- Weber, Albert. 1948. *Zürichdeutsche Grammatik. Ein Wegweiser zur guten Mundart*. Zürich: Schweizer Spiegel-Verlag.
- Wegener, Heide. 1999. Die Pluralbildung im Deutschen – ein Versuch im Rahmen der Optimalitätstheorie, in: *Linguistik Online*, Bd. 4, Nr. 3, S. 1–55. DOI: <https://doi.org/10.13092/10.4.1032>.
- Zaretsky, Eugen, Katrin Neumann, Harald A. Euler und Benjamin P. Lange. 2013. Pluralerwerb im Deutschen bei russisch- und türkischsprachigen Kindern im Vergleich mit anderen Migranten und monolingualen Muttersprachlern, in: *Zeitschrift für Slavistik*, Bd. 1, S. 43–71. DOI: <https://doi.org/10.1524/slav.2013.0003>.

Lexik und Sprachgeschichte

Ein gefüllt milchlin

Basler Sprache und Geschmack im Kochbuch der Magdalena Platter (1592)

BRIGITTE WEBER

1 Einführung

Handschriftliche Kochbücher sind für verschiedene Disziplinen interessante Quellen, unter anderem für die historische Dialektologie, da sie einen sowohl fachlich wie auch regional spezifischen Wortschatz dokumentieren. Zu einzelnen Schweizer Kochrezeptensammlungen gibt es einige wenige Untersuchungen, jedoch fehlt ein Überblick über das vorhandene Datenmaterial und viele Kochrezepte sind weder bekannt noch ediert. Dies liegt auch daran, dass sich die älteren Kochrezepte oft versteckt zusammen mit anderen Rezepten in Sammelhandschriften und die jüngeren Kochbücher in Privatbesitz befinden.

Für textlinguistische und vor allem für vergleichende dialektologische Untersuchungen braucht es aber möglichst viele zugänglich gemachte Kochrezepttexte, die kommentiert sind und deren Schreibdialekt bestimmt wurde. Im Folgenden werden anhand einiger ausgewählter Resultate aus der Edition und der gründlichen Untersuchung¹ eines solchen, bisher nicht untersuchten Basler Kochbuches aufgezeigt, wie der Text mittels textexternen (v. a. Untersuchung des Textträgers) sowie textinternen Faktoren (v. a. Bestimmung der Schreibsprache) philologisch-regional verortet wurde und welche Forschungsmöglichkeiten sich ergeben haben.

Zuerst wird also der Textträger vorgestellt (Abschnitt 2), dann die Frage nach der Herkunft der Rezepte thematisiert (Abschnitt 3) sowie die Ergebnisse der Untersuchung zur Schreibsprache präsentiert (Abschnitt 4). Stets stehen dabei die Bezüge zu Basel und dem Basler Dialekt im Vordergrund. Anschliessend wird die Forschungs- und Rezeptionsgeschichte dieser Handschrift beleuchtet (Abschnitt 5) sowie auf die aktuelle Forschung zu deutschsprachigen Kochrezepten eingegangen (Abschnitt 6).

¹ In meiner Dissertation habe ich die 166 Rezepte dieses Kochbuches ediert und sprachlich kommentiert. Der vorliegende Artikel präsentiert die Essenz derjenigen Resultate der Forschung, welche sich auf die textinhärenten und textexhärenten Hinweise auf Basel beziehen. Dazu wurden Beispiele und Ausführungen ergänzt, welche in der Publikation der kommentierten Edition mit weiteren linguistischen Untersuchungen (vgl. Weber in Vorb.) nicht vorkommen (insbesondere die Auseinandersetzung mit den im Titel genannten *milchlin*-Rezepten).

2 Das Kochbuch

Beim Untersuchungsgegenstand handelt es sich um das Kochbuch der Magdalena aus der namhaften Basler Familie Platter, das ein bemerkenswertes Zeugnis privater Schriftlichkeit um 1600 darstellt. Das Buch ist ca. 16 × 20 cm gross, mit Pergament eingebunden und enthält 48 Papierblätter. 88 der 96 Seiten sind von Beginn an durchgehend mit Rezepten beschriftet, die restlichen Seiten sind leer und enthalten keine anderen Texte. Marginalien, interlineare Korrekturen oder ähnliche Bearbeitungen des Textes gibt es keine, weshalb alle Seiten mehr oder weniger gleich aussehen wie die nachfolgend abgebildete (vgl. Abb. 1). Auf dieser ist das Rezept *Ein gefült milchlin* sowie der Rezeptbeginn von *Ein Mörfellmuß von Leberen* sichtbar.²

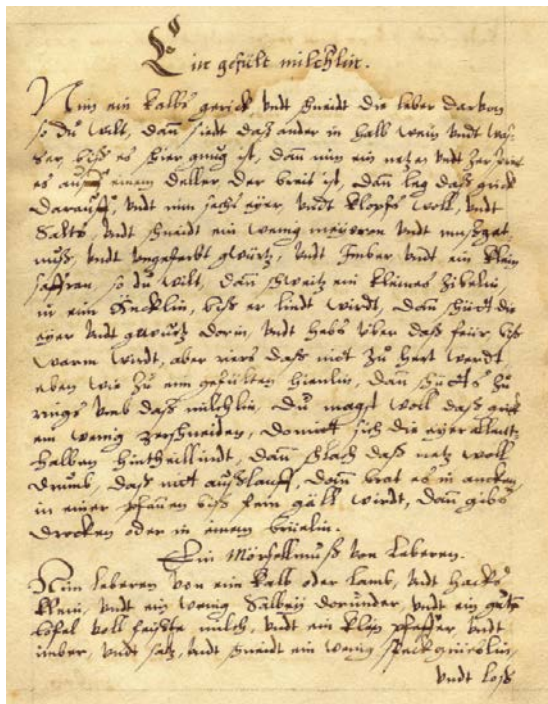


Abb.1 Kochbuch der Magdalena Platter, UB Basel J 1 8, fol. 5r.

Das Kochbuch enthält 166 Rezepte für verschiedene Gerichte, vor allem für die damals üblichen Mus- und Fleischgerichte sowie Pasteten und anderes Gebäck. Unter den

² Die Abbildungen 1 und 2 stammen aus dem Digitalisat der Handschrift, das online verfügbar ist (siehe Literaturverzeichnis).

verwendeten Zutaten sind die damals allgemein häufig gebrauchten Eier, Butter, Mehl, Mandeln und Milch. Am Spektrum der verwendeten Lebensmittel und beschriebenen Gerichte zeigt sich, dass es sich um ein Kochbuch der Alltagsküche der oberen Mittelschicht handelt: Es werden einige teure Zutaten wie Pomeranzen, Weissbrot oder Zucker verwendet, jedoch fehlen ausgefallene Fleischarten und ausgesprochene Festtagsgerichte.

Die Titelseite enthält einen Besitzeintrag: *Difs kochbuch ist Magdelenae Platters Von Basell, Im Jahr 1592* (vgl. Abb. 2). Laut der *Historischen Personendatenbank Basel (HiPe-Ba)* ist zu dieser Zeit nur eine Magdalena Platter in Basel dokumentiert. Diese wurde 1573 geboren und war 1592 demnach 19 Jahre alt. Sie war die Tochter Thomas Platters, eines einstigen Walliser Hirtenjungen, der sich in Basel etablieren konnte. Der ebenfalls bekannte Stadtarzt Felix Platter war ihr älterer Halbbruder. Mit 33 Jahren heiratete Magdalena Platter den Stadtschreiber und späteren Bürgermeister Johann Friedrich Ryhiner. Sie blieb kinderlos und starb mit 78 Jahren.

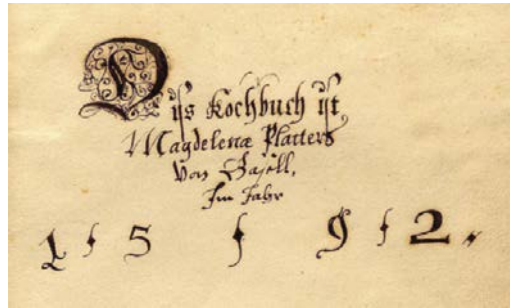


Abb. 2 Kochbuch der Magdalena Platter, UB Basel J 1 8, Titelseite, fol. 1r.

Die Entstehung dieses Kochbuches in Basel ist unter anderem auch nachvollziehbar, weil das Papier zwar zwei verschiedene Wasserzeichen trägt, beide jedoch den Baslerstab darstellen und den Basler Papiermühlen Düring und Heusler zuzuordnen sind. Die zwölf Lagen mit dem Kochrezepttext sind aus demselben Papier, das in Basel 1548, 1586 oder 1590 hergestellt wurde. Die Lage mit der Titelseite besteht aus Papier, das auf das Jahr 1591 datiert werden kann. Die Niederschrift und Fertigstellung des Buches geschah also kurz vor 1592.

3 Herkunft der Rezepte

Die mittelalterliche und frühneuzeitliche Kochbuchüberlieferung zeigt, dass Rezepte meist abgeschrieben wurden – als ganze Sammlungen oder gruppenweise (vgl. Hohnold 2005). Die bis dato überprüften zeitgenössischen Handschriften und Drucke³ weisen jedoch keine Rezepte auf, die in einem Überlieferungszusammenhang mit der Platter-Handschrift stehen.

Gleichwohl zeigt die Handschrift an einigen Stellen klare Zeichen einer Abschrift: So finden sich typische Abschreibfehler (wie bspw. nachträglich korrigierte Zeilensprünge) sowie eine Schlussanzeige mittels dem Vermerk *Endt* nach dem letzten Rezept. Auch die nahtlose Niederschrift von einer einzigen Hand weist auf eine in einem Guss entstandene Abschrift. Ob diese Hand diejenige der Magdalena Platter selbst ist, kann nicht beurteilt werden, da keine anderen Schriftzeugnisse von ihr vorliegen. Paläographische Untersuchungen haben gezeigt, dass die Handschrift derjenigen ihres ein Jahr jüngeren Bruders sehr ähnlich ist.⁴ Es wäre also auch möglich, dass Thomas Platter junior die Abschrift für seine Schwester erstellt hat. Kochbücher als Geschenke für junge Frauen waren im 16. Jahrhundert durchaus üblich (vgl. Gloning 2002: 521).

Da kein anderes Kochbuch als Vorlage bekannt ist, ist zu vermuten, dass das Kochbuch von einer privaten Rezeptsammlung in einem Heft oder einer Zettelsammlung abgeschrieben wurde. In diesem Falle wäre die Vorlage der gesprochenen Sprache sicher näher als diese Abschrift, die offensichtlich von einer im Schreiben geübten Person erstellt wurde. Aber auch dann ist die Abschrift ein Zeugnis privater Schriftlichkeit. Dies wird bspw. daran deutlich, dass die damals in der Kanzleisprache übliche Konsonantenhäufung, wie Müller (1953) in seiner Publikation zur Basler Mundart feststellt, bei Platter nicht vorliegt. Die (ab)schreibende Person musste sich also nicht den aktuellen Gepflogenheiten anpassen – sie war aber offensichtlich an einer gleichmässigen Verschriftlichung interessiert, da der Variantenreichtum der einzelnen Wörter – für das Frühneuhochdeutsche ungewöhnlich – sehr gering ist.

Parallelüberlieferungen gibt es also vermutlich keine. Atypisch für die Textsorte Kochrezept und ein Argument für die Dokumentierung lokaler Praxis ist auch der Umstand, dass weder Fremdwörter vorkommen noch Rezepte aus anderen Gebieten notiert sind. In anderen Kochbüchern, zum Beispiel in demjenigen von Philippine Welser aus der Mitte des 16. Jahrhunderts, findet man Überschriften mit Hinweisen auf fremde Speisen, z. B. Spanische Pastete (*wilt du spanisch bastettenn machenn*, Lemmer 1983: 81) oder Nürnberger Gebäck (*ain nieren berger baches*, Lemmer 1983: 107).

³ Z. B. Stockalperkochbuch von 1581 (Hauser und Galle 2001), Philippine Welser 1545 (Lemmer 1983), sowie weitere vgl. Verzeichnis der Primärliteratur bei Weber (in Vorb.).

⁴ Eigene paläographische Überprüfung, mit herzlichem Dank für die Einschätzung an Kirstin Bentley (UB Basel) und Dr. Rudolf Gamper.

Leider finden sich im Platter-Kochbuch auch keine Hinweise auf Personen, von denen Rezepte stammen, wie bspw. in einem anderen Basler Kochbuch von 1682, wo bei einzelnen Rezepten Namen genannt werden: *Zuckherbrodt Rund von Johann von Cassell* (vgl. UB D III 50, fol. 5r).

Unter den beschriebenen, in dieser Zeit üblichen Gerichten, ist auch spezielles Gebäck wie Hirschhörnchen oder Sackküchlein zu finden. Diese Gebäckarten erscheinen mit anderer Beschreibung, aber ähnlicher Zubereitung auch in anderen Kochbüchern. Auf Basel weisen einige Zutaten bzw. Gerichte hin, die auch in späteren Basler Kochbüchern vorkommen. Dort werden sie als spezifisch baslerisch bezeichnet oder sind sogar heute noch Teil der Basler Küche. Dazu gehören Gerichte mit *lummel*, was Ochsenfilet bezeichnet und auf lat. *lumbulus* (Lende) zurückgeht; Desserts in Form eines Igels mit Mandelstiften als Stacheln sowie das Seidenmus (*sidenmüeslin*). Dieses wurde nicht wie grobes Mus aus Zutaten wie Wasser und Hafer, sondern besonders fein mit Milch, Eiern und Mehl zubereitet und erinnert an eine Crème. Ausserdem gehört zu den Basler Gerichten eben das *milchlin*, also die Milchdrüse des Kalbs (auch Milke genannt), die in Basel auf verschiedene Arten zubereitet wurde. Bei Magdalena Platter sind zwei *milchlin*-Rezepte vorhanden, eines davon ist das erste der Sammlung überhaupt (siehe auch oben Abb. 1):

Ein gefüllt milchlin.

Nim ein kalbs gerick vndt schneid die leber darvon so du wilt, dann siedt daß ander in halb wein vndt waf=ser, biß es schier gnug ist, dann nim ein netze, vndt zerfpriedt es auff einem deller, der breit ist, dann leg daß grick darauff, vndt nim sechs eyer, vndt klopf woll, vndt Salts, vndt schneid ein wenig meyeron vndt mußgat nuß, vndt vngeferbt gwürtz, vndt Imber, vndt ein klein saffran, so du wilt, dann schweitz ein kleines zibelin, in ein Äncklin, biß er lindt wirdt, dann schüdt die eyer vndt gewürtz dorin, vndt hebs über daß feür, biß warm wirdt, aber riers daß nidt zu hert werdt, eben wie zu ein gefülten hienlin, dann schüdt zu rings umb daß milchlin, du magst woll daß grick ein wenig zerfchneiden, domidt sich die eyer allent=halben hintheillndt, dann schlach daß netz woll drum, daß nidt außlauff, dann brat es in ancken in einer pfannen biß fein gäll wirdt, dann gibts drocken oder in einem brüelin.

Man soll also die guten Eingeweide (*gerick*), darunter die Milchdrüse, in halb Wein und halb Wasser kochen. Bei Bedarf kann zuvor die Leber entfernt werden. Wenn das Kochgut fast gar ist, soll es auf ein ausgebreitetes Netz gelegt werden. Dann wird die Füllung vorbereitet, die aus Eiern, Salz, Majoran, Muskat, Ingwer, Safran und weiteren Gewürzen besteht. Die Mischung wird mit in Butter gedünsteten Zwiebeln erwärmt und um das *milchlin* verteilt, anschliessend wird das Netz geschlossen. Nach dem Anbraten in Butter kann es mit oder ohne Brühe serviert werden.

Das erste Rezept in einem jüngeren Basler Kochbuch (1780) beschreibt ebenfalls ein *Milchlein zu füllen*. Die Zubereitung geschieht sehr ähnlich: Die Milke wird gekocht, die Füllung zubereitet, alles in ein Netz gewickelt und schön gelb gebraten. Die

Füllung wird allerdings noch um grünes Kraut, in Milch eingeweichtes Brot sowie Petersilie erweitert (vgl. Morel 2000: 30).

4 Die Schreibsprache

Bei Abschriften sind sowohl die Schreibsprache der Vorlage, der Dialekt der abschreibenden Person sowie die schriftsprachlichen Gepflogenheiten des Abschreibeortes von Bedeutung. Deshalb ist eine Lokalisierung der Schreibsprache unerlässlich. Dabei wird der Hauptdialekt eingeordnet und eventuell durchscheinende Elemente aus anderen Dialekten können Hinweise auf eine Vorlage geben. Es wird zusätzlich geprüft, ob auch spezifische Basler Merkmale auftreten.

