

GERMANISTISCHE LINGUISTIK

Herausgegeben vom
Forschungszentrum
Deutscher
Sprachatlas

248-249 | 2020

Mirja Bohnert-Kraus
Roland Kehrein (Hrsg.)

Dialekt und
Logopädie

OLMS



Begründet von Ludwig Erich Schmitt

Friedhelm Debus (Kiel)
Roland Kehrein (Marburg)
Peter O. Müller (Erlangen)
Damaris Nübling (Mainz)
Stefan Rabanus (Verona)

Redaktion: Juliane Limper

Redaktionsanschrift: 35032 Marburg/Lahn, Pilgrimstein 16

E-Mail: gl@deutscher-sprachatlas.de



Georg Olms Verlag
Hildesheim · Zürich · New York
2020

Mirja Bohnert-Kraus / Roland Kehrein (Hrsg.)

Dialekt und Logopädie



Georg Olms Verlag
Hildesheim · Zürich · New York
2020

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Bearbeitung in elektronischen Systemen.

Germanistische Linguistik erscheint 4-6 mal jährlich.

Ab 1985 werden die Hefte unter Berücksichtigung der bisher erschienenen fortlaufend durchnummeriert. Vorschlag für die Zitierweise:

GL Heft-Nummer, Jahr, Seite (z. B. GL 79-80. 1985, ...).

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

© Georg Olms Verlag AG, Hildesheim 2020

www.olms.de

E-Book

Umschlaggestaltung: Anna Braungart, Tübingen

Alle Rechte vorbehalten

ISBN 978-3-487-42288-6

ISSN 0072-1492

Inhalt

| | |
|---|-----|
| MIRJA BOHNERT-KRAUS/ROLAND KEHREIN Einleitung..... | 3 |
| ANDREA HAID/SARAH FEIL/LENA REISING Wirkungsbereich der Logopädie..... | 11 |
| MARKUS SPREER Die diagnostische Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern | 33 |
| HOLGER GRÖTZBACH Einführung in die Aphasie und ihre Diagnostik | 59 |
| HELEN CHRISTEN/ANDREA ENDER/ROLAND KEHREIN Sprachliche Variation in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Luxemburg..... | 83 |
| KATHARINA KORECKY-KRÖLL/MIRJA BOHNERT-KRAUS/ANDREA HAID/ANDREA PAMELA WILLI Monolingualer und sukzessiv bilingualer Spracherwerb des Deutschen in verschiedenen Regionen Österreichs: Wiener Standardsprache und Vorarlberger Dialekt | 137 |
| IRMTRAUD KAISER/GUDRUN KASBERGER Zum Erwerb von Variationskompetenz im Deutschen im österreichisch-bairischen Kontext | 159 |
| JENNIFER EICHE/KATRIN HENAUER Kasuskompetenz von Deutschschweizer Kindern..... | 199 |

| | |
|--|-----|
| VANESSA BIES/CHRISTINA KAUSCHKE Kasuserwerb im Luxemburgischen | 225 |
| INGRID HOVE/JULIA WINKES/ERICH HARTMANN Zur Bedeutung von Varietäten für den Orthographieerwerb am Beispiel der Deutschschweiz | 255 |
| MATHILDE GYGER Hochdeutsch im Kindergarten – Sprachdidaktische Studien im Spannungsfeld von Wissenschaft und Bildungspolitik..... | 277 |
| JUTTA RANSMAYR Vielerlei Deutsch an Österreichs Schulen | 299 |
| ERICH HARTMANN/CHRISTOPH TILL/JULIA WINKES/ BARBARA RINDLISBACHER Entwicklung des schweizerdeutschen und hochdeutschen Satzverständnisses bei Kindern mit Schweizerdeutsch als Erstsprache | 333 |
| ANDREA PAMELA WILLI Das Speech Inspector Screening bei bivariety aufwachsenden Kindern in der Deutschschweiz | 363 |
| MAGDALENA KEßLER „Wer jagt jetzt do wean?“ | 379 |
| SANDRA WIDMER BEIERLEIN/CONSTANZE VORWEG Dialekt oder Hochdeutsch? Beweggründe für ihre Verwendung in der Aphasiediagnostik im Spannungsfeld der Schweizer Diglossiesituation | 399 |

MIRJA BOHNERT-KRAUS/ROLAND KEHREIN

Einleitung

Die moderne Variationslinguistik befasst sich als Nachfolgerin der traditionellen Dialektologie mit regionaler und sozio-situativer Sprachvariation sowie mit sprachlichem Wandel in der Zeit. Forschungsgegenstände sind – wie weiter unten ausgeführt wird – sprachliche Varietäten, die historisch auf deutsche Dialekte zurückgehen. So gesehen fungiert „Dialekt“ im Titel dieses Bandes als Sammelbegriff für alle sprachlichen Varietäten, die einerseits (historisch) dem Gesamtsprachsystem Deutsch hinzugerechnet werden dürfen und sich andererseits von der deutschen Standardsprache unterscheiden.

Neben Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen befasst sich die angewandte Wissenschaftsdisziplin der Logopädie vor allem mit der Prävention, Diagnostik und Behandlung von Störungen der gesprochenen und geschriebenen Sprache, was im Beitrag von ANDREA HAID, SARAH FEIL und LENA REISING thematisiert wird. Diagnostik und Behandlung richten sich sowohl auf Störungen im kindlichen Spracherwerb (vgl. MARKUS SPREER in diesem Band) als auch auf Fälle von späterem Verlust sprachlicher Fähigkeiten (vgl. HOLGER GRÖTZBACH in diesem Band). Störungen können auf allen sprachlichen Systemebenen (Phonetik/Phonologie, Prosodie, Morphologie, Syntax, Lexikon) auftreten, aber auch die situative pragmatische Sprachverwendung betreffen.

Vor allem im Bereich des kindlichen Spracherwerbs sowie in der Diagnostik von Sprachstörungen spielen die unterschiedlichen Ausprägungen der gesprochenen Sprache in Form der Varietäten Dialekt, Regiolekt und Standardsprache eine bedeutende Rolle, was sowohl in der Forschung der Variationslinguistik als auch der Klinischen Linguistik bisher allerdings weitgehend unberücksichtigt geblieben ist. Für den im weitesten Sinne deutschsprachigen Raum kommt in dieser Hinsicht als weiteres Spezifikum und als weitere Erschwernis hinzu: Die Varietäten Dialekt, Regiolekt und Standardsprache haben in den verschiedenen (staatlichen)

Kontexten, in denen Deutsch *die* oder *eine* Amtssprache ist, einen unterschiedlichen Stellenwert im kommunikativen Alltag. Dadurch ergeben sich auch Unterschiede hinsichtlich der als „Muttersprache“ erworbenen Varietät (wie HELEN CHRISTEN, ANDREA ENDER und ROLAND KEHREIN in ihrem Beitrag darstellen). Die drei Varietäten werden im vorliegenden Kontext gemäß der Sprachdynamiktheorie nach SCHMIDT/HERRGEN (2011, 59–66) folgendermaßen definiert: *Dialekte* „sind die standardfernsten, lokal oder kleinregional verbreiteten“ Varietäten. Am anderen Ende des Spektrums steht die *Standardsprache* als Varietät, für die es nationale Aussprachenormen gibt, an denen sich die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft orientieren, und die keine salienten, also perzeptiv auffälligen Regionalismen enthält.¹ Als *Regiolekt* wird die standardabweichende Varietät bezeichnet, die großräumigere Verbreitung und Verständlichkeit aufweist als die Dialekte.