An einigen Beispielen aus dem typischen Küchenwortschatz wird ersichtlich, dass es sich eindeutig um einen oberdeutschen Dialekt handelt, denn die Tenuesverschiebung⁵ wurde konsequent durchgeführt: So steht bei Platter *pfeffer, kochen, pfanne, öpfel, saltz*, während in der englischen Sprache, in der dieser Lautwandel nicht stattfand, die entsprechenden Worte *pepper, cook, pan, apple, salt* unverschobene Laute enthalten. Verschriftlichung von verschobenem *k* im Anlaut findet sich bei Magdalena Platter nicht, was gemäss Müller (1953: 5) in Basel auf elsässischen Einfluss zurückzuführen ist. Dass es sich um einen westoberdeutschen Dialekt handelt, zeigen unter anderem folgende Aspekte: Die neuhochdeutsche Diphthongierung ist fortgeschritten, jedoch finden sich auch noch viele Monophthonge, wie im Westoberdeutschen in dieser Übergangszeit häufig (*weisskrut, trübel*) (vgl. Müller 1953: 44). Die für die mittelhochdeutschen Diphthonge *ei* und *ou* verwendeten Graphien, die im Ostoberdeutschen häufig noch als *ai* bzw. schon als *au* erscheinen, weisen ebenfalls auf das Westoberdeutsche hin (*fleisch, rouw*) (vgl. Moser 1929, § 79.1); wie auch die vielen Fälle, wo zu *d* abgeschwächtes *t* erscheint (*deig, under*) (vgl. Moser 1951, § 141).

Innerhalb des Westoberdeutschen sprechen die häufiger zu erwartenden Affrikatenschreibungen von verschobenem *k*, die bei Magdalena Platter nur selten vorkommen (*luncken*), eher gegen das Hochalemannische (vgl. Moser 1951, § 149). Ebenfalls für das Hochalemannische atypisch sind die wenigen Rundungen. Wie im Westoberdeutschen üblich, ist zwar Apfel gerundet (*öpfel*), ansonsten sind Rundungen aber selten. Im Hochalemannischen würde man bspw. *früsch, zwüschen* an Stelle von *frisch, zwischen* erwarten (vgl. Moser 1929, § 66).

Für das Niederalemannische sprechen einerseits die häufigen Entrundungen: *tribelmus* für *trübelmus*, *schütt* für *schütt*, *vegel* für *vögel*, *rest* für *röst* (vgl. Moser 1929, § 65). Bei einigen Fällen spielt die Monophthongierung noch mit und entsprechend treten

5 Die germanischen Laute */p/, */t/, */k/ wurden in der zweiten Lautverschiebung nach Vokal zu Doppelfrikativen, im Anlaut, nach /l/, /m/, /n/, /r/ und in der Geminat zur Affrikate verschoben (vgl. Braune und Heidermanns 2018, § 87).

Kombinationen aus drei Vokalen auf (*sieuss, hieüner*) (vgl. Moser 1929, § 81.1). Weiter finden sich einige Öffnungsschreibungen für mhd. *ë* wie *läber* für *leber*, *mäl* für *mel*. Dies entspricht dem niederalemannischen Lautstand in dieser Zeit: Es sind zu wenige Belege für eine Zuordnung zum Hochalemannischen und zu viele für eine solche zum Schwäbischen (vgl. Moser 1929, § 70).

Die vorkommenden Diminutivsuffixe *-lin* (146-mal), *-le* (97-mal) und *-li* (1-mal) passen ebenfalls nach Basel: Gemäss Moser und Stopp (1978, § 28) herrschte wie im hochalemannischen Sprachraum auch in Basel einmal *-li* vor, zur Zeit der Entstehung dieses Kochbuches ist *-lin* jedoch am häufigsten vertreten – neben dem allgemein im Oberdeutschen üblichen *-le*. Zusammen mit dem Fehlen der diphthongierten Form (*-lein*) sprechen die Indizien für das Niederalemannische bzw. in diesem Fall auch spezifisch für Basel.

Als Fazit der Betrachtung von Konsonantismus, Vokalismus und Wortformen ergibt sich, dass der Sprachstand demjenigen im Grenzraum von Hoch- und Niederalemannisch, wo Basel sich befindet, entspricht. Die Zuordnung des Dialektes von Löttscher (1975: 151–152), die er nur aufgrund von sieben, mit Transkriptionsfehlern bei Boos (1879: 223–226) abgedruckten Rezepten vornahm, kann nach der Untersuchung aller Rezepte bestätigt werden.

Natürlich muss nicht nur der Stand der einzelnen Laute und Lautverbindungen, sondern auch der Wortschatz betrachtet werden. Dazu sind neben dem *Deutschen Wörterbuch (DWB)* für das Oberdeutsche die dialektalen Wörterbücher des Schwäbischen, der elsässischen Mundarten, das *Bayrische Wörterbuch* sowie für das Alemannische das *Schweizerische Idiotikon* unerlässlich. Verschiedene Wörter wurden auf ihr Vorkommen in diesen Wörterbüchern geprüft.⁶

Der Wortschatz weist weniger deutlich auf den Grenzraum Basel, jedoch ebenfalls eindeutig auf das Alemannische. So finden sich einige Wörter, die im Gesamtoberdeutschen verbreitet sind, wie bspw. *breglen* (anbraten), und *getze* als Bezeichnung für ein Schöpfgeschirr. *butzen* für Kerngehäuse war damals gesamtoberdeutsch üblich, wird im Schweizer Raum heute jedoch nur noch in Basel verwendet (vgl. Christen et al. 2011: 146–147). In dieser Zeit nur im Westoberdeutschen gebräuchlich waren bspw. *amelmäl* (Stärkemehl), *andiffi* (Endiviensalat) und die Form von Zwetschge ohne *z* (*wetschge*). Nur im alemannischen Sprachraum belegt sind *ancken* (die Bezeichnung Butter kommt gar nie vor), *dipfe* (das Wort bezeichnet einen kleinen Dreibeintopf oder eine kleine flache Pfanne), *reckholder* für Wachholder und *milchrhum* (Sahne).

Das *Schweizerische Idiotikon* informiert auch über die Verbreitung von Wörtern in den verschiedenen Schweizer Dialekten. Aufschlussreich war bspw. der Eintrag zum

⁶ Zu Gunsten der Übersichtlichkeit werden nur in Ausnahmefällen einzelne Artikelbelege angegeben. Für das Gesamtoberdeutsche wurde der jeweilige Artikel im *DWB*, für das Alemannische das *Idiotikon*, für das Schwäbische das Wörterbuch von Fischer, für das Elsässische das *Wörterbuch der elsässischen Mundarten* und für das Bairische das Wörterbuch von Schmeller konsultiert.

Wort *bitzelächt*, das eine Geschmacksempfindung zwischen sauer und süß bezeichnet (vgl. *Id.* 4, 1987). Es kommt in dieser Zeit zwar gesamtberdeutsch vor (vgl. *DWB*, *bitzelechtig*), jedoch finden sich unter dem entsprechenden Lemma ausnehmend viele Belege aus Basel. Einer dieser Belege stammt von Magdalenas Halbbruder Felix Platter, der sehr genussfreudig war und in seiner Lebensbeschreibung oft kulinarische Bemerkungen machte; ein anderer aus dem Kochbuch der Magdalena Platter selbst. Dies ist jedoch nicht der einzige Artikel im *Schweizerischen Idiotikon*, der Belege aus diesem Kochbuch enthält, weshalb es sich lohnt, einen Blick auf die Forschungs- und Rezeptionsgeschichte zu werfen.

5 Forschungs- und Rezeptionsgeschichte

Von Magdalena Platter gelangte das Kochbuch auf unbekanntem Wege durch die Basler Führungsschicht in die Familie Burckhardt, wo es nachweislich Ende des 19. Jahrhunderts im Besitz von Prof. Fritz Burckhardt war. Dieser machte Heinrich Boos, Privatdozent und später Professor für Kulturgeschichte und historische Hilfswissenschaften, auf das Manuskript aufmerksam. Daraufhin druckte Boos in der ersten Ausgabe seines Basler Jahrbuches von 1879 sieben Rezepte unter Miscellen mit dem Titel *Speiserecepte aus dem 16. Jahrhundert* ab (vgl. Boos 1879: 223–226).

Durch die Publikation wiederum wurden die Redaktoren des *Schweizerischen Idiotikon* auf diesen Basler Textzeugen aufmerksam, und entnahmen daraus Belegmaterial für die folgenden neun Artikel (in alphabetischer Reihenfolge, die Zahl in Klammer nennt das Publikationsjahr des Artikels):

boden (1898)
chöcherlen (1891)
gäch (1886)
lummel (1895)
lunggen (1895)
mertrübel (1974)
trübelmues (1897)
speckchuechen (1892)
wurz (2009)

Der erste Artikel erschien also bereits 1886. Doch woher weiss man, dass nicht die Handschrift selbst, sondern die bei Boos abgedruckten Rezepte Grundlage dafür waren? Meine Überprüfung zeigte zum einen, dass kleinere Transkriptionsfehler von Boos übernommen wurden, wie bspw. *ein wenig viel* anstelle von *ein wenig mel* in R 109.

Zum anderen stammen alle zehn⁷ zitierten Belegstellen aus fünf von den sieben bei Boos abgedruckten Rezepten. Die Nummerierung der Rezepte stammt aus meiner erstellten Edition, die Titel erscheinen in der Reihenfolge und Schreibweise wie bei Boos:

- R 9: Ein Brüelein über Kappunen (*wurz, chöcherlen, bitzlächt*)
- R 15: Ein kalte Suppen (keine Textpassagen oder Wörter entnommen)
- R 109: Guten lummel machen (*wurz, tribelmuss, lummel*)
- R 41: Baches von Meertribel (*meertribel*)
- R 22: Ein Pasteten von Hieüneren (keine Textpassagen oder Wörter entnommen)
- R 10: Ein Speckkuchen (*boden, speckchuechen, gäch*)
- R 16: Ein lunken darten (*lunggen*)

Bei diesen Lemmata galt es also bei der Lokalisierung des Textes Vorsicht walten zu lassen. Gleichwohl gibt es in anderen Bereichen hinreichend Beweismaterial, um ihn als baslerisch einzuordnen.

Boos hängte den Rezepten einen kurzen Kommentar an, in dem er auf die Herkunft der Quelle sowie die Besitzerin einging. Er bemerkte: „Wir lernen hieraus die gute Küche eines bürgerlichen Hauses damaliger Zeit kennen“ (Boos 1879: 226) und schloss mit einem Satz ab, der sein Interesse an der weiteren Erforschung zeigt: „Wir werden im nächsten Jahrgang von berufener Seite näheres über die edle Kochkunst und deren Verehrer in Basel bringen“ (Boos 1879: 226). Leider erschien der nächste Jahrgang des Basler Jahrbuches nicht wie geplant im folgenden Jahr, und der Vorsatz wurde darin auch nicht realisiert.

Die Familie Burckhardt schenkte das Kochbuch der Magdalena Platter zusammen mit anderen Werken (darunter das oben zitierte Kochbuch von 1682) im Jahr 1896 der Universitätsbibliothek Basel. Später wurde es vor allem in kulturhistorischen Zusammenhängen wieder als Quelle verwendet: beispielsweise in einem Artikel der NZZ mit dem Titel *Was die alten Schweizer assen* (1954), in der umfangreichen Rezeptsammlung *Das süsse Basel* von Eugen A. Meier (1996) oder einer Arbeit von Albert Spycher (2008) zu Fladen, Torten, Fastenwähen und anderem Gebäck.

Das Werk ist folglich insbesondere deshalb von lokalhistorischem Interesse, weil es zwar in dieser Zeit übliche Gerichte beschreibt, es aber kein heute bekanntes, zeitnah entstandenes Kochbuch gibt, dessen Rezepte im Wortlaut derart übereinstimmen, dass man von einer Parallelüberlieferung sprechen könnte. Ausserdem enthält der Text weder Fremdwörter noch Verweise auf eine fremde Herkunft der Rezepte, dafür aber vieles, das nach Basel passt. Schlussendlich spricht auch der Dialekt der Kochre-

⁷ Für *wurz* wurden aus zwei Rezepten Textpassagen entnommen, daher sind es zwar neun Wörterbuchartikel, jedoch zehn Belegstellen.

zepte dafür, die, wie Löttscher (1975: 151–152) bemerkte, „in gutem Baseldeutsch“ geschrieben sind. Es kann also auf verschiedenen Ebenen belegt werden, dass es sich um einen Basler Textzeugen handeln muss. Dies ist, abgesehen von Briefen, nur bei wenigen frühneuhochdeutschen Texten möglich, da die Nennung von Autor:innen- und Schreiber:innennamen noch selten sind, sich Schreibdialekte mischen und gerade bei Kochbüchern oft Merkmale von unterschiedlichen Regionen zu finden sind.

6 Forschung zu deutschsprachigen Kochrezepten

Zu deutschsprachigen Kochrezepten wird heute interdisziplinär und sprachwissenschaftlich an verschiedenen Orten geforscht: In Graz wurden auf der Plattform *CoReMa* die mittelalterlichen Rezepthandschriften bis etwa 1500 aufgearbeitet zur Verfügung gestellt; in Salzburg entstanden verschiedene gastrosophische Studien; und auch in Giessen wurden einige wichtige linguistische Arbeiten zu älteren und jüngeren Kochrezepttexten verfasst.⁸ Der Fokus der Untersuchungen liegt dabei meist auf österreichischen oder deutschen Handschriften und Drucken.

Schweizer Kochrezepte, beziehungsweise heute auf Schweizer Boden liegende mittelalterliche und frühneuzeitliche Rezeptsammlungen, werden dabei nur am Rande thematisiert. Neben der Tatsache, dass es auch in Deutschland und Österreich viel unbearbeitetes Quellenmaterial gibt, ist auch das Forschungsinteresse ausschlaggebend: Bis anhin wurden die mittelalterlichen Texte stärker untersucht und es waren bisher nur drei Schweizer Kochrezepthandschriften aus der Zeit vor 1500 bekannt.

Es werden jedoch immer wieder handschriftliche Sammlungen entdeckt, wie der Fall des Churer Kochbuches von 1559 zeigt, das vor einigen Jahren auf einem Dachboden gefunden wurde (vgl. Letsch 2018). Bereits bei der Recherche im Rahmen der Masterarbeit stiess ich auf Handschriften aus der Zeit um 1500, die in der Kochrezeptforschung noch nicht bekannt und ediert sind. Eine solche aus Solothurn habe ich als Masterarbeit transkribiert und untersucht (vgl. Weber 2013). Prof. em. Dr. Elvira Glaser, die an ihrem Lehrstuhl an der Universität Zürich Kochrezeptforschung betrieb, machte mich zudem auf das hier präsentierte Kochbuch aufmerksam; weitere frühneuzeitliche Rezepthandschriften warten noch auf ihre Erschliessung.

Die kommentierte Edition des Kochbuches der Magdalena Platter wird deshalb ein Verzeichnis dieser Handschriften enthalten, in welchem die wichtigsten Angaben zu Umfang, Datierung, Lokalisierung usw. genannt werden. Diese Übersicht erfasst schweizerische Kochrezepthandschriften, die vor 1700 entstanden sind, damit sie in weiteren Schritten kommentiert, ediert und auch für die dialektologische Forschung verwendet werden können. Ausserdem ist eine Webseite in Vorbereitung, auf welcher

⁸ Vgl. die Internetseiten bei Literatur unter *CoReMa*, *Culinaria*, *Gastrosophie*.

diese Übersicht online zugänglich gemacht wird, da so auch eine stetige Aktualisierung möglich ist (<www.kochrezeptquellen.ch>). Wie hier dargestellt, sind Kochbücher vor allem für die historische Dialektologie im Bereich der Lexik von Interesse: Der verbale Wortschatz sowie Bezeichnungen für Geräte, Zutaten und Gerichte können im Vergleich mit zeitgenössischen sowie mit jüngeren Kochbüchern interessante Resultate liefern. Es sind jedoch auch Untersuchungen im Bereich der Syntax denkbar, sowie eine textlinguistische Herangehensweise: Die Betrachtung des Textaufbaus, der Struktur der Überschriften, der Ausführlichkeit der beschriebenen Arbeitsschritte, der vorhandenen und nicht vorhandenen Informationen, der Textfunktionen im Überlieferungszusammenhang und vieler weiterer Aspekte verspricht interessante Resultate.

Literaturverzeichnis

- Boos Heinrich. 1879. *Basler Jahrbuch*. Basel: Detloff (Basler Jahrbuch. 1), S. 223–226.
- Braune, Wilhelm und Frank Heidermanns. 2018. *Althochdeutsche Grammatik*. Berlin u. a.: De Gruyter (Sammlung kurzer Grammatiken germanischer Dialekte. A: Hauptreihe. 5).
- Christen, Helen, Elvira Glaser, Matthias Friedli und Manfred Renn. 2011. *Kleiner Sprachatlas der deutschen Schweiz*. 3. Aufl. Frauenfeld: Huber.
- CoReMa = *Cooking Recipes of the Middle Ages*. URL: <<https://gams.uni-graz.at/context:corema>> [Stand: 30.05.2023].
- Culinaria = *Monumenta Culinaria et Diaetetica Historica. Corpus of Culinary & Dietetic Texts of Europe from the Middle Ages to 1800 / Corpus älterer deutscher Kochbücher und Ernährungslehren*. URL: <<https://www.uni-giessen.de/de/fbz/fbo5/germanistik/absprache/sprachverwendung/gloning/kobu.htm>> [Stand: 30.05.2023].
- DWB = *Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm*. Digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/23. URL: <<https://www.woerterbuchnetz.de/DWB>> [Stand: 30.05.2023].
- Eglinger, Margarethe. 1682. *Receptt Buoch. Von Confectt Artzneyen koch und andren sachen, die ich gar wenig mach. Zur Nachsicht hierin schreib*, Marg: Egling. Universitätsbibliothek Basel, Handschrift UB D III 50.
- Fischer, Hermann. 1904–1927. *Schwäbisches Wörterbuch. Auf Grund der von Adelbert v. Keller begonnenen Samml. und mit Unterstützung des Württembergischen Staates bearb. von Hermann Fischer*. Tübingen: Laupp. URL: <<https://archive.org/details/schwabischeswrteookellgoog/mode/2up>> [Stand: 30.05.2023].
- Gastrosophie / Food Studies an der Paris-Lodron-Universität Salzburg. URL: <<https://www.plus.ac.at/gastrosophie-food-studies/>> [Stand: 30.05.2023].
- Gloning, Thomas. 2002. Textgebrauch und sprachliche Gestalt älterer deutscher Kochrezepte, in: Simmler, Franz (Hrsg.). *Textsorten deutscher Prosa vom 12./13. bis 18. Jahrhundert und ihre Merkmale: Akten zum internationalen Kongress in Berlin, 20. bis 22. September 1999*. Bern u. a.: Peter Lang (Jahrbuch für internationale Germanistik. 67), S. 517–550.
- Hauser, Albert und Sara Galle. 2001. *Gebts uber tisch warm für gest. Das Kochbuch von 1581 aus dem Stockalperarchiv*. Brig: Geschichtsforschender Verein Oberwallis.
- HiPeBa = Schweizer, Alfred und Karin Schweizer. *Historische Personendatenbank* Basel. URL: <<http://www.seelentags.de/HiPeBa/>> [Stand: 30.05.2023].