Einflüsse der Varietätenverwendung auf den Spracherwerb, die Diagnostik sowie die Therapie sind sowohl im Kindes- als auch im Erwachsenenalter denkbar und zum Teil – sofern Untersuchungen vorliegen – auch feststellbar. Solche Untersuchungen und daraus gewonnene Erkenntnisse und Überlegungen zusammenzutragen, ist ein zentrales Ziel des vorliegenden Bandes. Die aktuellen Forschungsergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum liefern wichtige Informationen zu unterschiedlichsten Fragestellungen im Zusammenhang von Logopädie und Dialekt und verweisen auf grundlegende Forschungsdesiderata.

Eine wesentliche Wissenslücke besteht beispielsweise hinsichtlich der Frage, wann – angefangen im Kleinkind- (oder sogar Säuglings-)alter – Kinder verschiedene Varietäten einer Sprache wahrnehmen und anschließend auch eindeutig unterscheiden können. Mit dieser Diskriminationsfähigkeit, die im Beitrag von KAISER/KASBERGER behandelt wird,

¹ In der Variationslinguistik wird vielfach „Hochdeutsch“ synonym zu Standardsprache in der angegebenen Definition, also zur Bezeichnung einer sprachlichen Varietät, verwendet. Dies ist insofern problematisch, als es sich bei „Hochdeutsch“ auch um ein subjektives (Laien-)Konzept für standardorientiertes Sprechen handelt. Letzteres kann sich aber (deutlich) von der Standardsprache unterscheiden (vgl. KEHREIN 2019, 122–126).

geht auch der Erwerb der Variationskompetenz einher, also das (implizite oder auch explizite) Wissen darüber, welche Eigenschaften die Varietäten der Umgebungssprache haben und wodurch sie sich voneinander unterscheiden (= Systemkompetenz [SCHMIDT/HERRGEN 2011]) und wann welche Form zum Einsatz kommt (= Registerkompetenz [SCHMIDT/HERRGEN 2011]).

Weithin unbekannt ist darüber hinaus, wie sich Kinder die Varietäten in Bezug auf die Erwerbsreihenfolge überhaupt aneignen. Während ausführliche Untersuchungen zum standardsprachlichen Spracherwerb vorliegen, auf deren Grundlage klare Meilensteine definiert werden (vgl. u. a. SZAGUN 2011; FOX-BOYER 2015), ist bislang weitgehend unklar, in welcher Reihenfolge phonetisch-phonologische Merkmale und grammatische Strukturen im Dialekt und im Regiolekt erworben werden (eine Ausnahme bildet hier die Arbeit von KATERBOW [2013] zum variativen Lauterwerb im moselfränkischen Wittlich). Mit jeweils einzelnen sprachlichen Aspekten, die sich in den behandelten Varietäten vom Standarddeutschen unterscheiden, beschäftigen sich die Beiträge von KATHARINA KORECKY-KRÖLL, MIRJA BOHNERT-KRAUS, ANDREA HAID und ANDREA PAMELA WILLI zum Wortschatzwissen (Österreich), von JENNIFER EICHE und KATRIN HENAUER zum Kasuserwerb (Schweiz) sowie von VANESSA BIES und CHRISTINA KAUSCHKE zum Kasuserwerb (Luxemburg). Die Beiträge stellen jeweils Vergleiche an zwischen dem Spracherwerbsverlauf von Dialekt bzw. Lëtzebuergesch sprechenden Kindern einerseits und Standarddeutsch sprechenden Kindern andererseits. Die umfassende Erforschung der Spracherwerbsverläufe in Dialekten und Regiolekten des Deutschen sowie im Lëtzebuergesch als einer mit dem Deutschen verwandten und historisch dialektbasierten Varietät (vgl. den Beitrag von CHRISTEN u. a.) stellt nach wie vor ein Desiderat der Spracherwerbsforschung dar, das es in der Zukunft zu beseitigen gilt.

Erst auf Basis der Kenntnis von Meilensteinen des Erwerbs der genannten Varietäten lässt sich in einem nächsten Schritt das Problem der Diagnosestellung von Sprachentwicklungsstörungen in der Erstvarietät bearbeiten. So lange nicht bekannt ist, wann welche Struktur erworben sein sollte, kann streng genommen auch keine Einschätzung über eine

Abweichung vom regelhaften Erwerb festgestellt werden, da unklar ist, ob die Meilensteine der standardsprachlichen Entwicklung für andere Varietäten übernommen werden können. Die gängigen Diagnostikverfahren zur Erfassung von Sprachentwicklungsstörungen sind am bundesdeutschen Standard ausgerichtet und anhand von standardnahen Stichproben normiert. Diese standardsprachlichen Normwerte können nicht bedenkenlos auf dialekt- oder regiolektsprechende Kinder übertragen werden. Die Diagnostik im Standard durchzuführen wäre zwar ein denkbares Vorgehen, birgt jedoch die Gefahr der Benachteiligung, da die Standardsprache für diese Kinder nicht die Alltagssprache im Sinne der Erstsprache ist. Dem Problem der Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen im Dialekt widmen sich im vorliegenden Band die Beiträge von ERICH HARTMANN, CHRISTOPH TILL, JULIA WINKES und BARBARA RINDLISBACHER, von MAGDALENA KEßLER (geb. BURTSCHER) und von ANDREA PAMELA WILLI. Bei HARTMANN u. a. wird das Satzverständnis von schweizerdeutschen Kindern anhand eines standardsprachlichen und an den Dialekt adaptierten Tests untersucht. KEßLER analysiert vorhandene standardsprachliche Diagnostikverfahren auf Abweichungen in der Durchführung im alemannischen Dialekt und WILLI stellt ein eigenes schweizerdeutsches Screening vor. Überlegungen, welche Varietät in der Diagnostik eingesetzt wird, werden jedoch nicht nur im Fall von Sprachentwicklungsstörungen angestellt, sondern auch im Erwachsenenalter bei der Diagnostik von Aphasien, wie im Beitrag von SANDRA WIDMER BEIERLEIN und CONSTANZE VORWERG vorgestellt wird.

Befindet sich ein Kind – oder auch ein Erwachsener – mit einer Sprachstörung in logopädischer Behandlung, ist auch zu überlegen, in welcher Varietät idealerweise therapiert werden sollte. Ist die Entscheidung über die Therapievarietät grundsätzlich abhängig vom Alter? Oder vom Störungsbild? Oder wird jeweils individuell entschieden? In diesem Zusammenhang spielen nicht nur linguistische Überlegungen eine Rolle, sondern wesentlich auch die zwischenmenschliche Funktion von Sprache und die damit einhergehende Beziehungsgestaltung zwischen Patient/Patientin und Therapeut/Therapeutin, die hinsichtlich der Therapiewirksamkeit nicht zu vernachlässigen ist (vgl. GÖLDNER u. a. 2017).

Je nach Dialektumgebung spielt unter diesem Gesichtspunkt auch das Prestige und in der Folge die Einstellung gegenüber den Varietäten eine Rolle. Beispielsweise könnte in der Schweiz eine im Standard durchgeführte Therapie zu einer ungewollten und künstlich geschaffenen Distanz zwischen Therapeut/Therapeutin und Patient/Patientin führen. Das Prestige von Varietäten und die damit zusammenhängende Einstellung gegenüber Varietäten ist ein Thema, das auch im schulischen Kontext diskutiert wird, wie RANSMAYR für Österreich beschreibt. Mit der Verwendung von Nonstandard-Varietäten in der Schule sind vielfach auch heute noch Vorurteile und Befürchtungen verbunden. So wird zum Teil angenommen, dass sich die Dialektverwendung ungünstig auf den Schriftspracherwerb auswirken könnte, da Dialektsprecher über die Strategie des lautierenden Schreibens dialektale Schreibungen produzieren. Mit diesem Aspekt des Orthographieerwerbs befasst sich der Beitrag von INGRID HOVE, JULIA WINKES und ERICH HARTMANN.

Auf der anderen Seite kann das Vorenthalten des Dialekts in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen auch als Vorenthalten von Integration verstanden werden, wenn es um Kinder mit Migrationshintergrund und Deutsch als Zweitsprache geht (vgl. BERTHELE 2010). Inwiefern vorhandene Erkenntnisse zum Varietätenerwerb und -gebrauch sowie zur Diagnostik bei monolingualen Kindern auf mehrsprachige Kinder übertragbar sind, bleibt außerdem zu beantworten. In diesem Zusammenhang werden im Beitrag von GYGER Teilergebnisse von Studien vorgestellt, die begleitend zur Hochdeutschoffensive an Schweizer Kindergärten durchgeführt wurden.

Nicht zuletzt ist zu klären, welchen Einfluss die Beschaffenheit des regionalsprachlichen Spektrums auf die genannten Faktoren hat, denn zumindest in einigen Punkten scheint eine Unterscheidung naheliegend. So weisen Untersuchungen zur Diskriminationsfähigkeit von Kindern darauf hin, dass die Varietäten deutlich früher sicher voneinander unterschieden werden können, wenn die Kinder in diglossischer Umgebung aufwachsen, als dies für Kinder der Fall ist, die in Regionen mit einem ausgebauten regionalsprachlichen Spektrum aufwachsen (vgl. KAISER

u. a. 2019; BOHNERT-KRAUS u. a. i. Dr.). Die klare Trennung hinsichtlich des Gebrauchs der Varietäten im Alltag scheint in diesem Fall von Vorteil zu sein.

Die Forschung im Bereich „Dialekt und Logopädie“ steht sowohl auf Seiten der Variationslinguistik als auch auf Seiten der Klinischen Linguistik noch ganz am Anfang. In den Beiträgen in diesem Band werden einige der wichtigsten Untersuchungsgegenstände ausschnitthaft behandelt und eine Reihe von Forschungsfragen beantwortet. Dennoch ist eine Intensivierung der Forschungsbemühungen in dem Bereich wünschenswert, die mit weiteren und weiterführenden Überlegungen und Untersuchungen an die Ergebnisse, die im vorliegenden Band referiert werden, anknüpfen können.

Literatur

- Berthele, Raphael (2010): Dialekt als Problem oder Potenzial? Überlegungen zur Hochdeutschoffensive in der deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung. In: Bitter Bättig, Franziska/Tanner, Albert (Hrsg.): Sprachen lernen – durch Sprache lernen. Zürich, 37–52.
- Bohnert-Kraus, Mirja/Feil, Sarah/ Fritsche, Sandro/Müller, Julia/ Willi, Andrea (i. Dr.): Unterscheidungsfähigkeit und Einstellung: Wie gehen Kinder mit Dialekt und Standardsprache um? In: *logopädieschweiz* 3.
- Fox-Boyer, Annette (2015): Kindliche Aussprachestörungen. Phonologischer Erwerb – Diagnostik – Therapie. 7. überarbeitete Auflage (neue Normdaten). Idstein.
- Göldner, Julia/Hansen, Hilke/Wanetschka, Vera (2017): Die therapeutische Beziehung in der Sprachtherapie. Strukturierte Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstands. In: *Forum Logopädie* 31, 12–19.
- Kaiser, Irmtraud/Ender, Andrea/Kasberger, Gudrun (2019): Varietäten des österreichischen Deutsch aus der HörerInnenperspektive: Diskriminationsfähigkeiten und sozio-indexikalische Interpretation. In: Bülow, Lars/Herbert, Kristina/Fischer, Ann-Kathrin (Hrsg.): Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung. Wien, 342–360.
- Katerbow, Matthias (2013): Spracherwerb und Sprachvariation. Eine phonetisch-phonologische Analyse zum regionalen Erstspracherwerb im Moselfränkischen. Berlin/Boston.

- Kehrein, Roland (2019): Areale Variation im Deutschen „vertikal“. In: Herrgen, Joachim/Schmidt, Jürgen Erich (Hrsg.): Deutsch: Sprache und Raum – Ein Internationales Handbuch der Sprachvariation. Berlin/Boston, 121–158.
- Schmidt, Jürgen Erich/Herrgen, Joachim (2011): Sprachdynamik. Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung. Berlin.
- Szagun, Gisela (2011): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. 4. Auflage. Weinheim/Basel.

ANDREA HAID/SARAH FEIL/LENA REISING

Wirkungsbereich der Logopädie

Abstract

This chapter concentrates on the sphere of speech and language therapy and its interfaces with the linguistic field. After a short global introduction concerning the history and background of speech and language therapy, the chapter provides a comprehensive overview about the spectrum of logopaedic disorders: causes, symptoms and therapeutic approaches. For a better understanding, examples are given. In the last section, the authors concentrate on linguistic aspects in the context of speech and language therapy by highlighting the particularly logopaedic-related sub-disciplines of linguistics and their impact in the field of speech and language diagnosis and therapy. To conclude, it is discussed to what extent linguistic aspects play a role in the work of speech and language therapists and should be considered.