- Honold, Marianne. 2005. *Studie zur Funktionsgeschichte der spätmittelalterlichen deutschsprachigen Kochrezepthandschriften*. Würzburg: Königshausen und Neumann (Würzburger medizinhistorische Forschungen. 87).
- Id. = *Schweizerisches Idiotikon. Wörterbuch der schweizerdeutschen Sprache*. 1881–. Begonnen von Friedrich Staub und Ludwig Tobler und fortgesetzt unter der Leitung von Albert Bachmann, Otto Gröger, Hans Wanner und anderen. Bisher 16 Bände. Frauenfeld: Huber, später Basel: Schwabe.
- Lemma, Manfred (Hrsg.). 1983. *Philippine Welser. Das Kochbuch. Kommentar, Transkription und Glossar von Gerold Hayer*. Innsbruck: Pinguin Verlag.
- Letsch, Walter. 2018. *Ein schön Kochbuch 1559: Das älteste deutschsprachige Kochbuch der Schweiz*. 2. unveränderte Aufl. Chur: Kommissionsverlag Desertina (Quellen und Forschungen zur Bündner Geschichte. 36).
- Lötscher, Valentin. 1975. *Felix Platter und seine Familie*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Meier, Eugen A. 1996. *Das süsse Basel. Eine Sammlung von weit mehr als 2222 in Basel aufgeschriebenen und angewandten Back- und Kochrezepten aus sechs Jahrhunderten. Gebäcke, Süßspeisen, Zuckerwaren, Pasteten, Tranksame*. 2., veränd. und erw. Aufl. Basel: Buchverlag Basler Zeitung.
- Morel, Andreas. 2000. *Basler Kost: So kochte Jacob Burckhardts Grossmutter. Die Rezepte von Frau Deputat Schorndorff*. Basel: Schwabe (Neujahrsblatt der Gesellschaft für das Gute und Gemeinnützige. 178).
- Moser, Virgil. 1929. *Frühneuhochdeutsche Grammatik. Bd. 1: Lautlehre, 1. Hälfte: Orthographie, Betonung, Stammsilbenvokale*. Heidelberg: Winter.
- Moser, Virgil. 1951. *Frühneuhochdeutsche Grammatik. Bd. 1: Lautlehre, 3. Teil: Konsonanten, 2. Hälfte (Schluss)*. Heidelberg: Winter.
- Moser, Hugo und Hugo Stopp (Hrsg.). 1978. *Grammatik des Frühneuhochdeutschen. Bd. 1. Band, 3. Teil: Vokalismus der Nebensilben III*. Heidelberg: Carl Winter.
- Müller, Ernst Erhard. 1953. *Die Basler Mundart im ausgehenden Mittelalter*. Bern: Francke (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur. 14).
- Platter, Magdalena. 1592. *Kochbuch*. Universitätsbibliothek Basel, Handschrift UB J I 8. Katalogisat der Handschrift unter <swisscollections.ch> (Systemnummer 991170452567405501) [Stand: 30.05.2023]. Digitalisat der Handschrift DOI: <<https://doi.org/10.7891/e-manuscripta-88015>>.
- Schmeller, Johann Andreas und Georg Carl Frommann. 1872/1877. *Bayerisches Wörterbuch. Sammlung von Wörtern und Ausdrücken, die in den lebenden Mundarten sowohl, als in der älteren und ältesten Provincial-Litteratur des Königreichs Bayern, besonders seiner ältern Lande, vorkommen, und in der heutigen allgemein-deutschen Schriftsprache entweder gar nicht, oder nicht in denselben Bedeutungen üblich sind*. 2., mit des Verf. Nachträgen verm. Ausg., bearb. von G. Carl Frommann. Bd. 1 (1872): Enthaltend Theil I. und II. der ersten Ausgabe, Bd.: 2 (1877) Enthaltend Teil III. und IV. der ersten Ausgabe. München. URL: <<https://www.bavarikon.de/object/bav:BSB-MDZ-00000BSB00005026?cq=Bayerisches+W%C3%B6rterbuch+Sammlung&p=1&lang=de>> [Stand: 30.05.2023].
- Spycher, Albert. 2008. *Back es im Öfelin oder in der Tortenpfann. Fladen, Kuchen, Fastenwähen und anderes Gebäck*. Basel: Schwabe (Neujahrsblatt der Gesellschaft für das Gute und Gemeinnützige. 186).
- Weber, Brigitte. 2013. *Die Kochrezepte der Handschrift S 392: Transkription und Untersuchung einer spätmittelalterlichen Kochrezeptsammlung*. Masterarbeit Universität Zürich.
- Weber, Brigitte. in Vorb. *Das Kochbuch der Magdalena Platter von 1592. Edition und Kommentar sowie weiterführende Überlegungen zu einer frühneuhochdeutschen Kochrezeptsammlung*.

Weisz, Leo. 1954. *Was die alten Schweizer assen*, in: Neue Zürcher Zeitung (NZZ), Nr. 2337 vom 25. September 1954, S. 15.

Wörterbuch der elsässischen Mundarten. Digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/23. URL: <<https://www.woerterbuchnetz.de/ElsWB>> [Stand: 30.05.2023].

Die Mundart von Seewis an der Dialektgrenze zwischen Churer Rheintal und Prättigau

LUZIUS THÖNY

1 Einleitung

In seinem im Jahr 1948 erschienenen Buch über die Geschichte des Prättigaus äusserte sich Mathias Thöny folgendermassen über die Dialektlandschaft dieser Region:

Im allgemeinen aber können wir in unserer Talschaft drei Dialektarten unterscheiden. Zur ersten und grössten Sprachgruppe gehören das Hinter- und Mittelprättigau bis herunter zum Buchnertobel sowie Valzeina. Bei dieser Gruppe ist der Walsereinfluss stark spürbar, woraus sich auch die Zugehörigkeit von Valzeina erklärt. Eine zweite Gruppe bilden Schiers, Grüşch und Fanas, wobei Fanas wieder Abweichungen aufweist. *Eine Mundart für sich [...] sprechen die Seewiser.* (Thöny 1948: 205; Hervorhebung L. T.)

Die Einwohner:innen der Region sind sich also bewusst, dass Seewis in sprachlicher Hinsicht eine Sonderstellung einnimmt. Dies zeigte sich auch deutlich, als wir in den Jahren 2013 und 2014 im Zusammenhang mit der Neuherausgabe des Prättigauer Mundartwörterbuchs in der Region Prättigau schriftliche und mündliche Befragungen zum Wortschatz durchgeführt haben.¹ Mehrfach wiesen Gewährspersonen darauf hin, dass es in Seewis lautliche, grammatische und in einigen Fällen auch lexikalische Abweichungen vom restlichen Prättigau gebe. Bei der praktischen Wörterbucharbeit stellte sich dies als Herausforderung heraus, sind doch solche regionalen Unterschiede in einem Wörterbuch, welches das ganze Prättigau abdecken soll, nicht leicht darstellbar.

Welche die Besonderheiten des Seewiser Dialekts sind und wie seine Sonderstellung in der Prättigauer Dialektlandschaft zu erklären sein könnte, wird Gegenstand der folgenden Ausführungen sein. Zunächst wird das historische Werden der Mundart beleuchtet (Abschnitt 2); danach werden die Merkmale der Seewiser Mundart im Vergleich mit den Nachbardialekten dargestellt (Abschnitt 3) und schliesslich Zusam-

¹ Die Arbeiten an der 3. Auflage des Prättigauer Mundartwörterbuchs (1. Auflage 1991, 2. Auflage 1996) wurden von der Kulturkommission des Regionalverbands Pro Prättigau im Jahr 2012 initiiert. Der Regionalverband unter der Leitung von Georg Fromm stellte die Finanzierung sicher, rekrutierte Gewährspersonen und beauftragte einen Germanisten – den Schreibenden – mit der redaktionellen Überarbeitung des Wortmaterials. Die Neuauflage des Wörterbuchs erschien 2014 als Teil des Werks *Prättigauer Dialekt*.

menhänge über die unmittelbar benachbarten Dialektgebiete hinaus nach Süden und Westen thematisiert (Abschnitt 5).

2 Sprachgeschichte von Seewis

Bereits ein kurzer Blick auf die Landeskarte² verrät, dass in Seewis früher eine anderssprachige Bevölkerung lebte. Die Flurnamen der Gemeinde Seewis sind mustergültig dokumentiert und gedeutet bei Stricker et al. (2010); sie sind zum allergrössten Teil nicht deutscher, sondern romanischer Herkunft. Über den Sprachwechsel der Seewiser:innen vom Rätoromanischen zum Deutschen sind wir verhältnismässig gut unterrichtet. Er wird thematisiert in Ulrich Campells topografischer Beschreibung Rätiens von 1573:

Ebenfalls als Letzte unter den Prättigauern haben sie die rätische Sprache, ein verderbtes Latein, von ihnen gewöhnlich *ilg ladin* genannt, die ihnen einst geradeso wie den Engadinern vertraute Muttersprache, verlernt und dafür die deutsche hinzulernt. Dies, obwohl sie den Deutschsprachigen am nächsten sind und sehr weit entfernt von den Engadinern und den übrigen Rätiern leben, welche die Sprache noch unverfälscht gebrauchen. Vor 35 und 40 Jahren haben wir im ganzen Prättigau noch viele gekannt, die gleichsam die letzten Reste des ihnen von den Vätern hinterlassenen und überlieferten rätischen Idioms als ein besonders ungelinkes und barbarisches bei ihnen zu Hause im Vertrauten beibehielten und es auswärts nur gebrauchten, wo es nötig war. In der Öffentlichkeit hingegen sprachen schon die allermeisten überall in dieser Talschaft Deutsch wie auch heute, und zwar tadellos (doch im Dialekt der ihnen benachbarten Davoser), mit Ausnahme unseres soeben erwähnten Dorfs Seewis und von Serneus. Dort pflegte man öffentlich wie zu Hause mehr das Rätische. Oder dann, wenn man Rätisch und Deutsch vermischt sprach, brachte man die deutsche Sprache bloss so fehlerhaft und unvollkommen heraus, dass man zum Gespött der Deutschsprachigen wurde. Und weil heute auch dort die deutsche Sprache den Vorrang hat, ist die rätische derart ausser Gebrauch gekommen, dass sich nur mehr vereinzelt ganz wenige finden lassen, die sie noch verstehen. (Ulrich Campell, *Rætiae alpestris topographica descriptio*, 1573, Kap. 41; Hitz 2021: 2, 601–603)

Das Bild, welches man auf Grundlage von Campells Ausführungen erhält, bestätigt eine Quelle des 18. Jahrhunderts, Nicolin Sererhard, damals Pfarrer in Seewis. Er schreibt:

² Herausgegeben vom Bundesamt für Landestopografie „swisstopo“. URL: <<https://map.geo.admin.ch>> [Stand: 04.03.2025].

Übrigens ist auch noch dieses von hiessigem Ort wie auch vom ganzen Prettigeu *in genere* zu bemerken: daß vor noch nicht gar dreihundert Jahren die welsche oder romansche Sprach dieser Enden üblich gewesen, welche aber *propter vicinitatem cum Germanis* und besserer Commoditaet zur Handlung mit den Teutschen nach und nach in grob Deutsch verwandelt worden. Bald alle Nammen der Güttern durch das Land geben dessen noch Urkund, als welche romansch, *id est* romanisch oder rhaetisch lauten. (Nicolin Sererhard, *Einfalte Delineation*, 1742; Vasella und Kern 1944: 200)

Den Sprachwechsel können wir auf Grundlage dieser Quellen ins 16. Jahrhundert datieren; er dürfte ähnlich abgelaufen sein wie andernorts im Kanton Graubünden (vgl. z. B. Cavigelli 1969 zum Sprachwechsel in Bonaduz). Die Seewiser Mundart ist im deutschschweizerischen Vergleich somit eine recht junge Varietät.

Aufgrund der oben erwähnten (und in Abschnitt 3 noch genauer darzustellenden) Abweichungen vom restlichen Prättigau stellt sich die Frage, von wem die Seewiser Deutsch gelernt haben. Der Sprachwechsel in Seewis muss im grösseren Kontext der Germanisierung Graubündens betrachtet werden – eine Thematik, die in der Fachliteratur schon öfters behandelt worden ist. Wie schon Szadrowsky (1931: 2–3) zu berichten wusste, kam das Deutsche in zwei Varianten und auf zwei verschiedenen Wegen nach Graubünden. Auf der einen Seite haben wir das Bündnerwälderische, das durch Migrationsschübe aus dem Oberwallis, d. h. aus südwestlicher Richtung, nach Graubünden gekommen und trotz seiner Lage im Osten seinem Wesen nach ein westschweizerdeutscher Dialekt ist.³ Der Wälderdialekt ging in diesem Kantonsteil von der Mutterkolonie Davos aus, breitete sich zunächst in den höheren Lagen nach St. Antönien, ins Schanfigg, nach Danusa, Furna, Valzeina aus und erfasste von dort allmählich die übrigen Gebiete des Prättigaus, wobei die Wälderinflüsse im hinteren oder inneren Prättigau (Klosters) am stärksten sind und in Richtung des vorderen Prättigaus (ausgenommen Valzeina) tendenziell abnehmen. Der andere Germanisierungsschub kam von Norden (Rheintal) bzw. Westen (Seeztal) aufwärts und stiess von der westlichen (unteren) Seite bis zur Chlus, einer Felsenge am unteren Ende des Prättigaus, vor. Bei der Chlus, unweit von Seewis, trafen diese beiden Dialektströme zusammen (vgl. die Karte bei Zinsli 1975: 49). Die Frage, wie sich diese beiden bündnerdeutschen Varietäten, Bündnerwälderisch und Churer Rheintalisch, zueinander verhalten, beschäftigt die Forschung schon seit längerer Zeit (vgl. Hotzenköcherle 1943: 486–487, Erni 1979, 1984, Zinsli 1980, Hotzenköcherle 1984: 138–151, Willi und Solèr 1990: 448–453).

Wie aus obigem Zitat hervorgeht, sieht Sererhard den Grund für den Sprachwechsel in Seewis beim Handel mit den Deutschsprachigen. In diesem Zusammenhang er-

³ Zu der für die Gliederung des schweizerdeutschen Dialektraums grundlegenden West-/Ost-Einteilung, vgl. Hotzenköcherle (1984: 51–67).

wähnt er den Ort Malans, der rund fünf Kilometer (Luftlinie) westlich von Seewis im Rheintal liegt. Sererhard weiss zu berichten, dass Malans ein wichtiger Handelsort war:

MALANS ist ein schöner Markfleken, wo das ganze Jahr hindurch am Donnerstag Korn-Markt gehalten wird. Dieser Markt wird von den umliegenden Orten sonderlich Prettigeuern sehr stark frequentirt. (Nicolin Sererhard, *Einfalte Delineation*, 1742; Vasella und Kern 1944: 203)

Malans ist von Seewis aus in rund zweieinhalb Stunden zu Fuss erreichbar. Es scheint daher plausibel, dass das Deutsche vor allem von Malans her nach Seewis eindrang.

3 Merkmale des Seewiser Dialekts

Eine Ortsgrammatik zum Seewiser Dialekt liegt nicht vor. Die zum heutigen Zeitpunkt beste Datenquelle zum Ortsdialekt ist die Aufnahme, die Mitte des 20. Jahrhunderts für den *Sprachatlas der deutschen Schweiz (SDS)* gemacht wurde. Der 1948 von Rudolf Trüb in Seewis erhobene SDS-Fragebogen ist für das Studium der Lautlehre, der Lexik und zum geringeren Teil auch der Morphologie des Dialekts aufschlussreich. Eine zweite wichtige Quelle ist ein Aufsatz von Hotzenköcherle von 1943, in welchem er die Verbalmorphologie in verschiedenen deutschsprachigen Regionen Graubündens behandelt und für die er 1931 und 1941 feinmaschige Aufnahmen in der Region, unter anderem in Seewis, machte. Weitere Informationsquellen sind das *Schweizerische Idiotikon (Id.)*, die Grammatik der Bündner Herrschaft von Meinherz (1920), in welcher gelegentlich Seewiser Formen genannt sind,⁴ diverse Mundart-Texte aus verschiedenen Zeiten (z. B. die *Sprachproben in Seewiser Mundart* bei Meng 1978: 222–226) und das *Prättigauer Mundartwörterbuch* (3. Auflage, erschienen 2014 als Teil des Werks *Prättigauer Dialekt*). Es existieren ferner einige Tonaufnahmen, z. B. zwei kurze Dialektgeschichten auf einer CD, die dem zweiten Teil des Bands *Prättigauer Dialekt* (2014) beigelegt ist.

Bei zwei Gelegenheiten habe ich zudem selbst Informant:innen in Seewis befragt, und zwar einmal im November 2013 einen ca. 70-jährigen Gewährsmann zur Lexik, ein zweites Mal im Juli 2022 eine ca. 70-jährige Gewährsfrau zu lautlichen Merkmalen und zur allgemeinen Situation des Dialekts. Beiden Gewährspersonen sei an dieser Stelle sehr herzlich gedankt für ihre wertvolle Mithilfe und das Interesse am Thema.

⁴ Meinherz fragte in Seewis eine Wortliste ab, welche alle wichtigen Lauterscheinungen abdeckte (vgl. Meinherz 1920: 200).

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, in welchen Fällen der Seewiser Dialekt mit dem übrigen Prättigau und in welchen er vielmehr mit dem Churer Rheintal übereinstimmt. Hierfür wird eine Auswahl an sprachlichen Merkmalen hauptsächlich aus dem Bereich der Phonetik/Phonologie, zum geringeren Teil aus dem Bereich der Morphologie, Lexik und Syntax präsentiert.⁵ Für das Churer Rheintal ist in der Regel stellvertretend die Lautung von Malans angeführt, für das übrige Prättigau meist diejenige von Furna und/oder Klosters. Die angeführten Formen entstammen grösstenteils dem SDS, wobei sie entweder den gedruckten Karten oder den Originalmaterialien entnommen sind.⁶

Bei den Vokalquantitäten bewahrt Seewis wie das Bündnerwalsersische gewisse alte Kürzen, z. B. in folgenden Fällen:

Tab. 1 Vokalquantitäten.

Churer Rheintal	Seewis	Übriges Prättigau	Bedeutung / abgefragtes Merkmal
<i>ōva</i> <i>ōva</i> (Jenins)	<i>ovə</i>	<i>ovə(n)</i>	Ofen (SDS 2: 3, F196.7)
<i>grāba</i>	<i>grq̄bə</i>	<i>grq̄bə(n)</i>	Graben (SDS F38.5)

Auch bei den Vokalqualitäten folgt Seewis in einigen Fällen dem übrigen Prättigau:

Tab. 2 Vokalqualitäten, Teil 1.

Churer Rheintal	Seewis	Übriges Prättigau	Bedeutung / abgefragtes Merkmal
<i>šwōštər</i>	<i>šweštər</i>	<i>šweštər</i>	Schwester (SDS 1: 161, F206.3)
<i>šneya, šnaya</i>	<i>šnīə</i>	<i>šnīə(n)</i>	schneien (SDS 1: 148, F138.3)

Hingegen zeigt Seewis in folgenden Fällen gleiche oder ähnliche Vokalqualität wie das Churer Rheintal und kontrastiert mit dem übrigen Prättigau:

⁵ Daneben existieren auch zahlreiche Merkmale, bei denen das Rheintalische mit dem Walsersischen übereinstimmt. Diese Fälle werden hier nicht aufgeführt.

⁶ Die Originalmaterialien, via <<https://sprachatlas.ch>> einsehbar, werden nach der jeweiligen Fragebuchnummer zitiert (F + Nr.). Es wird die phonetische Schrift des SDS verwendet (vgl. den Transkriptionsschlüssel im SDS, Einführungsband B, S. 79–95), wobei die komplexe SDS-Lautschrift hier in leicht vereinfachter und normalisierter Form wiedergegeben ist.

Tab. 3 Vokalqualitäten, Teil 2.

Churer Rheintal	Seewis	Übriges Prättigau	Bedeutung / abgefragtes Merkmal
<i>ǫbæd</i>	<i>ǫbæd</i>	<i>ǫbæd</i>	Abend (SDS 1: 61, F144.3)
<i>tũv</i>	<i>tũf</i>	<i>tæif</i>	tief (SDS F154.8)
<i>gǫ, gũ</i>	<i>gũ</i>	<i>Cǫ(n), gũn</i>	gehen (SDS 1: 68, F123.7)
<i>gē, kē</i>	<i>gĩ, kĩ</i>	<i>gēn, kēn</i> (Furna)	geben, gegeben (SDS F182.3)
<i>vrǫga</i>	<i>vrǫgə</i>	<i>vrēgə(n)</i>	fragen (SDS 1: 94, F140.10)
<i>bǫra, biəra</i> Untervaz: -ǫ-	<i>bǫrə</i> Varianten: -iə-, -ĩ-	<i>bĩrə</i>	Birne (SDS 2: 41, F67.8; VALTS 172a)

Beim Hauptsilbenvokalismus von *hat* (3. Sg. Präs.), *Vieh* und *strääle* 'kämmen' ergibt sich folgendes Bild:

Tab. 4 Vokalqualitäten, Teil 3.

Churer Rheintal	Seewis	Übriges Prättigau	Bedeutung / abgefragtes Merkmal
<i>hət</i>	<i>hæt</i>	<i>hed</i>	hat (SDS F121.4, F137.3)
<i>vē</i>	<i>væ</i>	<i>vē</i>	Vieh (SDS F2.1)
<i>štrəla</i>	<i>štrælə</i>	<i>štrēlə(n)</i>	strääle (SDS 1: 73, F117.9)

Auffälligerweise weicht Seewis in diesen Beispielen sowohl von den östlichen wie auch von den westlichen Nachbarregionen ab, stimmt bei -*æ*- hingegen mit der Südwestgruppe der Bündnerwalser⁷ und Teilen des St. Galler Oberlands (Pfäfers, Gebiet um den Walensee), ferner auch mit dem St. Galler Rheintal und dem Kanton Glarus überein.

Komplex ist das Bild bei einigen Lexemen, die im Schweizerdeutschen *u/ü*-Variabilität aufweisen (vgl. SDS 1: 55–60 und die Übersichtskarte zum Umlaut von /u/ im SDS 1: 54):

⁷ Zur Unterscheidung des Bündnerwalserischen in eine Nordost- und eine Südwestgruppe vgl. Hotzenköcherle (1984: 131–134).

Tab. 5 Vokalqualitäten, Teil 4: u/ü-Variabilität.

Churer Rheintal	Seewis	Übriges Prättigau	Bedeutung / abgefragtes Merkmal
<i>luka</i>	<i>lukχə</i>	<i>lukχə, lükχə</i> (Klosters)	Lücke (SDS F121.1)
<i>šluka</i>	<i>šlukχə</i>	<i>šlükχə(n)</i>	schlucken (SDS F192.4)
<i>truka</i>	<i>trukχə</i>	<i>trükχə(n)</i>	drücken (SDS F194.4)
<i>ruka</i>	<i>rükə, rükə</i>	<i>rük, rük</i>	Rücken (SDS F124.2)
<i>lupfa</i>	<i>lүpfə, lүpfə</i>	<i>(k)lүpfə(n)</i>	lupfe(n) 'heben' (SDS 1: 57, F188.8)

In Seewis gilt also überwiegend die umlautlose Variante wie in den Dialekten des Churer Rheintals. Bei *Lücke* verläuft die Isoglosse im mittleren Prättigau zwischen Fideris und Conters. Einzig bei *lupfe(n)* 'heben' hat Seewis die „westschweizerdeutsche“ Lautung *lүpfə* mit Umlaut.

Besonders interessant ist die Lautung von *trinken*:

Tab. 6 Lautung von 'trinken'.

Churer Rheintal	Seewis	Übriges Prättigau	Bedeutung / abgefragtes Merkmal
<i>trinka</i>	<i>trinkχə</i>	<i>trīhə(n)</i> (Mittel-, Hinterprätt.), <i>trinkχə</i> (Vorderprätt., St. Antönien)	trinken (SDS 2: 97, F192.5)

Seewis zeigt hier eine Mischform. Die typisch rheintalische *-k*-Lautung (geschrieben <gg>) ist im Ortsdialekt nicht anzutreffen. Seewis hat *-kχ-* wie auch im vorderen Prättigau. Dagegen orientiert sich Seewis bezüglich des Staubschen Gesetzes (Schwund von Nasal vor Frikativ mit Ersatzdehnung oder Diphthongierung), das hier nicht eingetreten ist, nach dem Rheintal. Eine ähnliche Mischform hat Seewis beim Verb *drücken* (siehe Tab. 5), wo der Konsonantismus des Bündnerwälderischen mit der Umlautlosigkeit des Rheintalischen kombiniert wird.

Ein durchmisches Bild ergibt sich im Bereich des Konsonantismus:

Tab. 7 Konsonantismus.

Churer Rheintal	Seewis	Übriges Prättigau	Bedeutung / abgefragtes Merkmal
<i>k^h</i> , <i>χ</i> -	<i>χ</i> -	<i>χ</i> -	Kind (SDS 2: 94)
<i>hæt</i>	<i>hæt</i>	<i>hed</i>	hat (siehe oben)
<i>ūs</i>	<i>ūs</i>	<i>ünš</i>	uns (SDS 2: 124, F119.1)
<i>tsā</i> Pl. <i>tsī</i>	<i>tsā</i> , <i>tsq̄</i> Pl. <i>tsē</i>	<i>tsqnd</i> Pl. <i>tsend</i>	Zahn (SDS 4: 19, F120.10)

Die Lautung *k^h* war zu Zeiten der SDS-Aufnahmen in der Bündner Herrschaft (Kreis Maienfeld) und benachbarten Gebieten des Rheintals weniger stark verbreitet als heute. In den SDS-Daten findet sich *k^h* in Fläsch, Malans und Chur, *χ*- in Jenins, Untervaz, Igis und Trimmis. Seither hat sich das typisch churerische *k^h* im Rheintal ausgebreitet und *χ*- zurückgedrängt. Den Rückgang von *χ*- zeigen die von Eckhardt (2016: 131–132) vor wenigen Jahren bei jüngeren Proband:innen erhobenen Daten, nach denen sich *k^h* mittlerweile – mit den Ausnahmen von Jenins, wo das Verhältnis bei 10 Proband:innen 5:5 ausgeglichen ist, und von Untervaz, wo sich *χ*- noch bei einer Mehrheit der Proband:innen hält – im Churer Rheintal weitgehend durchgesetzt hat. Vom „prät-[t]igauerisch-walserischen Sprachkeil“ (Hotzenköcherle 1943: 495), der früher nördlich von Chur, in der Gegend von Says und Trimmis, von Osten ins Rheintal hineinragte, ist in diesen Daten nichts mehr zu sehen.

Wie die obigen Beispiele zeigen, kennt die Seewiser Mundart weder die Lenisierung von auslautendem *-t* (vgl. *hed* im Prättigau), noch die Lautung *-š* für germ. /s/ (vgl. *ünš* im Prättigau). Auch beim Eintreten des Staubschen Gesetzes bei *uns* und beim Ausfall von *-nd* folgt Seewis dem Churer Rheintal.

Einen Sonderweg geht Seewis beim Indefinitpronomen ‘etwas’ (samt Kompositum), indem es den *e*-Anlaut der westlichen Nachbardialekte mit dem *t*-Konsonantismus der östlichen Nachbardialekte verbindet:

Tab. 8 Indefinitpronomen ‘etwas’.

Churer Rheintal	Seewis	Übriges Prättigau	Bedeutung / abgefragtes Merkmal
<i>epəs</i> (Malans), <i>öpīs</i> (Igis)	<i>etəs</i>	<i>ætəs</i> (Valzeina), <i>əswas</i> (Furna)	etwas (SDS 3: 226, F146.2, F186.8 usw.)
<i>epənəmōl</i> (Igis)	<i>étənəmōl</i>	<i>ētə</i>	oft (SDS F146.1)

Bei der Flexion der Verben *gehen* und *stehen* folgt Seewis entschieden dem Churer Rheintal:

Tab. 9 Flexionsformen von 'gehen', 'stehen'.

Churer Rheintal	Seewis	Übriges Prättigau	Bedeutung / abgefragtes Merkmal
<i>gõšt, gõt</i>	<i>gõšt, gõt</i>	<i>gæišt, gæid</i>	gehst, geht (Hotzenköcherle 1943: 490–494; SDS 3: 63)
<i>štõšt, štõt</i>	<i>štõšt, štõt</i>	<i>štæišt, štæid</i>	stehst, steht (Hotzenköcherle 1943: 490–494; SDS F154.10)

Auch in der Pluralflexion (Indikativ Präsens des Normalverbs) geht Seewis mit dem Churer Rheintal und hat einformigen Plural gegenüber dem walserischen zweiformigen. In Seewis braucht man hingegen stets die Endung *-d* wie im übrigen Prättigau, wohingegen diese im Churer Rheintal oft fehlt.

Tab. 10 Pluralflexion des Verbs.

Churer Rheintal	Seewis	Übriges Prättigau	Bedeutung / abgefragtes Merkmal
<i>-ən(d), -ən(d), -ən(d)</i>	<i>-ənd, -ənd, -ənd</i>	<i>-ənd, -(ə)d, -ənd</i>	Pluralendungen (SDS 3: 34)
<i>gõn(d), gõn(d), gõn(d)</i>	<i>gõnd, gõnd, gõnd</i>	<i>gãnd, gãd, gãnd</i>	gehen 1., 2., 3. Pl. Präs. (Hotzenköcherle 1943: 490–494; SDS 3: 63)
<i>mjr vərļūrən</i>	<i>mər vərļūrənd</i>	<i>mi(ə)r vərļjərənd vərļūrənd</i> (Schiers)	wir verlieren (SDS F202.8; Hotzenköcherle 1984: Karte 50)

Das letztgenannte Beispiel *vərļūrənd* zeigt wiederum beispielhaft den Mischcharakter von Seewis: Die Seewiser (auch Vorderprättigauer) Form *vərļūrənd* kombiniert den Vokal *-ü-* des Churer Rheintals mit der Endung *-ənd* des mittleren und hinteren Prättigaus.

Uneinheitlich präsentiert sich die Lage bei den Perfekt-Partizipien einiger häufiger Verben:

Tab. 11 Partizipien.

Churer Rheintal	Seewis	Übriges Prättigau	Bedeutung / abgefragtes Merkmal
<i>tʰa</i>	<i>tʰə</i>	<i>tʰ̥(n)</i>	getan (SDS 3: 54, F203.6)
<i>pr̥ɔxt</i>	<i>prun̥gə</i> auch: <i>pr̥ɔxt</i>	<i>prun̥gə, prun̥hən</i>	gebracht (SDS 3: 7, F188.10a)
<i>tr̥äit</i>	<i>tr̥ægə</i>	<i>getr̥ägə(n)</i>	getragen (SDS 3: 9, F85.5)

Bei *getan* stimmt Seewis klar mit dem Rheintal überein, bei *gebracht* jedoch (mehrheitlich) mit dem übrigen Prättigau. Die Form *tr̥ægə* zeigt Abweichung von beiden Nachbarregionen. Diese Form gilt gemäss SDS in Seewis, im Vorderprättigau (Schiers) und in der Südwestgruppe der Bündnerwalsen:innen.

Bei der Diminutivbildung hat Seewis den „gemeinschweizerdeutschen“ *li*-Typus und nicht den typisch walserschen auf *-yi*. Im übrigen Prättigau kommen Diminutiva auf *-yi* und *-li* nebeneinander vor.

Tab. 12 Diminutiva.

Churer Rheintal	Seewis	Übriges Prättigau	Bedeutung / abgefragtes Merkmal
<i>hündli</i>	<i>hündli, hündli</i>	<i>hundyi, hundyi</i>	Hündlein (SDS F30.8)
<i>šl̥ükl̥i</i>	<i>šl̥ükl̥i</i>	<i>šl̥ükyi</i>	Schlücklein (SDS F187.2a)
<i>kʰü̃ŋj̃li</i>	<i>χ̥ü̃ŋgəli</i>	<i>χ̥ü̃ŋgəti, χ̥ü̃ŋgəli</i> (Klosters)	Kaninchen (SDS F31.8)

Man beachte, dass Seewis beim Beispiel ‘Kaninchen’ nicht nur bezüglich des Anlauts *χ̥*, sondern auch bezüglich der Konsonantenverbindung *-ŋg-* mit dem übrigen Prättigau geht.

Lexikalische Unterschiede zwischen Rheintalisch und Walsersisch sind wenig zahlreich. Wie einige Beispiele zeigen, ergibt sich auch hier ein gemischtes Bild:

Tab. 13 Lexik.

Churer Rheintal	Seewis	Übriges Prättigau	Bedeutung / abgefragtes Merkmal
<i>wērla</i> f.	<i>bjbər(ə)</i>	<i>bjbərənə</i>	Gerstenkorn am Augenlid, (SDS 4: 53, F118.8)
<i>mʉŋk</i> (Igis) Var.: <i>mʉrmaɫj</i>	<i>mʉrməndə</i>	<i>murməndə</i>	Murmeltier (SDS 6: 260, F135.3)
<i>praɫsəlbərj</i>	<i>praɫsəlbər</i>	<i>grīflə</i> (Valzeina), <i>rīflə</i> (Furna)	Preiselbeere (SDS 6: 145, F70/1.6)

Das zuletzt genannte Beispiel, ‘Preiselbeere’, ist allerdings wohl nicht sehr aussagekräftig, da die vom SDS-Explorator in Seewis befragte Gewährsperson anmerkt, dass diese Beeren vor Ort zu wenig wachsen. Die gegebene Antwort steht somit im Verdacht, eher schriftsprachlicher Natur zu sein.