1. Einführung

Das, was heute unter der Bezeichnung Logopädie zusammengefasst wird, hat seine Wurzeln nicht nur in der jüngeren Vergangenheit sondern reicht zurück in die Antike, sowohl in die Zeiten biblischer Propheten wie Mose und Jesaja als auch in die Zeiten grosser Rhetoren wie Demosthenes, dorthin, wo es um Techniken der Stimmbildung und des möglichst publikumswirksamen Einsatzes von Stimme und Rede in der Öffentlichkeit ging (WERDER 1996, 22).

Terminologisch setzt sich der Begriff *Logopädie* aus den beiden Wörtern *logos* – ‘Wort’ und *paidos* – ‘Erziehung’ zusammen. 1924 wurde der Begriff *Logopädie* durch den Phoniater Emil Fröschels bei der Gründung der Internationalen Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie (IGLP) in Wien eingeführt. Dieser löste damit den bis dahin gebräuchlichen Begriff *Sprachheilkunde* ab (vgl. GROHNFELDT 2012, 12–13). In Deutschland wurde die Berufsbezeichnung *Logopädin* bzw. *Logopäde*

1957 erstmals eingeführt (vgl. GROHNFELDT 2013, 6–11). In Europa dominiert insgesamt die Bezeichnung *Logopädie* (u. a. in Österreich, Belgien, Dänemark, Estland, Griechenland, Deutschland, etc.) mit wenigen Ausnahmen (u. a. in Großbritannien und England wird die Bezeichnung *Speech and Language Therapist* verwendet) (vgl. RAUSCH/SCHREY-DERN 2007, 184).

Die Fachdisziplin Logopädie entwickelte sich vor über 100 Jahren aus dem Kontext medizinischer und pädagogischer Grundlagen (vgl. BRAUN/MACHA-KRAU 2005, 47). Aktuell sind folgende unterschiedliche Bezugsdisziplinen mit der logopädischen Ausrichtung verbunden (modifiziert nach RAUSCH/SCHREY-DERN 2007, 184–185):

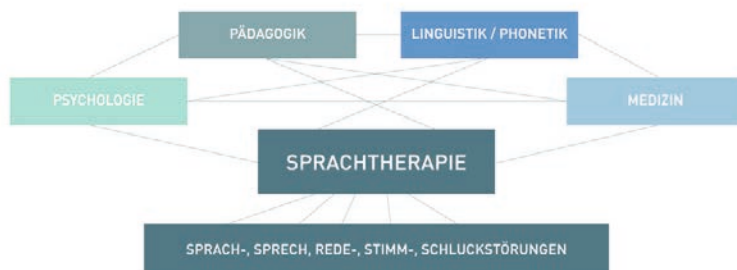


Abb. 1: Überblick über logopädische Bezugswissenschaften (modifiziert nach SCHREY-DERN 2007, 184–185)

Als Wissenschaftsdisziplin setzt sich die Logopädie mit der Prävention, Beratung, Diagnostik, Therapie, Evaluation, Erforschung und Lehre von Sprach-, Sprech-, Stimm-, Schluck- und Redeflussstörungen auseinander (vgl. RAUSCH/SCHREY-DERN 2007, 186). Die Klientel umfasst Vorschulkinder, Schulkinder, Jugendliche und Erwachsene jeden Alters.

Die Tätigkeit von Logopädinnen und Logopäden ist interdisziplinär ausgerichtet. Sie arbeiten eng mit Lehrpersonen, Ärztinnen und Ärzten, Psychologinnen und Psychologen, anderen Therapeutinnen und Therapeuten und weiteren Fachleuten zusammen.

Eines der Aufgabengebiete der Logopädie ist die Prävention. In Bezug auf die gesetzten Maßnahmen wird diese von vielen Autorinnen und Autoren in primäre, sekundäre und tertiäre Prävention eingeteilt. Während die primäre logopädische Prävention im Sinne einer Beeinflussung der Wahrscheinlichkeit einer Fehlentwicklung alle Kinder von „Fördermaßnahmen“ inkludiert, zielt die sekundäre und tertiäre Prävention auf die möglichst frühe Erkennung von Merkmalen von Fehlentwicklungen (u. a. durch Screenings zur Erfassung potentieller Risikokinder (sekundär)) bzw. auf die Beeinflussung einer eingetretenen Fehlentwicklung durch Vermeidung von Verschlimmerung (u. a. gezielte logopädische Intervention (tertiär)) ab (vgl. BRAUN/STEINER 2012, 25–26).

Die Erfassung und die gezielte Abklärung von Störungen der gesprochenen und geschriebenen Sprache sowie von Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen anhand standardisierter und informeller Verfahren sind Bestandteil der diagnostischen Arbeit.

Die anschließende Therapie erfolgt mittels unterschiedlicher Methoden und ist ausgelegt für Personen mit entwicklungs-, unfall- oder krankheitsbedingten Störungen. Je nach Störungsbild und dessen Ursachen ist die logopädische Tätigkeit pädagogisch-therapeutisch oder medizinisch-therapeutisch ausgerichtet. Ziel der Therapie ist die Verbesserung oder Normalisierung der sprachlichen Fähigkeiten sowie die adäquate Bewältigung kommunikativer Lebensanforderungen im Alltag.

Die häufigste logopädische Therapieform ist die evidenzbasierte Einzeltherapie, wobei sich die logopädische Zielsetzung, Gestaltung, Methodenwahl, Intensität und Dauer nach den individuellen Bedürfnissen der zu therapierenden Kinder bzw. Erwachsenen richtet. Im Rahmen bestimmter Störungsbilder können auch Gruppentherapien durchgeführt werden.

Therapieinhalte wie auch -erfolge werden dem heutigen Standard entsprechend möglichst evidenzbasiert evaluiert und Konsequenzen für individuelle aber auch allgemeine Methoden abgeleitet (vgl. BEUSHAUSEN/GRÖTZBACH 2011).

Neben der direkten Arbeit mit sprachauffälligen Menschen stellt die Erforschung logopädischer Störungsbilder einen weiteren Schwerpunkt

dar. Forschungsinhalte wie der Erwerb sprachlicher Fähigkeiten, Wirksamkeit von Therapiemethoden, Entwicklung von Diagnostikverfahren sind dabei einige nennenswerte Ausrichtungen. Zuletzt ist der Transfer der Forschungsarbeit in die Lehre zu erwähnen, um in Bezug auf die Ausbildung dem aktuellen Wissensstand zu entsprechen.

Nicht zuletzt kann das Aufgabengebiet einer Logopädin bzw. eines Logopäden in der Lehrtätigkeit und damit der Vermittlung von logopädischem Fachwissen bestehen. Dies umfasst neben einer Anstellung an einer Fachschule oder Fachhochschule für Logopädie den Wissenstransfer in benachbarte Fachdisziplinen (wie beispielsweise in der Ausbildung von Lehrpersonen für das Kindergarten- und Schulalter oder Pflegepersonen in Akut- und Rehakliniken bzw. Pflegeheimen).

2. Logopädische Störungsbilder – ein Überblick

Die spezifischen logopädischen Störungsbilder lassen sich in die bereits erwähnten übergeordneten Behandlungskategorien **Sprach-, Sprech-, Stimm-, Schluck- und Redeflussstörungen** einteilen. Diese werden im Folgenden kurz definiert und in Bezug auf ihre Besonderheiten erläutert. Der Bereich der Redeflussstörungen lässt sich aufgrund seiner spezifischen Symptome keiner dieser Überkategorien zuordnen. Abb. 2 gibt einen Überblick sowie eine Orientierung bezüglich der verschiedenen Erscheinungsformen.

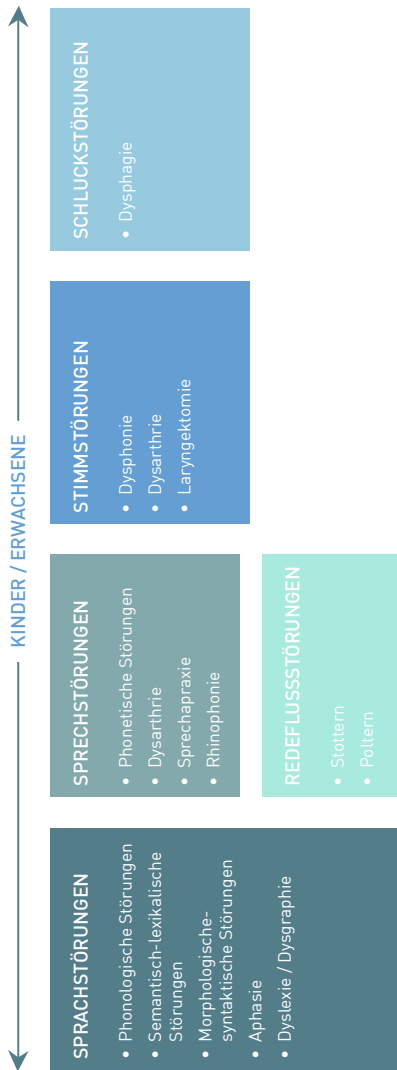


Abb. 2: Überblick logopädischer Störungsbilder und Behandlungsfelder

Sprachstörungen machen einen erheblichen Teil des logopädischen Behandlungsfeldes aus und beschäftigen sich mit allen Formen sprachsystematischer Schwierigkeiten. Kinder sind davon im Rahmen von Sprachentwicklungsstörungen betroffen (vgl. GROHNFELDT 2012, 84–85). Dabei zeigen die Kinder im Vergleich zu Gleichaltrigen eine verzögerte oder abweichende Entwicklung der Sprache, wobei die verschiedenen sprachlichen Ebenen Phonologie (Kenntnisse über das Regelsystem der Laute und die adäquate Verwendung), Semantik und Lexikon (Bedeutungserwerb, Wortfindung, mentales Lexikon) sowie Syntax und Morphologie (Ausbildung des grammatischen Regelsystems) isoliert und/oder kombiniert beeinträchtigt sein können. Phonologische Störungen zeigen sich u. a. durch Ersetzungen (z. B. /Trotodil/ statt /Krokodil/), Reduktion von Mehrfachkonsonanten (z. B. /Lange/ statt /Schlange/) oder Silbenauslassungen (z. B. /Lade/ statt /Schokolade/). Semantisch-lexikalische Störungen manifestieren sich u. a. durch rezeptive (z. B. das /Känguru/ kann im Bilderbuch auf Aufforderung nicht gezeigt werden) und/oder produktive (z. B. die /Katze/ kann nicht benannt werden) Wortschatzdefizite. Grammatische Störungen zeichnen sich u. a. durch inkorrekte Wortabwandlungen (z. B. /der Bub lachen/, /drei Buch/) oder erwerbsuntypische Wortreihenfolgen (z. B. /Eis essen gerne ich/) aus. Des Weiteren können als übergeordnete Stufe auch Schwierigkeiten auf pragmatischer Ebene (Sprachverwendung und kommunikativer Gebrauch) auftreten (z. B. Sprecherwechsel kann nicht eingehalten werden oder Sprechakte wie /um Hilfe bitten/ sind nicht realisierbar). Die Ursachen für eine Störung des Spracherwerbs sind nicht selten multifaktoriell, u. a. können kognitive oder anatomische Veränderungen vorliegen, immer mehr rückt aber auch das Thema der Mehrsprachigkeit als Bedingungsfaktor mit in den Fokus (vgl. GROHNFELDT 2012, 86).

Bei einer Aphasie, welche ebenfalls auf Ebene der Sprachstörungen einzuordnen ist, handelt es sich um eine erworbene, zentralorganisch bedingte Störung der Sprache (vgl. GROHNFELDT 2012, 139). Als Ursache hierfür sind Schlaganfälle (80 %) sowie Blutungen, Traumata oder tumoröse, entzündliche und degenerative Erkrankungen (20 %) aufzuführen (vgl. SIEGMÜLLER/BARTELS 2011, 212). Eine Aphasie kann sowohl

den expressiven (Sprachausdruck), als auch den rezeptiven Bereich (Sprachverständnis) betreffen. Symptome können hier ebenfalls auf allen sprachlichen Ebenen auftreten. Auf der phonologischen Ebene kann es zu lautlichen Veränderungen von Worten (z. B. /Schokolode/ statt /Schokolade/) kommen. Semantische Schwierigkeiten zeigen sich in Wortfindungsstörungen sowie semantischen Paraphasien (z. B. /Dach/ statt /Haus/). Morphologische Schwierigkeiten manifestieren sich in der Verwendung inkorrekt grammatischer Formen (z. B. Verwendung des Infinitivs statt des flektierten Verbs) und syntaktische Beeinträchtigungen können in Form von Agrammatismus (z. B. /Katze schlafen Boden/) oder Paragrammatismus (z. B. /Dann sind wir gegangen sind gefahren Spielplatz Auto hat nicht angesprungen/) auftreten. Auf der pragmatischen Ebene kann es zu Auffälligkeiten in Sprachhandlungen oder bei der makrolinguistischen Analyse von Texten kommen. Bei der Klassifikation von Aphasien werden grob flüssige und unflüssige Formen unterschieden. Spezifischere Klassifikationsschemata liegen vor und richten sich überwiegend anhand der Leitsymptome aus, international existiert aber kein einheitliches Raster. Begleiterscheinungen wie neuropsychologische Ausfälle, Hemiplegien oder Apraxien sind nicht selten. Die Diagnostik und Therapie solcher Störungen zielen neben der Verbesserung der sprachsystematischen Symptomatik im Sinne der *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) auch auf eine soziale Wiedereingliederung (Aktivität und Teilhabe) ab (vgl. GROHN-FELDT 2012, 139–146).