Im Seewiser Dialekt finden sich zahlreiche romanische Lehnwörter (vgl. die Auswahl bei Meng 1978: 16–17). Viele davon wie z. B. *Guttere* ‘Flasche’ oder *Zappii* ‘Werkzeug eines Waldarbeiters’ kommen auch in anderen schweizerdeutschen Dialektregionen vor. Drei Lexeme sind (fast) ausschliesslich auf Seewis beschränkt. Es handelt sich um die folgenden drei Bezeichnungen für Beeren, die allesamt aus dem rätoromanischen Substrat entlehnt sind:

Tab. 14 Bezeichnungen für Beeren.

Churer Rheintal	Seewis	Übriges Prättigau	Bedeutung / abgefragtes Merkmal
<i>Brum-/Brom-</i>	<i>Maures</i> [mæʉrəs]	<i>Brom-</i> Valzeina: <i>Breem-</i>	Brombeere (SDS 6: 141, Id. 4: 362, DRG 1: 251)
<i>Imp-/Himp-</i>	<i>Ampes</i> [ámpəs]	<i>Imp-/Himp-</i> Furna älter: <i>ámpəs</i>	Himbeere (SDS 6: 142, Id. 1: 239, DRG 1: 243)
<i>Ep-</i>	<i>Falgánes, Fargánes</i> [vətgánes, vərgánes]	<i>Äp-/Ääp-/Äär-</i>	Erdbeere (SDS 6: 143, Id. 1: 810, DRG 6: 536)

Zur Syntax kann nur wenig ausgesagt werden, da die Materialgrundlage fehlt. Für den 2021 publizierte *Syntaktischen Atlas der deutschen Schweiz (SADS)* wurden in Seewis keine Daten erhoben. Bei der Wortstellung von *(er hat ihn) gehen lassen* vs. ... *lassen gehen* folgt Seewis nach Angabe des SDS dem übrigen Prättigau:

Tab. 15 Syntax.

Churer Rheintal	Seewis	Übriges Prättigau	Bedeutung / abgefragtes Merkmal
<i>gǔ lǔ</i>	<i>lǝ gǔ</i>	<i>lǝn gǔ(n)</i>	gehen lassen (SDS 3: 262, F30.7)

Einen Hinweis auf eine syntaktische Besonderheit gibt Thöny (1948: 210): Man höre in Seewis *käi mee Häu* statt *käi Häu mee* „kein Heu mehr“. Man kann hinter dieser für das Deutsche ungewöhnlichen Wortstellung einen Einfluss des rätoromanischen Substrats vermuten.

4 Bezüge nach Westen und Süden?

Besonders erklärungsbedürftig sind vor dem Hintergrund von Abschnitt 3 die Fälle, in denen der Seewiser Dialekt weder mit der westlichen noch mit der östlichen Nachbarschaft übereinstimmt. In gewissen Fällen scheinen vielmehr Bezüge weiter nach Westen, ins Sarganserland und sogar bis nach Glarus, vereinzelt auch zur Südwestgruppe der Bündnerwälder zu bestehen.

Bei der Hebung von *-ō-* vor Nasal beispielsweise, vgl. mhd. *gān* > *gōn* > *gū* 'gehen', erscheint Seewis als östlichster Ausläufer eines Gebiets, das sich vom Kanton Glarus über das Seeztal, Sargans, die Bündner Herrschaft und weitere Teile des Churer Rheintals erstreckt (vgl. SDS 1: 68). Nach Hotzenköcherle (1943: 494) gibt es zudem Indizien, dass einst auch Chur dieser grösseren „*ū*-Zone“ angehörte.

Als zweites Beispiel sei auf die Extremverdampfung von mhd. *-â-* (> *-ō-* >) *-ō-* in *Abend* usw. hingewiesen, die auch im St. Galler Oberland vorkommt. Im Churer Rheintal hingegen trifft man sie – mit Ausnahme von Zizers (Meinherz 1920: 202, Anm. 1) – nicht an:

Tab. 16 Extremverdampfung.

St. Galler Oberland	Churer Rheintal	Seewis	Bedeutung / abgefragtes Merkmal
<i>ō^(u)</i>	<i>ō</i> Zizers: <i>ō/ō</i>	<i>ō</i>	Abend (SDS 1: 61, F144.3)

Es handelt sich dabei um eine phonologisch relevant gewordene Entwicklung, da sie einen Phonemzusammenfall ausgelöst hat (siehe unten). Zur Erklärung dieser Sachverhalte sind grundsätzlich drei verschiedene Szenarien denkbar.

- (1) Es kann sich bei der Seewiser Mundart um ein Rückzugsgebiet eines älteren Sarganser-/Rheintalerdialekts handeln. Man kann sich vorstellen, dass die

Germanisierungswelle die Täler hinaufkam und sich so zunächst ein relativ einheitliches Dialektgebiet ergab, dieses jedoch durch spätere Innovationen im Rheintal, die vielleicht von Chur talabwärts kamen, auseinandergerissen wurde, so dass Seewis heute als „Insel“ im äussersten Osten erscheint. Dies würde bedeuten, dass diese Merkmale einst auch in der Bündner Herrschaft gegolten haben müssten, dort aber aufgegeben wurden und nur in den abgelegenen Randgebieten (Vättis, Seewis) erhalten blieben.

In diesem Zusammenhang könnte es sich meines Erachtens lohnen, die Mundart von Jenins genauer zu untersuchen, da diese, wie Meinherz (1920: 242–245) betont, in einigen Punkten von der übrigen Bündner Herrschaft abweicht. Zumindest im Fall von *ōva* ‘Ofen’ (Erhalt der Vokalkürze; siehe Tab. 1) stimmt Jenins mit Seewis überein und kontrastiert mit der übrigen Herrschaft. Es wäre zu prüfen, ob die Jeninser Mundart vereinzelt weitere Spuren eines älteren Sprachstands bewahrt hat, wodurch sie eventuell einem solchen Reliktgebiet zugeordnet werden könnte.

- (2) Es kann sich um Sprachkontakt in der Folge von Zuwanderung handeln. Meinherz (1920: 202, Anm. 1) berichtet, dass die \bar{o} -Lautung (neben \bar{o}) auch in Zizers vorkomme und dass man sich diese Erscheinung durch Heiraten aus dem St. Galler Oberland (Flums, Mels) erkläre. Ein derartiges Szenario käme für Seewis durchaus auch in Betracht. Eine Durchsicht der in Seewis im Prättigau vorkommenden Familiennamen im *Familiennamenbuch der Schweiz (FNB)* ergibt zwar keine Indizien, die auf eine derartige Migrationsbewegung deuten könnten. Sofern es sich hauptsächlich um eingeheiratete Frauen gehandelt hätte, könnte die Zuwanderung aber ohne Auswirkungen auf die Familiennamen geblieben sein.
- (3) Es kann sich um rezentere, unabhängige Entwicklungen handeln, die bloss den Anschein einer genetischen Verwandtschaft erwecken. Dies scheint zumindest bei der Extremverdampfung der Fall gewesen zu sein, wie gleich zu zeigen sein wird.

Die SDS-Daten (1948/1949) dokumentieren für Seewis – im Gegensatz zu Malans – die Extremverdampfung von mhd. $-â-$ > $-\bar{o}-$, woraus ein Phonemzusammenfall mit mhd. $-\hat{o}-$ resultierte:

Tab. 17 Phonemzusammenfall nach SDS.

	mhd. $-\hat{o}-$ (Brot)	mhd. $-\hat{a}-$ (Abend)
Malans	\bar{o}	\bar{o}
Seewis	\bar{o}	\bar{o}

Gemäss Angaben der rund 30 Jahre vor der SDS-Erhebung erschienenen Monografie von Meinherz (1920: 201–202, 204) wurde die Unterscheidung zwischen diesen beiden Phonemen in Seewis aber um 1920 noch gemacht:

Tab. 18 $\bar{o}/\bar{ö}$ -Phoneme nach Meinherz.

	mhd. - \bar{o} -	mhd. - $\bar{ö}$ -
Bündner Herrschaft	\bar{o}	$\bar{ö}$
Seewis	\bar{o} (<i>bōne</i>)	$\bar{ö}$ (<i>šōff, šlōf, jōr</i>)

Daraus lässt sich schliessen, dass die Extremverdampfung mit Phonemzusammenfall in Seewis erst in neuerer Zeit, nämlich ungefähr in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erfolgte. Ein kausaler Zusammenhang mit der Extremverdampfung in anderen Regionen, namentlich im St. Galler Oberland, kommt aus diesem Grund kaum in Betracht. Es handelt sich wohl vielmehr um einen unabhängigen, durch systeminterne Faktoren ausgelösten Vorgang. Aus diesem Grund wird man auch den Vorschlag von Hotzenköcherle (1943: 492, Anm. 1), der für die Extremverdampfung eine Sonderentwicklung auf romanischem Substrat vermutete, ablehnen müssen – der Sprachwechsel in Seewis lag zum Zeitpunkt der Extremverdampfung schon mehrere Jahrhunderte zurück.

Aus strukturalistischer Perspektive ist interessant, dass die Verdampfung zu einer Lücke im Vokalsystem an der Position des / \bar{a} / führen musste, wodurch sich ein ungewöhnlich asymmetrisches Vokalsystem ergab. Durch Längung von mhd. /a/ wurde diese Lücke in der Folge wieder gefüllt, vgl. die Seewiser Mundartlautungen *štāl* ‘Stall’ (SDS F9) < mhd. *stal* stm/n., *šmāl* ‘schmal’ (SDS F17.1) < mhd. *smal*.

Abbildung 1 gibt einen Überblick über das Inventar der Langvokale im Seewiser Dialekt und veranschaulicht wichtige Veränderungen.

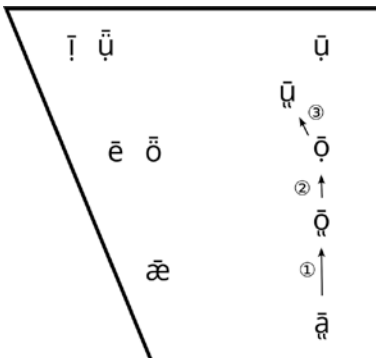


Abb. 1 Langvokale im Seewiser Dialekt.

- (1) Verdampfung, mhd. *schâf* > *šōff* (Seewis, älter)
- (2) Extremverdampfung, *šōff* (Seewis, älter) > *šöff* (Seewis, jünger; SDS F22)
- (3) Hebung von *-ō-* vor Nasal, mhd. *lôn* > *lū* 'Lohn'

5 Zukunft des Dialekts

Nach Auskunft meiner im Juli 2022 befragten Gewährsfrau geht die Verwendung des Dialekts im Dorf zurück. Es gibt viele Zugezogene, die ihre eigenen Dialekte mitgebracht haben. Die Entwicklung ist in ihren Grundtendenzen zweifellos die gleiche wie auch anderswo: Zu- und Abwanderung, verbesserte Verkehrswege, erhöhte Mobilität der Bevölkerung, Tourismus, die Wirkung der Massenmedien usw. bewirken einen regionalen Ausgleich und einen allmählichen Verlust kleinräumiger Dialektunterschiede. Für Seewis besonders ins Gewicht fallende Faktoren sind einerseits die dort angesiedelte Rehaklinik, welche Fachkräfte aus der näheren und weiteren Umgebung anzieht, andererseits auch die Lage auf einer sonnigen Terrasse mit guter Aussicht bei vergleichsweise günstiger Verkehrsanbindung, die das Dorf für Zuzüger:innen aus dem „Unterland“ attraktiv macht. So sprechen die Kinder im Dorf nach Auskunft meiner Gewährsfrau den traditionellen Dialekt heute kaum mehr. Während sich unter den älteren Dorfbewohner:innen gegenwärtig durchaus noch gute Gewährsleute finden lassen, zeichnet sich mittelfristig eine weitgehende Abflachung, längerfristig sogar ein Verlust des Dialekts ab.

6 Fazit

Eine Gesamtbeurteilung des Seewiser Dialekts wäre erst auf Grundlage einer umfangreichen Studie zur Lautlehre, Grammatik, Lexik und Syntax möglich. Eine solche steht noch aus. Doch zeigen sich bereits anhand der hier in Auswahl dargestellten Merkmale klare Anzeichen eines Misch- und Ausgleichsdialekts: Manchmal stimmt Seewis in sprachlicher Hinsicht mit dem Rheintal im Westen überein, besonders mit Malans, manchmal mit dem walserisch geprägten Prättigau im Osten. Es handelt sich bei der Mundart von Seewis um ein anschauliches Beispiel für die Mischung zweier Dialekte an einer Dialektgrenze, wie sie in der soziolinguistischen Forschung schon mehrfach beschrieben worden ist („dialect mixture“ bei Trudgill 1986: 83–126; vgl. auch Hock 2021: 609–612 zum Thema „migration and dialectology“).

Viele der oben erwähnten Merkmale weisen auf Verbindungen ins Churer Rheintal hin. Am deutlichsten zeigt sich dies bei der Verbalmorphologie, wo der Seewiser Dialekt in seinen Grundzügen rheintalischen Charakter aufweist und sich nur in einzelnen Punkten Walsereinflüsse bemerkbar machen. Bekanntlich ist für die genetische Beurteilung eines Dialekts die Grammatik von grösserem Gewicht als andere Bereiche

der Sprache, da grammatische Merkmale weniger oft entlehnt werden als z. B. lautliche oder lexikalische. Entlehnung von morphologischen Strukturen kommt in den Sprachen der Welt zwar auch vor, jedoch in der Regel erst vor dem Hintergrund eines langandauernden, intensiven Sprachkontakts mit massenhafter lexikalischer Entlehnung, zudem häufiger im Bereich der Wortbildung als der Flexion (vgl. Hock 2021: 366–368). Für den Seewiser Dialekt ergibt sich somit meines Erachtens insgesamt eher das Bild eines im Wesentlichen rheintalischen Dialekts, der zahlreiche lautliche und lexikalische Walsereinflüsse aufgenommen hat, als umgekehrt.

Für die Sonderstellung von Seewis sind aber auch noch andere Faktoren verantwortlich, denn nicht alle sprachlichen Besonderheiten lassen sich durch die Mischung von Rheintalisch und Walserisch erklären. Es zeigen sich in manchen Punkten Bezüge weiter nach Westen, in die Region Sarganserland/Seeztal, ins obere St. Galler Rheintal und in einzelnen sprachlichen Merkmalen sogar bis in den Kanton Glarus. Darüber hinaus stimmt die Seewiser Mundart in einigen Merkmalen überraschenderweise mit den Dialekten der Südwestgruppe der Bündnerwalser überein, was bisher siedlungs- und kulturgeschichtlich noch nicht erklärt werden konnte. Schliesslich sind unter anderem im Bereich der Lexik und Syntax auch Eigenentwicklungen auf romanischem Substrat zu beobachten.