Ein weiteres Behandlungsfeld der Logopädie beschäftigt sich mit Schriftsprachstörungen. Darunter werden Beeinträchtigungen der Lese- (Dyslexie) oder Schreibkompetenzen (Dysgraphie) verstanden. Bei Kindern kann dies isoliert oder in Folge einer Sprachentwicklungsstörung auftreten. Menschen, die trotz abgeschlossener Schulpflicht bis in das Erwachsenenalter Schwierigkeiten mit Lesen und Schreiben haben, werden als von *Illetrismus* oder *funktionalem Analphabetismus* betroffen bezeichnet. Gemäß GROTLÜSCHEN u. a. leben in Deutschland circa 7,5 Millionen funktionale Analphabetinnen und Analphabeten im Alter von 18 bis 64 Jahren, was einem Anteil von über vierzehn Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung entspricht (vgl. GROTLÜSCHEN u. a. 2011,

15–17). In der Deutschschweiz sind laut Schätzungen des *Schweizer Dachverbandes Lesen und Schreiben* (<www.lesenschreiben.ch>) aktuell 800 000 Menschen davon betroffen. Auch in Österreich wurde im Rahmen der PIACC-Studie (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies* 2013, 3–26) erhoben, dass 960 000 Österreicherinnen und Österreicher von funktionalem Analphabetismus betroffen sind, das entspricht 17 % der Bevölkerung.

Symptome der Schriftsprache sind andernfalls überwiegend im Rahmen einer Aphasie in Folge einer neurologischen Erkrankung wie beispielsweise einem Schlaganfall oder einem Schädel-Hirn-Trauma zu diagnostizieren, differentialdiagnostisch ist es wichtig abzuklären, dass prämorbid keinerlei Kompetenzminderung in diesem Bereich vorlag.

Ein weiteres Behandlungsfeld der Logopädie liegt im Bereich der **Sprechstörungen**. Einen großen Anteil machen hierbei kindliche Aussprachestörungen aus, diese werden im Fachjargon als phonetische Störungen bezeichnet und sind von phonologischen Störungen, welche dem Bereich der Sprachstörungen zuzuordnen sind, abzugrenzen. Während es bei phonetischen Störungen zu Abweichungen bei der lautlichen Realisation kommt, liegt die Grundlage bei phonologischen Störungen im fehlenden oder unzureichenden Wissen über das phonologische Regelsystem, d. h. die lautliche Realisation ist korrekt möglich, das Wissen über die Verwendung der Laute an der richtigen Position hingegen bereitet dem Kind Schwierigkeiten. Beide Formen können auch in einer gemischten Form auftreten. Laut FOX/KALMAR (2007, 38–41) sind in jedem Jahrgang zwischen 5 % und 25 % der Kinder betroffen und haben Schwierigkeiten, spezifische Sprachlaute korrekt zu bilden. Ein wichtiges Unterscheidungskriterium ist, dass die Wortbedeutung durch die Lautfehlbildung (phonetische Störung) nicht relevant verändert wird (vgl. GROHNFELDT 2012, 86–88), wie beispielsweise bei der interdentalen Bildung des Lautes /s/ in dem Wort „Haus“ wohingegen eine Ersetzung des Lautes [t] mit dem Laut [k] die Wortbedeutung von /tanne/ zu /kanne/ verändert.

Dysarthrien (synonym: Dysarthrophonien) sind neurologisch bedingte Sprechstörungen und treten mehrheitlich im Erwachsenenbereich

auf, wobei auch Kinder z. B. im Rahmen einer zerebralen Bewegungsstörung davon betroffen sein können. Bei einer Dysarthrie ist das Zusammenspiel der am Sprechen beteiligten Funktionskreise (Atmung, Stimmgebung und Artikulation) erschwert, und zwar entweder in Folge einer isolierten Beeinträchtigung in einem der drei spezifischen Bereiche oder im Sinne einer Koordinationsstörung. Dadurch ist vor allem die Verständlichkeit der Patientinnen und Patienten herabgesetzt, ebenfalls auffällig ist ein reduziertes Sprechtempo. Eine spezifische Syndromklassifikation erfolgt gemäß den Pathomechanismen und den prototypischen Symptomen (vgl. ZIEGLER/VOGEL 2010, 1; 45). Hiervon differentialdiagnostisch abzugrenzen sind Sprechapraxien, welche zwar ebenfalls neurologisch bedingte Sprechstörungen darstellen, den Störungsfokus jedoch in der Planung und Programmierung von Sprechbewegungsmustern haben (vgl. ZIEGLER/VOGEL 2010, 1 und GROHNFELDT 2012, 151–152). So zeigen sprechapraktische Patientinnen und Patienten immer wieder „Inseln störungsfreier Produktion“, bei nicht-sprachlichen Leistungen treten keinerlei Beeinträchtigungen auf (vgl. ZIEGLER 2009, 273–280).

Gleichermaßen in die Kategorie der Sprechstörungen einzuordnen sind sogenannte Rhinophonien, wobei es sich um einen inadäquaten Stimmklang in Folge einer veränderten Nasalität handelt. Häufig tritt dies in Folge einer angeborenen Fehlbildung aufgrund endogener oder exogener Ursachen, wie beispielsweise bei einer „Lippen-Kiefer-Gaumen-Spalte“ auf. Zeigt sich die veränderte Nasalität im Rahmen einer anderen Grunderkrankung, z. B. einer Dysarthrie, ist sie einem anderen Ursachensyndrom zugehörig und wird nicht als (isolierte) Rhinophonie bezeichnet (vgl. GROHNFELDT 2012, 158–160).

Als nächste Behandlungskategorie werden die **Stimmstörungen** (Dysphonie) vorgestellt. Generell unterscheidet man sowohl im Kindes- als auch im Erwachsenenalter zwischen einer organischen und einer funktionellen Genese, wobei erstere aufgrund einer hormonellen oder einer primär organischen Veränderung wie beispielsweise einem Tumor oder einer Lähmung hervorgerufen werden können. Sehr häufig treten auch Mischformen auf, wodurch eine spezifische Kategorisierung erschwert

wird (vgl. GROHNFELDT 2012, 164). Seltener können auch psychogene Ursachen eine Dysphonie bedingen. In solchen Fällen ist eine interdisziplinäre Behandlung unumgänglich. Leitsymptom einer Dysphonie ist stets Heiserkeit, wobei diese in verschiedenen Ausprägungen und Schweregraden auftreten kann. Häufige Symptome sind des Weiteren eine reduzierte stimmliche Belastungsfähigkeit sowie ein Globusgefühl im Hals (vgl. GROHNFELDT 2007, 84–90).

Stimmliche Veränderungen im Alter werden als Presbyphonien bezeichnet, eine logopädische Therapie zielt auf eine Stimmkräftigung sowie eine Erhöhung der Leistungsfähigkeit ab (vgl. DAVIDS u. a. 2012, 332–335).

Einen besonderen Bereich der Stimmtherapie nimmt die Stimmrehabilitation nach Kehlkopfentfernung (Laryngektomie) ein. In den meisten Fällen wird nach neuestem medizinischem Stand intraoperativ ein Shuntventil implantiert, welches die Herstellung einer tracheo-oesophagealen Ersatzstimme ermöglicht. Falls dies nicht möglich ist, muss mit dieser Patientengruppe in der logopädischen Therapie die Verwendung einer elektronischen Sprechhilfe oder die Ausbildung einer (körpereigenen) Oesophagusstimme geübt werden (vgl. GLUNZ u. a. 2011, 63–64 und GROHNFELDT 2007, 174–177).

Auch **Schluckstörungen** (Dysphagie; vgl. PROSIEGEL/WEBER 2013) können Kinder und Erwachsene betreffen, wobei die Prävalenz bei Letzteren eindeutig höher liegt. Während Dysphagien im Kinderbereich meist vor allem im Kindesalter in Form von Ess- und Fütterstörungen (Pädysphagie) (vgl. MOTZKO/WEINERT 2012, 6–11) auftreten, entwickeln erwachsene Patientinnen und Patienten Schwierigkeiten im Bereich des Schluckens, welche sich auf den gesamten Prozess der Nahrungsaufnahme auswirken können, überwiegend in Folge neurologischer Ereignisse oder progredienter neurologischer Erkrankungen, wie beispielsweise Multiple Sklerose oder Parkinson. In manchen Fällen kann die Ursache für eine Schluckstörung auch aus einem Tumor im HNO-Bereich resultieren, der schluckrelevante Strukturen beeinträchtigt. Grob

können oropharyngeale (Störung im Bereich des Mund-Rachen-Raumes) und oesophageale Dysphagien (Störung im Bereich der Speiseröhre) unterschieden werden. Selten treten Dysphagien isoliert auf, sie sind zu meist Merkmal eines komplexen Störungsbildes auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. GROHNFELDT 2012, 169–171). In jedem Fall ist eine Therapie bestehend aus restituierenden, kompensatorischen oder adaptiven Verfahren von immenser Wichtigkeit, da eine Nicht-Behandlung lebensbedrohliche Folgen, wie beispielsweise eine Pneumonie, nach sich ziehen kann (vgl. SIEGMÜLLER/BARTELS 2011, 302).

Bei einer Presbyphagie ist das Alter und somit eine abnehmende Muskelfunktion die Ursache für eine pathologische Veränderung der Schluckmechanismen. Laut REITER/BROSCH (2012, 291–299) sind in Deutschland etwa 10 % der über Fünfzigjährigen bzw. ca. 50 % aller Patienten in Pflegeheimen davon betroffen.

Der Bereich der **Redeflussstörungen** lässt sich in seinem Auftreten keiner der vier Überkategorien zuordnen und ist deshalb in der Graphik farblich leicht abgegrenzt. Unterschieden werden die Störungsbilder Stottern und Poltern. Stottern ist definiert durch eine Störung der Sprechflüssigkeit, welche eine Unterbrechung des Redeflusses in unterschiedlichem Ausmaß zur Folge haben kann. Die Symptomatik weist eine hohe individuelle Variabilität auf, wobei man stets zwei Symptomgruppen unterscheidet: primäre (offene) und sekundäre (verdeckte) Symptome. Der ersten Gruppe sind beispielsweise die Wiederholung von Lauten oder Silben sowie eine auffällige Sprechatmung zuzuordnen. Zu den verdeckten Symptomen zählen unter anderem Vermeidungsverhalten oder sozialer (kommunikativer) Rückzug (vgl. GROHNFELDT 2012, 119–126). Setzt das Stottern im Kindesalter ein (2. bis 5. Lebensjahr), so ist die Chance auf Spontanremission groß, im Erwachsenenalter liegt die Prävalenz für Stottern bei lediglich 1 %, wobei Männer häufiger betroffen sind als Frauen (vgl. JOHANNSEN 2009, 150–159). Eindeutige Ursachen lassen sich nur schwer ausmachen, man spricht demnach häufig von einer multikausalen Entstehung mit Schwerpunkt auf einem Ungleichge-

wicht zwischen sprachlichen Anforderungen und Ressourcen. Neben Elternberatung und -trainings existieren eine Vielzahl von unterschiedlichen Therapiekonzepten, wobei grob zwischen Sprechtrainingsprogrammen (Fluency-Shaping-Ansätze) und Nicht-Vermeidungs-Ansätzen (Non-Avoidance-Ansätze) unterschieden werden kann (vgl. SIEGMÜLLER/BARTELS 2011, 378–382). Differentialdiagnostisch ist, wie bereits erwähnt, das Poltern abzugrenzen, welches vor allem durch ein überhastetes, unkontrolliertes Sprechen und Unterbrechungen im Redefluss definiert ist. Besonders charakteristisch sind Tilgungen und Assimilationen von Lauten und Silben, wodurch die Verständlichkeit zum Teil stark eingeschränkt wird (vgl. GROHNFELDT 2012, 127–131). Bei dieser Patientengruppe kann häufig eine reduzierte Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbstkorrektur festgestellt werden, weshalb therapeutische Interventionen nur selten durchgeführt werden. Nicht selten, nämlich bei 30–60 % der redeflussgestörten Personen, wird eine Kombination von Stottern und Poltern vermutet (vgl. SICK 2004, 51).

3. Linguistik im Kontext der Logopädie

Die Linguistik ist eine wesentliche und wichtige Bezugswissenschaft der Logopädie. Sie ist dabei vor allem bei der Einordnung, Diagnostik und Therapie von Sprach- und Sprechstörungen von Bedeutung, während sie in anderen Teilbereichen der Logopädie, wie beispielsweise bei Schluckstörungen, eher eine untergeordnete Rolle spielt. Um beurteilen zu können, ob die Sprache eines Kindes oder Erwachsenen von dem physiologischen Niveau abweicht, brauchen Logopädinnen und Logopäden Wissen darüber, wie Sprache funktioniert (vgl. GADLER 1998, 9). Eine linguistisch basierte Analyse der beeinträchtigten Sprache ist notwendig, um die zugrundeliegende Störungsursache zu erfassen und adäquate Therapieverfahren auszuwählen (vgl. FISCHER 2014, 15).