Literaturverzeichnis

- Cavigelli, Pieder. 1969. *Die Germanisierung von Bonaduz in geschichtlicher und sprachlicher Schau*. Frauenfeld: Huber.
- DRG = Planta, Robert von (Hrsg.). 1939–. *Dicziunari Rumantsch Grischun*. Bisher 13 Bände. Cuoi-ra [= Chur]: Institut dal Dicziunari Rumantsch Grischun.
- Eckhardt, Oscar. 2016. *Alemannisch im Churer Rheintal: Von der lokalen Variante zum Regionaldialekt*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 162).
- Erni, Christian. 1979. Die Sprache der Rheintal-Allemanden [sic] und die Walser, in: *Jahresbericht der Walservereinigung Graubünden*, S. 15–34, 14 Karten.
- Erni, Christian. 1984. Germanisierung in Rätien, in: *Bündner Monatsblatt*, Bd. 9/10, S. 197–231.
- FNB = Familiennamenbuch der Schweiz. 1989. 3. Aufl. Zürich: Schulthess Polygraphischer Verlag. URL: <<https://hls-dhs-dss.ch/famn/>> [Stand: 11.05.2023].
- Hitz, Florian (Hrsg.). 2021. *Ulrich Campell: Das alpine Rätien. Topographische Beschreibung von 1573. Rætiae alpestris topographica descriptio*. 3 Bde. Zürich: Chronos.
- Hock, Hans Henrich. 2021. *Principles of Historical Linguistics*. 3. Aufl. Berlin u. a.: De Gruyter.
- Hotzenköcherle, Rudolf. 1943. Bündnerische Verbalformengeographie. Ein Beitrag zur Kenntnis der Struktur der deutschbündnerischen Sprachlandschaft, in: *Sache, Ort und Wort: Jakob Jud zum sechzigsten Geburtstag*. Genf: E. Droz, S. 486–543.
- Hotzenköcherle, Rudolf. 1984. *Die Sprachlandschaften der deutschen Schweiz*. Aarau: Sauerländer. *Id.* = *Schweizerisches Idiotikon. Wörterbuch der schweizerdeutschen Sprache*. 1881–. Begonnen von Friedrich Staub und Ludwig Tobler und fortgesetzt unter der Leitung von Albert Bachmann,

- Otto Gröger, Hans Wanner und anderen. Bisher 16 Bände. Frauenfeld: Huber, später Basel: Schwabe.
- Meinherz, Paul. 1920. *Die Mundart der Bündner Herrschaft*. Frauenfeld: Huber.
- Meng, J. U. 1978. *Seewis Heimatbuch*. 2. Aufl. Schiers: Buchdruckerei Schiers.
- Prättigauer Dialekt = Kulturkommission des Regionalverbands Pro Prättigau (Hrsg.). 2014. *Prättigauer Dialekt. Teil 1: Wörter* [= Prättigauer Mundartwörterbuch, 3. Auflage]. *Teil 2: Geschichten*. Küblis.
- SADS = Glaser, Elvira (Hrsg.). 2021. *Syntaktischer Atlas der deutschen Schweiz*. 2 Bde. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- SDS = Hotzenköcherle, Rudolf, Heinrich Baumgartner, Robert Schläpfer, Rudolf Trüb und Paul Zinsli (Hrsg.). 1962–2003. *Sprachatlas der deutschen Schweiz*. 8 Kartenbände, Abschlussband. Bern: Francke.
- Stricker, Hans, Heinrich Hilty und Florian Fausch. 2010. *Die Seewis Flurnamen*. Landquart: Druckerei Landquart VBA.
- Szadowsky, Manfred. 1931. Rätoroman. im Bündnerdt. Sonderdruck aus dem *Bündnerischen Monatsblatt*, Jahrgang 1931, S. 1–27.
- Thöny, Mathias. 1948. *Prättigauer Geschichte*. Schiers: Buchdruckerei Schiers.
- Trudgill, Peter. 1986. *Dialects in Contact*. Oxford: Blackwell.
- VALTS = Gabriel, Eugen und Hubert Klausmann (Hrsg.). 1985–2017. *Vorarlberger Sprachatlas: mit Einschluss des Fürstentums Liechtenstein, Westtirols und des Allgäus*. 5 Bde. und Register. Bregenz: Vorarlberger Landesregierung / Graz: Wolfgang Neugebauer.
- Vasella, O[skar] und Walter Kern (Hrsg.). 1944. *Sererhard, Nicolin: Einfalte Delineation aller Gemeinden gemeiner dreyen Bünden*. Chur: Manatschal Ebner & Cie.
- Willi, Urs und Clau Solèr. 1990. Der rätoromanisch-deutsche Sprachkontakt in Graubünden, in: *Germanistische Linguistik*, Bd. 101, Heft 3, S. 445–475.
- Zinsli, Paul. 1975. *Ortsnamen: Strukturen und Schichten in den Siedlungs- und Flurnamen der deutschen Schweiz*. 2. Aufl. Frauenfeld: Huber.
- Zinsli, Paul. 1980. „Bündner Deutsch“ – Werden und Wandel (Ein Vortrag). 2. Aufl. Hrsg. von der Walservereinigung Graubünden.

Rätisch, churwälsch, rätoromanisch, romansch

Die Bezeichnungen für die rätoromanische Sprache im *Schweizerischen Idiotikon*

THIS FETZER

1 Einleitung

Wie heisst die Sprache, die nur in Graubünden gesprochen wird? Im alemannischen (Bündner) Alltag wird sie einfach *Romanisch* genannt. Im wissenschaftlichen Kontext ist diese Bezeichnung ungenau, weil auch eine Reihe weiterer europäischer und schweizerischer Sprachen „romanisch“ sind. Die Frage, wie diese Sprache genannt wird, ist in der Romanistik potenziell konfliktträchtig: Im Namen *Rätoromanisch* manifestiert sich die *Questione Ladina*, die Frage, ob Bündnerromanisch, Dolomitenladinisch und Friaulisch eine engere Verwandtschaft aufwiesen (s. etwa Liver 1999: 15–28; Bossong 2008: 187). In der Schweizer Germanistik hingegen hat sich der Name *Rätoromanisch* durchgesetzt (und er wird auch im vorliegenden Text verwendet). Er ist allerdings, wie ein Blick ins *Schweizerische Idiotikon* (*Id.*) zeigt, erst im 20. Jahrhundert allgemein gebräuchlich geworden.

Das Untersuchungsgebiet dieses Wörterbuchs grenzt teilweise unmittelbar an rätoromanisches Gebiet und weist in grösserem Umkreis rätoromanische Substrateinflüsse auf. Als Idiotismen oder Provinzialismen gehören rätoromanische Lehn- und Substratwörter zum Kern des Wörterbuchs. Ihre Herkunftssprache wird im Wörterbuch namentlich genannt. Im Folgenden wird untersucht, mit welchen Bezeichnungen im Lauf von 150 Jahren Arbeit am *Id.* auf die rätoromanische Sprache referiert wurde und welchen Wandel diese Bezeichnungen durchmachten.

2 Untersuchungsdaten

Vom *Id.* sind bis heute sechzehn Bände abgeschlossen. Das Untersuchungskorpus besteht aus den Erwähnungen der rätoromanischen Sprache im Wörterbuch, die aus dem digitalen Volltext dieser Bände gewonnen wurden. Beim gegenwärtigen Digitalisierungsstand (Mitte 2023) kann im Volltext und innerhalb von Definitionen gesucht werden, eine Suche ausschliesslich nach Sprachbezeichnungen (in Anmerkungen) ist dagegen nicht möglich. Zusätzlich erschwert wird das Auffinden von Sprachbezeichnungen durch die Vielzahl von Abkürzungen im *Id.* (die hier in [] aufgelöst werden): *Rät.* kann *rät[oromanisch]* wie *rät[isch]* bedeuten; es kann aber auch die Ortssigle für

Rät[erschen] oder die Quellensigle für Rät[isches] N[amen]B[uch] sein, und weil die Suche Satzzeichen nicht berücksichtigt, kann es sogar für [die] Rät[e] stehen. Das aus dem Digitalisat gewonnene Korpus musste entsprechend manuell bereinigt werden.

Namen wie *Churwelsch* und *Rätoromanisch* tauchen in einem Belegwörterbuch naturgemäss sowohl objektsprachlich (in Belegen) als auch im Metatext (in der lexikografischen Diskussion der Belege) auf. Eine Untersuchung von Bezeichnungen in wissenschaftlichem Kontext kann sich einzig auf die metasprachlichen Belege stützen. Unberücksichtigt bleiben müssen auch Zitatdefinitionen wie im Fall von *Hüstor* ‘großer, gewölbter Eingang (‘nach romanischer Bauweise’) ins Haus bzw. in den Hof’ (*Id.* XIII: 1286 [1968]; zitierter Definitionsteil nach Büchli 1966: 829).

Die meisten Belege für Sprachbenennungen sind in den Anmerkungen zu den Wörterbuchartikeln zu finden. Dabei ist es für die Analyse unerheblich, ob die Sprachbezeichnung bei einem rätoromanischen Substrat- oder Lehnwort im Alemannischen als Ursprungs- oder Spendersprache steht, bei einem ins Rätoromanische übernommenen alemannischen Wort als Ziel- oder Empfängersprache oder ganz allgemein zum Vergleich. Seltener sind Sprachbezeichnungen in Definitionen; sie kommen insbesondere bei Einträgen zu Sprach- und geografischen Herkunftsbezeichnungen wie *wälsch* ‘welsch’ (*Id.* XV: 1583 [1998]) vor, aber auch freier, wie die Bezeichnung *französisch* bei *Guggumere*ⁿ ‘Frauensperson aus der französischen Schweiz oder Frankreich’ (*Id.* II: 191 [1886]).¹

Gerade in den frühen Bänden des *Id.* finden sich auch Wörter rätoromanischer Herkunft, ohne dass dies erwähnt würde. In der Anmerkung zu *Bizoggel* ‘Knödel, Klösschen’ (*Id.* IV: 1994 [1901]) steht „It[alienisch] *bizzoccoli* in der Volksspr[ache]“ (Definition übernommen von Stalder 1812: 177). Tatsächlich deutet die Verbreitung des Worts darauf hin, dass es nicht italienisch, sondern rätoromanisch ist, wie die Anmerkung zum gleichbedeutenden und etymologisch identischen *Zoggel* (*Id.* XVII: 783 [2021]) zeigt: „Rätorom[anisch] *bizoccal*“.

Eine ähnliche Ungenauigkeit unterläuft auch der Redaktion des Wörterbuchs selbst: In der Anmerkung zu *Lutze*ⁿ ‘Mist, Dünger’ (*Id.* III: 1569 [1895]) steht „zu churw[elsch] *lozz*, Letten, Schlamm, aus lat[einisch] *luteus*“. Das stimmt grundsätzlich: Das *Dicziunari Rumantsch Grischun* (*DRG* XI: 473 [2002]) erklärt das entsprechende Stichwort *lozza* ‘Schlamm, Strassenkot’ als Entlehnung aus dem Oberitalienischen. Alemannisch ist *Lutzen* aber ausschliesslich aus Alagna im Piemont belegt; es ist damit sicher oberitalienisch und nicht rätoromanisch.

Bei Stellenangaben aus dem *Id.* wird hier das Publikationsjahr des jeweiligen Stichworts in [] ergänzt. Aus dem *Id.* zitierte historische Belege (vor 1800) sind recte gesetzt, Mundartbelege (nach 1800) kursiv; diese Praxis entspricht jener des *Id.* selbst.

¹ Das Beispiel zeigt zugleich, dass zwischen geografischen und sprachlichen Bezügen nicht konsequent differenziert werden kann. Ebenso ist eine konsequente Unterscheidung von Bezeichnungen für Sprachen (etwa *Rätoromanisch*) und für jene, die sie sprechen (etwa *Rätoromane*, *Rätoromanin*), kaum sinnvoll.

Bei Mundartbelegen wird zusätzlich (soweit bekannt) das Publikationsjahr des Mundarttexts ergänzt. Interpretamente werden in ‘ ‘ gegeben, auch wenn es sich um wörtliche Zitate aus dem *Id.* handelt, wobei komplexe Definitionen gekürzt und zusammengefasst werden.

3 Die Glottonyme für die rätoromanische Sprache

Nachfolgend werden die fünf Hauptbezeichnungen für die Bezugnahme auf die rätoromanische Sprache im *Id.* vorgestellt.

3.1 Welsch

Eine moderne Definition des Wortes *Welsch* gibt das *Id.* selbst, weil das Wort im Gegensatz zu *Rätisch*, *Romanisch* und *Rätoromanisch* früher eine alltagssprachlich übliche Bezeichnung war und damit einen eigenen Wörterbucheintrag hat: *wälsch* ‘welsch; französisch; italienisch; rätoromanisch; fremd-, anderssprachig; fremd’ (*Id.* XV: 1583 [1998]).

Noch 1869 wird *welsch* objektsprachlich ohne genauere Bestimmung verwendet in der Redensart „*Wänn lügeⁿ wälsch wär, so gäb er en guete^t Dolmätsch*“ (*Id.* XV 1583 [1998, Quelle von 1869]). Heute ist das Adjektiv im Schweizerdeutschen noch übliche Bezeichnung für ‘französisch’. Aus den südwalserischen Sprachinseln, aber auch aus der Innerschweiz, dem Wallis und aus Graubünden ist es Mitte des 20. Jahrhunderts auch noch in der Bedeutung ‘italienisch’ belegt (*Id.* XV: 1586 [1998]), aus den Walserorten Mutten, Obersaxen, Safien und Valendas ausserdem in der Bedeutung ‘rätoromanisch’ (*Id.* XV: 1586 [1998]). Alle Orte, wo *wälsch* nicht ausschliesslich ‘französisch’ bedeutet, liegen in unmittelbarer Nachbarschaft anderer romanischer Sprachen.

Erstmals metasprachlich erwähnt wird die Bezeichnung unter *Immeler* ‘einer, der die *Immi* [Marktabgabe von Getreide] eintreibt’ (*Id.* I: 224 [1881; Bedeutungsangabe nur im elektronischen Semantikregister um 2020]). In der gedruckten Anmerkung wird dafür ein „Syn. *aménie* [Kanton] B[ern] welsch“ erwähnt. Das *Id.* verzichtet 1881, als die Benennung *welsch* noch irgendeine der für die Schweiz relevanten romanischen Sprachen bezeichnen konnte, auf die Differenzierung: Im Kanton Bern konnte damit nur Französisch oder Frankoprovenzalisch gemeint sein.

Auch in der Bedeutung ‘rätoromanisch’ kommt das einfache Wort *welsch* vor, wenn auch nur zwei Mal: Im Stichwort *Walchegau* „so genannt, weil früher von ‘Walchen’, welsch (d. h. rätoromanisch) redenden Leuten bewohnt“ (*Id.* II: 40 [1885]) sowie in „verwälschtes Klepfe“ in der Anmerkung zu *Gleppen* ‘viereckige Viehschelle’ (*Id.* II: 639 [1888]); aus dem geografischen Kontext geht jeweils hervor, dass nur rätoromanisch gemeint sein kann.

Spätestens ab Band XIII (gedruckt 1962–1973) hat das einfache Adjektiv *welsch* aber nur noch die Bedeutung ‘mit Bezug auf die französischsprachige Schweiz.’²

3.2 Churwelsch

Unter der Bezeichnung *Churwelsch* kommt die rätoromanische Sprache im *Id.* zum allerersten Mal schon in einem semantischen Vergleich unter dem Stichwort *Ē* ‘Zeit ohne Anfang und Ende; Recht, Gesetz; Ehe’ (*Id.* I: 7 [1881]) vor.

Objektsprachlich sind die etymologisch identischen Bezeichnungen *churwälsch* (*Id.* XV: 1601 [1998]) und *churwälchisch* (*Id.* XV: 1427 [1997]) bis ins 17. Jahrhundert gut belegt, zum Beispiel 1371 mit „2½ curwelsch mark in 4 pfd billige für ein mark ze raiten“ (*Id.* IV: 1170 [1889]), 1672 mit „der Nam Davoß ist ein Chur-welscher Nam, heißt auff teutsch dahinden“ (Sprecher von Berneck 1672: 314; *Id.* XV: 1533 [1997]).

Diese Bezeichnung ist dann aber untergegangen, Mundartbelege dazu fehlen im *Id.*, ihre metasprachliche Verwendung in den ersten Bänden war also von Anfang an historisierend. Der Grund ihrer Verwendung liegt wohl in ihrer Durchsichtigkeit als ‘welschsprachige Gegend um Chur’, also ‘romanisches, aber nicht französisches oder italienisches Gebiet [Graubündens]’. Da ihr aber von Anfang an die rezente objektsprachliche Fundierung fehlte (bzw. möglicherweise auch die historischen Belege letztlich eher gelehrt als Alltagssprachlich sind), und vielleicht auch, weil sich die Einengung von *welsch* auf ‘französisch, frankoprovenzalisch’ schon abzeichnete, konnte sich die Bezeichnung *churwelsch* im *Id.* dennoch nicht etablieren. *Churwelsch* erscheint als Sprachbezeichnung zuletzt in der Anmerkung zu *Bistung* ‘gläserne Flasche’ (*Id.* IV 1795 [1900]).³

3.3 Rätisch

Die Benennung *Rätisch* geht auf das antike Volk der *Räter* zurück, dessen Siedlungsraum die moderne Geschichtswissenschaft und Linguistik in den heutigen Regionen Trient, Tirol, Venetien sowie im Unterengadin sehen. 15 v. Chr. wurden weite Teile der östlichen Nordalpen ins Römische Reich eingegliedert; das Gebiet zwischen Boden-

² Bereits ab Band XII (1952–1961) wird *welsch* allerdings auch zur Bezeichnung von ‘französisch’ bzw. ‘frankoprovenzalisch’ zunehmend seltener. Die Verwendung wird eingeengt auf die geografischen Bezeichnungen *Welschland*, *Welschschweiz* und das lexikalisierte Kompositum *rotwelsch* ‘gauner-, bettlersprachlich’ (*Id.* XV: 1603 [1998]).

³ Metasprachlich gar nicht in Erscheinung treten im *Id.* dagegen die Bezeichnungen *Churwalch* ‘Rätoromane’ und *Churwalchen* ‘Graubünden’, von denen sich *churwälsch* ableitet und die jahrhundertlang gebräuchlich waren (s. Sonderegger 1987: 81 mit Belegen).

see, Donau und Inn (heute ungefähr Graubünden, Südbayern und Oberschwaben sowie Nordtirol) wurde zur Provinz Raetia et Vindelicia.

Der Name *Rätia* setzte sich für die Provinz durch, obwohl sie sich nur zu kleinen Teilen mit dem angenommenen Siedlungsgebiet der Räter deckte. Die Bezeichnung findet sich mit hochdeutscher Lautentwicklung ($\bar{e} > ie; t > s(s)$) heute noch im Namen *Nördlinger Ries* (vgl. Sonderegger 1987: 73), wo es sicher niemals eine rätische Bevölkerung gab. Auch die moderne Bündner Rätoromania liegt grösstenteils ausserhalb des rätischen Siedlungsgebiets.

In schweizerischen Quellen wird bis ins 17. Jahrhundert vereinzelt auch das spätere Graubünden als *das Riess* bezeichnet (*Id.* VI: 1385 [1907]), offenbar vor allem im Umfeld des Klosters St. Gallen (vgl. Sonderegger 1987: 86–87). Guler von Weineck (1616: 6v–7r) schreibt: „Seind sie all mit einander [...] in gemein Retier oder (wie mans kurtz und verbösert außspricht) Riesen und die gantz uberfallene Landschafft [...] Retia (das Rieß) [...] genennt worden“. Damit behauptet er, eine alltagssprachliche Variante des Namens anzuführen, verwendet aber in Wirklichkeit eine gelehrte Bezeichnung in der Form, die sie alltagssprachlich haben könnte bzw. müsste.

Bei der Anwendung von *Rätien* und *rätisch* auf Graubünden in den Titeln von Tschudi (1538, insbes. E3a–E3c), Guler von Weineck (1616) und noch Sprecher von Berneck (1672) handelt es sich, wie die Lautung zeigt, nicht um eine ungebrochene Tradition. Vielmehr sind das antikisierende Anlehnungen an die römische Provinz *Raetia*.⁴ Auch später wurde der Name nicht alltagssprachlich: In Leu (1759, Bd. 15: 186) heisst das spätere Graubünden noch *Rhätia*, *Rätia*, *Retia*, in der Verfassung der helvetischen Republik von 1798 (Verfassung: 570) wird das Land „Der Canton Rätien oder Graubünden“ genannt. Der moderne Kanton nannte sich aber schon in seiner ersten Verfassung vom 19. Februar 1803 *Graubündten* (Acte 93). Die Bezugsgrösse *Rätien* bzw. *rätisch* wird zwar in wenigen Fällen bis in die Gegenwart gewählt, etwa von der *Rhätischen Bahn* (unter diesem Namen seit 1895) und beim *Lexicon istoric retic (LIR)* (2010–2012), ist aber als spontanes Namenelement für Personen- und Sprachbezeichnungen mit Bezug zu Graubünden unüblich.

Im *Id.* kommt die Bezeichnung *Rätisch* in den Bänden I bis VII ab und zu vor, häufiger einfach als geografische Grösse. Die antike Sprache ist in der Anmerkung zu *Gand* ‘Schuttfeld, Geröllhalde’ (*Id.* II: 336 [1887]) gemeint. Mit grösserer Sicherheit auf die moderne Sprache bezieht sich die Bezeichnung beim Ortsnamen *Nehenfelse*ⁿ, der erklärt wird als „gelehrt sein wollende Deutung des wahrsch[einlich] rhätischen GL[arner] Ortsn[amens] ‘Näfels’ bei den Schriftstellern des XVII. [Jahrhunderts]“ (*Id.* I: 814–815 [1884]). Der letzte eindeutige Eintrag steht in der Anmerkung zu *Agerstei*ⁿ „Pflanzenn[ame], Spitzahorn, Acer platan[ooides]“ (*Id.* XI 810 [1944]): „Unsere For-

4 Ähnliche antike Anleihen finden sich in der Zeit bis zur Helvetik auch in den Namen *Helvetia* ‘Schweiz’ und *République rauracienne* ‘Raurachische Republik’ für Teile des Fürstbistums Basel nach der Französischen Revolution.

men scheinen volksetym[ologische] Entstellungen rätischer (zu lat. *acer*) gehörender Bezeichnungen des Baumes zu sein.“

In den Bänden VIII (1913–1920) bis XII (1952–1961) steht deutlich häufiger als davor das Kürzel *rät.*, gleichzeitig nimmt die Anzahl Nennungen von *rätor.*, *rätorom.*, *rätoromanisch* ab. Dies weist darauf hin, dass hier lediglich ein Wandel in der Abkürzungspraxis stattfand, *rät.* also mehrheitlich nicht als *rätisch* zu interpretieren ist, sondern als *rätoromanisch*. Mit Band XIII (1962–1973) kehrt sich das Verhältnis dann um. Letztmals unter *Toritsch* „kleiner Stier“ (*Id.* XIII 1293 [1968]) steht *rät.* in der Bedeutung ‚rätoromanisch‘. Ab Band XIV (1974–1987) kommen weder *rätisch* noch *rät.* mit Bezug auf die rätoromanische Sprache vor.

3.4 Romanisch

Romanisch als Bezeichnung für romanische Sprachen und Dialekte ist im *Id.* seit Band I (1881–1885) häufig, ursprünglich oft ohne genauere Differenzierung. Das reicht in vielen Fällen grundsätzlich aus; dennoch wird heute eher die konkrete Einzelsprache genannt.

Mit Bezug auf Rätoromanisch steht das Wort in der Anmerkung zu *Ebi* ‚Name einer Alp‘ (*Id.* I: 47 [1881]): „Syn. rom[anisch] *Planura*“. Ebenso wird bei *ma* ‚aber‘ (*Id.* IV: 1 [1896]) erklärt, das Wort stamme „aus dem Rom[anischen]“, womit für den Belegort Saas mit Sicherheit rätoromanisch gemeint ist, während für den Belegort Avers auch Italienisch in Frage kommt. Der eindeutige Bezug ergibt sich nur aus dem Wissen über die sprachgeografische Situation. In dieser Bedeutung ‚rätoromanisch‘ kommt *romanisch* bis Band XII (1952–1961) gelegentlich und vereinzelt bis in die Gegenwart vor, etwa mit „Lehnwort *kofwein* im Rom[anischen] von Bivio“ (*Id.* XVI 183 [2000]). Der Grund für die seltene Wahl dieses Worts dürfte in seiner offensichtlichen Uneindeutigkeit liegen.

In Einzelfällen kommen *romanisch* und *rätoromanisch* auch im Kontext nebeneinander vor: Die Anmerkung zu *Brüegg* ‚hölzerner Kübel mit Deckel‘ (*Id.* V: 549 [1903]) enthält den Satz „Das W[ort] stammt aus dem Rom[anischen]; vgl. rätorom[anisch] *bröch, broc, briek*.“ Da das alemannische Wort nur in Gegenden mit rätoromanischem Substrat vorkommt, hätte die Angabe *rom.* hier grundsätzlich ausgereicht.

Auch das Substantiv *Romanen* wird vereinzelt auf Rätoromanen angewendet, so als Glossierung von *Walchen* in einem Beleg aus Vals (*Id.* XIII: 1069 [1967, Quelle von 1914]): „*Lueget, sägeⁿ die Wall^{ch}eⁿ* [Romanen, Lugnezer], *was für hübsch Pursteⁿ die Valser heint*.“

3.5 Rätoromanisch

Als Schöpfer des Worts *Rätoromanisch* gilt laut Bossong (2008: 174) Theodor Gartner mit seiner *Rätoromanischen Grammatik* (Gartner 1883).⁵ In der romanistischen Diskussion bezog Gartner mit der Namenwahl *Rätoromanisch* Position zugunsten einer Einheit von Bündnerromanisch, Dolomitenladinisch und Friaulisch qua gemeinsamer Substratsprache *Rätisch*. *Räto-* bezieht sich nicht auf die Provinz *Raetia*, sondern auf die antike *rätische* Sprache.

Seitens der Germanistik wurde der Frage der Einheit dieser drei Sprachen oder Idiome keine Beachtung geschenkt. Vom *Id.* wurde die Bezeichnung *Rätoromanisch* von Anfang an verwendet. Allein in Band I (1881–1885) kommt sie elfmal vor, teils als klar sprachliche, teils als eher geografische Grösse. Ihr erstes Erscheinen datiert sogar noch vor dem Druck von Gartner (1883): In der Anmerkung zu *Äbend* 'Abend; Nachmittag; Vorabend' (*Id.* I: 36 [1881]) steht: „Da die Abweichung des Begriffes A[bend] = Mittag [...] auf die westliche und die östliche Grenze des alem[annischen] Gebietes fällt, so wird wohl dort gallo-romanischer, hier räto-romanischer Einfluss im Spiele sein.“

Ein einziges Mal erscheint im *Id.* das Kürzel *osträt.*, das sich auf eine im hier verwendeten Wortsinn gar nicht 'rätoromanische' Sprache bezieht: Das rätoromanische Lehnwort *Spole*ⁿ 'Gerät zur Herstellung von (Heu-)Bürden' (*Id.* X: 193 [1930]) wird mit „Formen im osträt[oromanischen] Gebiet“ aus einer dolomitenladinischen Sammlung von Gartner (1901: 621) verglichen.⁶

4 Namen für einzelne Idiome

Neben diesen Bezeichnungen für die Gesamtheit der rätoromanischen Sprache finden sich im *Id.* auch Namen für die Einzelidiome, die fünf regionalen Schreibsprachen.

Die weniger verbreiteten Idiome werden nur sporadisch erwähnt: *Sutselv.*, *sutselvisch* für das Rätoromanische der Sutselva steht unter den Stichwörtern *Trüschete*ⁿ 'Beschäftigung, Überhäufung mit Arbeit' (*Id.* XIV: 1372 [1983]) und *Trawutsch* 'dreizinkige Holzgabel' (*Id.* XIV: 1574 [1985]). Aussergewöhnlich ist die wörtliche Übersetzung des Endoglottonyms (der Eigenbezeichnung) *sutsilvan* als *nidw.*, aufzulösen als *nidwaldisch* (*Id.* VI: 1088 [1907]). *Surmeirisch* für das Rätoromanische im Oberhalbstein und im Albulatal kommt in den Stichwörtern *Trawai* 'Wirrwarr von Arbeiten' (*Id.* XIV:

⁵ Tatsächlich lässt sich das Wort in verschiedenen Schreibweisen schon früher im 19. Jahrhundert belegen; laut Liver (1999: 27) hat ihm aber Gartner zum Durchbruch verholfen.

⁶ Gartner selbst spricht freilich nicht von *osträtoromanisch*, da Dolomitenladinisch ja im postulierten rätoromanischen Kontinuum die Mitteposition einnimmt.

1572 [1985]) und *Tschunggle*ⁿ ‘Rückhaltevorrichtung am Joch’ (*Id.* XIV: 1753 [1986]) vor, zweimal zudem *oberhalbst.*, *oberhalbsteinisch* (*Id.* X: 22 [1930]; *Id.* XIV: 1085 [1981]).

Surselv., *surselvisch* für die Sprache der Surselva (des Bündner Oberlands) erscheint erstmals im Stichwort *Fluggetzsuppe*ⁿ ‘Einlaufsuppe’ (*Id.* VII: 1236 [1912]). Ein einziges Mal steht das Endoglottonym *Sursilvan* (*Id.* XVI: 2183 [2012]). Ein paarmal wird dieses Idiom *oberl.*, *oberländ.* genannt, zuerst im Stichwort *Chlis* ‘Gehege für Schafe, Pferde’ (*Id.* III: 698 [1893]). Vereinzelt wird das Idiom mit dem Kürzel *obw.*, *obwald.* bezeichnet, erstmals bei *Schamaun* ‘Taufname Simeon’ (*Id.* VIII: 766 [1916]), zuletzt bei *schniepere*ⁿ ‘naschen’ (*Id.* IX: 1248 [1925]). Dieses *Obwaldisch* ist eine sonst ungebräuchliche Übersetzung des Namens *Sursilvan*.

Die Engadiner Idiome werden auch etwa als *eng.*, *engad.*, *engadin.* bezeichnet, erstmals beim Stichwort *Fazzelet* ‘kleineres Tuch’ (*Id.* I: 1144 [1885]). Aber auch die nah am Endoglottonym *Ladin* stehende Bezeichnung *ladin.*, *ladinisch* kommt im *Id.* vor, so bei *Taschiner* ‘Bergamasker Schafhirt’ (*Id.* XIII: 1858 [1970]). Unter- und Oberengadiner Romanisch werden seit *Bazide*ⁿ ‘Rückentraggefäß’ (*Id.* IV 1977 [1901]) ab und zu mittels *ueng.*, *untereng.*, *obereng.*, *oberengad.* unterschieden, der Dialekt des Münstertals einmal *münstert.* genannt (*Id.* IX: 1707 [1927]). Die entsprechenden Eigenbezeichnungen *Vallader*, *Puter* und *Jauer* fehlen im *Id.*

Die Zusammenfassung der Engadiner Idiome als *Engadinisch* bzw. *Ladinisch* liegt aufgrund ihrer sprachgeografischen Sonderstellung (südlich des Alpenhauptkamms, in bairischer Nachbarschaft) nah. Aber auch für die übrigen Idiome gibt es mit *Rheinisch* eine Gruppenbezeichnung; so ist wohl das Nebeneinanderstehen von „engad. *blais*, rhein. *blaisa*“ zu interpretieren (*Id.* V: 154 [1901]). Die Bezeichnung *rheinisch* für die rätoromanischen Gebiete nördlich des Alpenhauptkamms wird auch in der Romanistik verwendet (etwa Liver 2000: 259). Im *Id.* kommt sie aber nur an der erwähnten Stelle vor.⁷ Schliesslich wurden die Idiome Mittelbündens in Einzelfällen als *mittelbündn.*, *mittelbündnerisch* zusammengefasst (*Id.* X: 716 [1934]; *Id.* XII: 1814 [1961]; *Id.* XIII: 1255 [1967]).

5 Auffälligkeiten in einzelnen Bänden

Sechzehn Bände eines Wörterbuchs in 150 Jahren bringen auch veränderte lexikografische Usanzen im Umgang mit Glottonymen mit sich. Aber auch strukturelle Gründe können Unterschiede zwischen den Bänden begründen.

So sind rätoromanische Lehn- und Substratwörter in Band II [1885–1891] selten, in Band XIV [1974–1987] dagegen häufig. Der Grund dafür liegt in der Lautstruktur: In

⁷ Ein einmaliges *rheintal.* steht dagegen in Abgrenzung zum ebenfalls rheinischen *oberhalbst.* (*Id.* X: 22 [1930]).

Band II stehen (neben anderen) Stichwörter mit (im Rätoromanischen sehr seltenem) anlautendem *H-*, in Band XIV solche mit (im Rätoromanischen verbreitetem) anlautendem *Tsch-*. Sprachbezeichnungen, die zum Publikationszeitpunkt von Bänden mit vielen rätoromanischen Lehn- und Substratwörtern gebräuchlich waren, können dadurch im Untersuchungskorpus übervertreten sein.

Auch Vorlieben einzelner Redaktionsangehöriger können sich niederschlagen: In den Artikeln von Rudolf Trüb (Redaktor 1957–1987) und Niklaus Bigler (Redaktor 1982–2014) kommt die Bezeichnung *sutselv* bzw. *sutselvisch* häufiger vor. Als bisher einziger Redaktor verwendete Niklaus Bigler das Endoglottonym *Sursilvan*. Insgesamt sind diese Zahlen freilich zu gering für weiterführende Interpretationen.

Ausschliesslich in Band III (1891–1895) steht mehrfach die Bezeichnung *romansch*. Die Synkope im Suffix *-isch* ist eigentlich unauffällig, wie gerade die hochfrequenten Wörter *wälsch* 'welsch' (*Id.* XV: 1583 [1998]) und *tütsch* 'deutsch' (*Id.* XIII: 2193 [1973]) zeigen. Allerdings ist der heute übliche Name *romanisch* offenbar jung, wie schon der knappe Eintrag im *Id.* zeigt (*Id.* VI: 914 [1906; ohne Bezug zu einer Sprache]). Ein älterer, vermutlich bildungsbürgerlicher Beleg „Maschun [...] welches Romansche Wort so viel heißt als ein Hühnerzadel“ (Sammler 1781: 38) gibt kaum einen Hinweis auf alltagssprachliche Verwendung von *roman(i)sch* zu dieser Zeit. Das *Id.* präsentiert einen einzigen, rezenten objektsprachlichen Beleg „*di Romantsche*“ (*Id.* XIV: 253 [1984, Quelle von 1958]); ein weiterer „*d Romantscha*“ findet sich in den digitalisierten Originalaufnahmen des SDS Mitte des 20. Jahrhunderts aus Thusing (SDS: GR 32, Frage 1).

Insgesamt mutet metasprachliches *romansch* daher eher wie das den Einzeldiomen übergeordnete Endoglottonym an, das in älteren Texten Formen wie *ramonsch* zeigt (Bühler 1865) und in heutiger Schreibweise je nach Idiom *rumantsch*, *romontsch*, *rumauntsch* oder *rumàntsch* ist.⁸ Vielleicht zeigt sich bei dieser auffälligen Variante im *Id.* Einfluss von Nicolin Sererhard (1689–1755), der als Quelle wiederholt zitiert wird und den Namen selbst mehrfach in den Formen *romansch*, *rumansch* verwendet (Sererhard 1742: passim). Weshalb hier vorübergehend quasi ein Endoglottonym benutzt wurde, bleibt jedoch unklar.⁹

⁸ Von romanistischer Seite zu untersuchen wäre die Frage, wie diese übergeordnete Eigenbezeichnung entstanden ist. Das adjektivierende Suffix *-isch* scheint in romanischen Sprachen germanischer Herkunft zu sein (Meyer-Lübke 1966: § 139; Rohlf 1969: § 1121), ist in romanischen Sprachbezeichnungen aber selten, ausgenommen *tedesco*, *tudestg*. In rätoromanischen Drucken kommen Formen wie *romansch* etwa vor bei Bifrun (1560) und Alig (1672); sämtliche Bezeichnungen der Einzeldiome kommen dagegen ohne dieses Wort aus.

⁹ Ebenso auffällig ist die Wahl des Titels von Brandstetter (1905).

6 Sprachbezeichnungen, die nicht oder kaum verwendet werden

Neben den im *Id.* auftretenden Sprachbezeichnungen gibt es weitere Möglichkeiten, auf die rätoromanische Sprache zu referieren, die im Wörterbuch jedoch kaum vorkommen.

Die Bezeichnung *Bündnerromanisch*, die zur Abgrenzung von anderen potenziell *Rätoromanisch* genannten Sprachen in der Romanistik gebräuchlich ist, tritt im *Id.* nur im Stichwort *Stüx* ‘verbohrt, dummer Kerl’ (*Id.* XI: 1845 [1948]) auf, wo es in der Anmerkung heisst: „[Es könnte] eine für unser Gebiet naheliegende Vermischung mit dem [...] allg. bündnerrom[anischen] *stuc* m. im Spiel sein.“ Ebenso fehlt die Bezeichnung *Churrätisch*, die mit Bezug auf *Churrätien* als mittelalterliches Territorium ebenso möglich wäre wie *Rätisch*.

Nur objektsprachlich kommt im *Id.* *pompalüsisch* ‘romanisch’ vor (*Id.* IV: 1263 [1899]). Das Wort ist offenbar eine Spottbezeichnung und bedeutet auch ‘kauderwelsch, verwirrt, seltsam’. Dazu gesellt sich das Substantiv *Pompalüser* ‘Spottname der deutschen Graubündner (auch in [St.] G[allen] O[berland]) auf die romanischen, ausserhalb Graubündens auch auf die Graubündner üb[er]h[aupt]; Sonderling, Dummkopf, Halunke; Spottname der aargauischen Liberalen’ (*Id.* IV: 1262–1263 [1899]).

Als metasprachliche Bezeichnungen sind diese Wörter in einem wissenschaftlichen Wörterbuch ebenso ungeeignet wie das vergleichbare *Gresch* ‘abwertender Ausdruck für die romanischsprachigen Bündner’ in einem Beleg von 1567 (Abschiede 4, 2: 364; *Id.* II: 815 [1888; Bedeutungsangabe nur im elektronischen Semantikregister um 2020]). An keiner Stelle weicht das Wörterbuch von seiner neutralen Haltung gegenüber der rätoromanischen Sprache ab. Das mag für ein wissenschaftliches Wörterbuch selbstverständlich scheinen. Wenn man aber bedenkt, wie die Dialekte der französischen Schweiz und auch das Rätoromanische im 19. Jahrhundert bekämpft wurden, ist es doch bemerkenswert. Der Entwurf eines Bündner Schulgesetzes etwa sah 1794 als Sprachfächer nur Schreiben und deutsche Sprache vor (vgl. Cavigelli 1969: 91–92), und der Engadiner Heinrich Bansi schrieb 1797: „Am meisten steht der sittlichen ökonomischen Verbesserung dieser Gegenden die Sprache dieses Volkes, das Ladin entgegen.“ (Cavigelli 1969: 92–93, der den Autor fälschlich Heinrich Bransi nennt).

Eine Abwertung des Rätoromanischen war dem *Id.* freilich nicht möglich, weil das Bodenständige 1862 geradezu als Ideal und Daseinsberechtigung des Wörterbuchs selbst geschildert wurde:

Der Eisenbahntaamel [...] macht Miene, Hand in Hand mit der Volksschule, mit ausländischen Elementen, die immer mehr in alle unsere Verhältnisse eindringen [...] mit dem Erbe der Altvorderen aufzuräumen [...] „Altväterisch“ gilt als ein Makel. (Aufruf unpaginiert [3]).

7 Häufigkeit einzelner Benennungen

In den Häufigkeiten, mit der bestimmte Glottonyme für Rätoromanisch im Metatext des *Id.* vorkommen, sind abweichende Schreibweisen wie *rätoromanisch*, *raetoromanisch*, *rhaetoromanisch*, *räto-romanisch*; *welsch*, *wälsch* berücksichtigt. Ebenfalls mitgezählt sind Formulierungen wie *verwälscht*. Auf die Schwierigkeiten bei der Interpretation der Abkürzung *rät.* wurde oben (vgl. Abschnitt 2) schon hingewiesen. Eine sichere Interpretation dürfte nur die ausgeschriebenen Formen ohne Abkürzungen berücksichtigen. Zusätzlich erschwert die Unsicherheit, ob *welsch* und *romanisch* jeweils eine bestimmte Einzelsprache, die romanischen Sprachen als Gruppe oder sprachunabhängig eine geografische Grösse bezeichnen (s. schon Abschnitte 3.1, 3.4), die Interpretation der unten stehenden Zahlen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1 Glottonyme für die rätoromanische Sprache je Band, Häufigkeiten.

Band (erschienen)	<i>welsch</i>	<i>churwelsch</i>	<i>rätisch</i>	<i>romanisch</i>	<i>rätoromanisch</i>
I (1885)	–	43	1	1	11
II (1891)	2	39	2	–	5
III (1895)	–	12	–	12	46
IV (1901)	–	36	1	9	72
V (1905)	–	–	–	8	31
VI (1909)	–	–	4 (1 sicher)	13	33
VII (1913)	–	–	2 (keines sicher)	4	32
VIII (1920)	–	–	16 (2 sicher)	8	11
IX (1929)	–	–	42 (2 sicher)	3	3
X (1939)	–	–	67 (keines sicher)	4	1
XI (1952)	–	–	22 (1 sicher)	4	9
XII (1961)	–	–	21 (keines sicher)	5	17
XIII (1973)	–	–	2 (keines sicher)	–	42
XIV (1987)	–	–	–	1 (unsicher)	72
XV (1999)	–	–	–	1 (unsicher)	26
XVI (2012)	–	–	–	3	17

Die dominierende Bezeichnung im *Id.* ist im späten 19. Jahrhundert *Churwelsch*. Bis Mitte des 20. Jahrhunderts kommt in geringerer Anzahl auch *Rätisch* als Name vor. Einfaches *Romanisch* tritt ebenfalls nur sporadisch auf, dafür bis in die Gegenwart. Nach dem Rückgang von *Churwelsch* wird *Rätoromanisch* zum bis heute bevorzugten Namen.

Der Wechsel zwischen den beiden Hauptformen vollzieht sich über mehrere Bände hinweg. Vielleicht ist darin der Einfluss von Gartners (1883) programmatischer Namenwahl *Rätoromanisch* zu sehen. Möglicherweise spielt auch die Übernahme des Chefredaktorenpostens durch Albert Bachmann (1863–1934) 1896 eine Rolle. Er baute das *Id.* zu einem modernen Wörterbuch aus, was sich auch auf die Metasprache ausgewirkt haben dürfte. Inwieweit sich auch die entstehende rätoromanische Sprachbewegung in der Glottonymenwahl des *Id.* niederschlägt, muss offenbleiben.

Tab. 2 Glottonyme für die rätoromanischen Einzeldiome je Band, Häufigkeiten.

Band (erschienen)	Rheinisch															
	Bündner Oberland (Surselva)					Mittelbünden				Engadin						
	rheinish	oberländisch	rheintalisch	obwaldisch	surselvisch	Sursilvan	mittelbündnerisch	nidwaldisch	sutselvisch	oberhalbsteinisch	surmeirisch	engadinisch	unterengadinisch	oberengadinisch	münstertalerisch	ladinisch
I (1885)												1				
II (1891)																
III (1895)		1														
IV (1901)												1	1			
V (1905)	1	1										3	1	1		
VI (1909)		2					1					1	1	1		
VII (1913)					1							1				
VIII (1920)				2												
IX (1929)				2									1	1	1	
X (1939)		1	1	1	2	1			1			4	1	2		
XI (1952)					1											
XII (1961)						1						1				
XIII (1973)					4	1						1	1			1
XIV (1987)					8				2	1	2	4		1		3
XV (1999)					2							1				
XVI (2012)					2	1										

Einzeldiome anstelle des allgemeineren *Rätoromanisch* werden in den neueren Bänden des *Id.* tendenziell eher genannt als in den frühen Bänden (vgl. Tab. 2). Auch die Nennung der Endglottonyme (Eigenbezeichnungen) oder an diesen orientierten Namenformen gegenüber Exglottonymen (Fremdbezeichnungen) nimmt zu, statt *oberländisch* steht also heute eher *surselvisch*, statt *engadinisch* manchmal auch *ladinisch*.

8 Schluss

Die Untersuchung der Glottonyme für das Rätoromanische im *Id.* führt zu keinen verblüffenden Erkenntnissen. Sämtliche im Wörterbuch je gebrauchten Bezeichnungen für die rätoromanische Sprache als Gesamtheit kommen schon in Band I (1881–1885) vor. Es gibt keine Rupturen, nur eine langsame Bewegung, die wohl mit der Ausdifferenzierung der modernen Linguistik, der Verbreitung präziserer Namen und moderner linguistischer Gepflogenheiten in Zusammenhang steht.

Gleichzeitig gewährt die Beschäftigung mit den Glottonymen im Wörterbuch auch einen Einblick in die Gedankenwelt einer langjährigen Wörterbuchredaktion, deren Gebrauch von Bezeichnungen für die rätoromanische Sprache vermutlich zu keinem Zeitpunkt explizit reflektiert wurde. Im Archiv des *Id.* und in den verschiedenen Anleitungen zum Verfassen von Artikeln gibt es, soweit bekannt, keine Hinweise auf Beschlüsse zu dieser Nomenklatur. Die Redaktion agiert damit auch als Teil der Sprachgemeinschaft und spiegelt gewissermassen die glottonymische Entwicklung ausserhalb des wissenschaftlichen Umfelds.

Ein Wort zum Schluss: Dass man ein Wörterbuch schreiben kann, ohne allzu viel über den metasprachlichen Gebrauch von Glottonymen nachzudenken, beweist der Untersuchungsgegenstand mit seinem eigenen Namen: Unter dem Titel *Schweizerisches Idiotikon, Wörterbuch der schweizerdeutschen Sprache* deckt das Wörterbuch lediglich die alemannischen Dialekte der Schweiz ab, nicht alle schweizerischen Sprachen, obwohl sich *schweizerisch* kaum anders als geografisch deuten lässt. Gleichzeitig sind auch die Dialekte der Südwälder im Piemont mitgemeint, die zwar auf schweizerdeutscher Grundlage entstanden, aber offensichtlich geografisch-politisch nicht schweizerisch sind. Exakter wäre es zweifellos gewesen, das Wörterbuch *Idiotikon der alemannischen Schweizer und Südwälder Dialekte* zu nennen, nur hat die Bezeichnung *alemannisch* im nichtwissenschaftlichen Deutschschweizer Umfeld vermutlich bis heute wenig Identifikationspotenzial.

Literaturverzeichnis

Abschiede = Amtliche Sammlung der ältern Eidgenössischen Abschiede. Luzern u. a. 1856–1878, hrsg. auf Anordnung der Bundesbehörden.

Acte = *Acte de médiation fait par le premier consul de la république Française, entre les partis qui divisent la Suisse*. Bern 1803.

Alig, Balthasar. 1672. *La passion de nies Segner Jesu Christi, pridora dels quaterewangelichs, à mess givent Ramonsch della part sura*. Praga: Goliassch.

Aufruf = *Aufruf betreffend Sammlung eines Schweizerdeutschen Wörterbuchs*. Zürich 1862. URL: <https://www.idiotikon.ch/Texte/Geschichte/Aufruf_1862.pdf> [Stand: 06.04.2023].

Bifrun, Jachiam. 1560. *L'g nuof sainc testamaint da nos Signer Jesu Christi, prais our del latin & our d'oters launguax & huossa da noef mis in Arumaunsch*. [Basel].

- Bossong, Georg. 2008. *Die romanischen Sprachen. Eine vergleichende Einführung*. Hamburg: Buske.
- Brandstetter, Renward. 1905. *Das schweizerdeutsche Lehngut im Romontschen*. Luzern: Eisenring (Rätoromanische Forschungen. 1).
- Büchli, Arnold. 1966. *Mythologische Landeskunde von Graubünden. Ein Bergvolk erzählt. 2. Teil: Das Gebiet des Rheins vom Badus bis zum Calanda*. Aarau: Sauerländer.
- Bühler, Joann Anton. 1865. *Guglielm Tell. Drama en 5 acts da Frideric Schiller, vertius e publicaus en Lungatg Rhäto-romansch*. Cuera 1939–: Pradella.
- Cavigelli, Pieder. 1969. *Die Germanisierung von Bonaduz in geschichtlicher und sprachlicher Schau*. Frauenfeld: Huber (Beiträge zur schweizerdeutschen Mundartforschung. 16).
- DRG = *Dicziunari Rumantsch Grischun*. Cuera 1939–. URL: <<https://drg.ch/>> [Stand: 06.04.2023].
- Gartner, Theodor. 1883. *Rätoromanische Grammatik*. Heilbronn: Henninger.
- Gartner, Theodor. 1901. Besprechung von: Genelin, Placidus. 1900: Germanische Bestandtheile des rätoromanischen (surselvischen) Wortschatzes, in: *Zeitschrift für romanische Philologie*, Bd. 25, S. 617–622.
- Guler von Weineck, Johannes. 1616. *Raetia, das ist Außführliche und wahrhafftige Beschreybung der dreyen Loblichen Grawen Bündten und anderer Retischen völkcker*. Zürich: Wolff.
- Id.* = *Schweizerisches Idiotikon. Wörterbuch der schweizerdeutschen Sprache*. Frauenfeld 1881–. URL: <www.idiotikon.ch> [Stand: 06.04.2023].
- Leu* = *Allgemeines Helvetisches, Eydgenössisches oder Schweitzerisches Lexicon*. Zürich: Denzler 1747–1765, hrsg. von Leu, Jacob.
- LIR* = *Lexicon istoric retic*. Cuera 2010–2012. URL: <<http://www.e-lir.ch>> [Stand: 06.04.2023].
- Liver, Ricarda. 1999. *Rätoromanisch. Eine Einführung in das Bündnerromanische*. Tübingen: Narr.
- Liver, Ricarda. 2000. Zur Entstehung Bündnerromanischer Schriftsprachen (Engadin und Su[r]selva), in: *Annalas da la Societad Rotorumantscha*, Bd. 113, S. 253–266.
- Meyer-Lübke, Wilhelm. 1966. *Historische Grammatik der französischen Sprache*. Zweiter Teil: *Wortbildungslehre*. 2. Aufl. Heidelberg: Winter.
- Rohlf, Gerhard. 1969. *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti. Bd. 3: Morfologia*. Torino: Einaudi.
- Sammler* = *Der Sammler, eine gemeinnützige Wochenschrift für Bündten*. Chur 1779–1784.
- SDS* = *Sprachatlas der deutschen Schweiz*. Bern 1962–2003. Begründet von Heinrich Baumgartner und Rudolf Hotzenköcherle, herausgegeben von Rudolf Hotzenköcherle, fortgeführt von Robert Schläpfer, Rudolf Trüb und Paul Zinsli. 8 Bände sowie Einführungsband (Teile A und B) und Abschlussband. URL: <<https://sprachatlas.ch/>> [Stand: 06.04.2023].
- Sererhard, Nicolaus. 1742/1872. *Einfalte Delineation aller Gemeinden gemeiner dreier Bündten* [1742, hg. von Conradin Moor 1872]. Chur: Verlag der Antiquariatsbuchhandlung.
- Sonderegger, Stefan. 1987. Raetia – Ries – Churwalchen. Namenwechsel durch Verdeutschung und Übersetzung, in: Lüdi, Georges, Hans Stricker und Jakob Wüest (Hrsg.). „Romania ingeniosa“. *Festschrift für Prof. Dr. Gerold Hilty zum 60. Geburtstag*. Bern u. a.: Peter Lang, S. 69–90.
- Sprecher von Berneck, Fortunat. 1672. *Rhetische Cronica oder kurtze und warhafftige Beschreibung Rhetischer Kriegs- und Regiments-Sachen*. Chur: Barbisch.
- Stalder, Franz Joseph. 1812. *Versuch eines Schweizerischen Idiotikon mit etymologischen Bemerkungen untermischt*. Aarau: Sauerländer.
- Tschudi, Aegidius. 1538. *Die uralt warhafftig Alpisch Rhetia*. Basel: Bebel.
- Verfassung* = *Verfassung der helvetischen Republik: Erste Verfassung der helvetischen Republik (in der durch die französischen Autoritäten festgesetzten Gestalt)*, in: Strickler, Johannes (Hrsg.): *Actensammlung aus der Zeit der Helvetischen Republik (1798–1803)*. 1. Bd. Bern: Stämpfli, S. 566–587.

Im Mittelpunkt stehen aktuelle Tendenzen und Forschungsfragen der alemannischen Dialektologie mit einem Schwerpunkt auf „Dialekt in Gesellschaft und Schule“. Damit wird ein Beitrag zur vertiefenden Diskussion um die Rolle von alemannischen Dialekten in verschiedenen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontexten geleistet. Die Beiträge decken thematisch ein breites Spektrum ab: Vom Schriftspracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Standard über die Entwicklung kritischer Sprachbewusstheit in der Schule und die Entstehung neuer Varietäten durch Dialekt- bzw. Sprachkontakt bis hin zu Fragen zu Spracheinstellun-

gen, etwa im Deutschunterricht oder im Standard-Dialekt-Umfeld. Darüber hinaus richtet sich ein perzeptionslinguistischer Fokus auf das dreisprachige Graubünden; zudem werden der Dialektgebrauch in der digitalen Kommunikation sowie Standpunkte und Topoi zum Varietätengebrauch in Deutschschweizer Kindergärten thematisiert. Im Sammelband werden nicht zuletzt Fragen zur sprachlichen Stabilität und zu Variation und Wandel im Alemannischen diskutiert. Neben Analysen zu Bedeutung, Gebrauch und Wandel alemannischer Dialekte erfolgen zudem detaillierte Analysen der Strukturen und Formen des Alemannischen.

ISBN 978-3-515-13897-0



9 783515 138970

www.steiner-verlag.de

Franz Steiner Verlag