Aus logopädischer Sicht finden verschiedene Teilbereiche der theoretischen und angewandten Linguistik Berücksichtigung. Im Folgenden wird erläutert, wie die Beschreibungsebenen der theoretischen Linguistik Anwendung in der logopädischen Diagnostik und Therapie finden. Aus der angewandten Linguistik werden exemplarisch Erkenntnisse der

Psycho- und Neurolinguistik und deren Relevanz für Logopädie aufgezeigt.

3.1 Deskriptive Linguistik

Zur Beschreibung physiologischer und pathologischer Sprache orientiert sich die Logopädie an den linguistischen Beschreibungsebenen. Im Folgenden wird die Bedeutung der linguistischen Ebenen im Kontext der Logopädie erläutert.

Die artikulatorische Phonetik entwickelt Kriterien zur Beschreibung der Bildung einzelner Laute einer Sprache (vgl. FLOHR 2002, 47). Ein wichtiges Instrument ist das International Phonetic Alphabet (IPA), das am häufigsten verwendete System der Lautschrift (vgl. GROHNFELDT 2007, 158). Dies wird in der Logopädie zur Transkription sprachlicher Äußerungen verwendet, wenn die Struktur lautlicher Fehlleistungen beurteilt werden soll (vgl. GADLER 1998, 25). Kenntnisse der artikulatorischen Phonetik sind in der Logopädie bei phonetischen Störungen im Verlauf der Sprachentwicklung und bei erworbenen neurogenen Sprechstörungen relevant. Kindliche Aussprachestörungen werden häufig anhand des/der fehlgebildeten Laute/s klassifiziert, so spricht man z. B. von einem Sigmatismus bei fehlerhafter Bildung der Laute [s] und [z] (vgl. FISCHER 2014, 46).

Die akustische Phonetik spielt in der Logopädie bei der Beurteilung und Behandlung von Stimmveränderungen im Rahmen von organischen oder funktionellen Stimmstörungen oder Dysarthrien mit Beeinträchtigungen im Bereich von Phonation und Prosodie eine Rolle. Aber auch bei Sprechapraxien ist sie von Bedeutung. So können beispielsweise bei Patientinnen und Patienten mit Hilfe eines Spektrogramms die Artikulationsgenauigkeit oder die Koartikulation beurteilt werden (vgl. FISCHER 2014, 75). Dies gibt einerseits wichtige Hinweise für zielgerichtete symptomorientierte Therapieplanung, andererseits hat die Entwicklung dieser Untersuchungsverfahren überhaupt erst ermöglicht, hörbare Beeinträchtigungen auf Funktionsstörungen zurückzuführen, die rein

perzeptiv kaum adäquat beurteilbar sind. Somit hat die akustische Phonetik wesentlich zur Erforschung neurogener Sprechstörungen beigetragen.

Die auditive Phonetik spielt schließlich v. a. bei Störungen des Sprachverstehens aufgrund von peripheren Hörstörungen oder zentral-auditiven Verarbeitungsstörungen eine Rolle.

Die Phonologie ist in der Logopädie v. a. bei der Beschreibung von phonologischen Prozessen in der Sprachentwicklung, phonologischen Störungen und phonematischen Fehlern im Rahmen von erworbenen Sprachstörungen von Relevanz. Erkenntnisse und Beschreibungsebenen der Phonologie spielen außerdem bei der Entwicklung von Therapiematerialien eine Rolle. So basiert beispielsweise die Technik der phonetischen Kontrastierung in der Sprechapraxietherapie auf der Arbeit mit Minimalpaaren (vgl. LAUER/BIRNER-JANUSCH 2010, 61).

Die Morphologie und Syntax sind bei der Beschreibung und Behandlung von Störungen des Grammatikerwerbs und bei morphologisch-syntaktischen Störungen im Rahmen von erworbenen Sprachstörungen logopädisch relevant.

Aspekte der lexikalischen Semantik finden in der Logopädie bei Wortverarbeitungsstörungen im Rahmen von beeinträchtigter Sprachentwicklung und bei erworbenen Sprachstörungen Berücksichtigung. Wortverarbeitungsstörungen können sich in einem eingeschränkten Wortabruf unter anderem in Form von Blockaden, semantischen oder phonematischen Paraphasien zeigen (vgl. FISCHER 2014, 222–223). Im Rahmen von Sprachentwicklungsstörungen weist beispielsweise ein nicht altersgemäßer aktiver und passiver Wortschatz auf eine Störung in der Wortverarbeitung hin (vgl. FISCHER 2014, 225).

Neben der Systemlinguistik spielen auch Aspekte der Pragmatik für die Logopädie eine Rolle. Anders als die Systemlinguistik beschäftigt sich die Pragmatik mit Aspekten der Sprachverwendung bzw. der Kommunikation (vgl. FISCHER 2014, 234). Fehlleistungen in formalen Aspekten von Sprache oder Sprechen haben zur Folge, dass die Betroffenen häufig gegen die allgemein erwarteten Kommunikationsgewohnheiten verstoßen (vgl. KNEIDL 2010, 81). Darüber hinaus haben Sprecher neben

der sprachsystematischen Kompetenz eben auch eine pragmatische Kompetenz, also ein Wissen darüber, welche Regeln kommunikative Situationen erfordern (vgl. FISCHER 2014, 266). Diese kann unabhängig von sprachsystematischen Fähigkeiten beeinträchtigt sein. Als pragmatische Störungen werden beispielsweise Störungen der Textverarbeitung (z. B. fehlende Kohärenz, fehlender Situationsbezug, Weitschweifigkeit, fehlende oder falsche Inferenzbildung, Probleme beim Erkennen von Mehrdeutigkeit etc.) und Störungen der sprachlichen Interaktion (z. B. fehlender Blickkontakt, Missachten von Turn-Taking-Regeln, Probleme beim Eröffnen und Führen eines Dialogs, Logorrhoe etc.) bezeichnet (vgl. FISCHER 2014, 266–271). Bei verschiedenen Sprach- und Sprechstörungen können die kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten beeinträchtigt sein. So werden beispielsweise bei der Aphasie Schwierigkeiten beim Einsatz kohäsiver Mittel und beim Erstellen einer kohärenten Struktur ihrer Sprache sowie Einschränkungen im Reparaturverhalten und beim kommunikativen Alignment beschrieben (vgl. JAECKS/HIELSCHER-FASTABEND 2010, 59–60). Im Rahmen des Spracherwerbs entwickeln sich sprachlich-pragmatische Fähigkeiten im engeren Sinne gebunden an die Entwicklung formallinguistischer Fähigkeiten (vgl. MÖLLER/RITTERFELD 2010, 86). Es ist allerdings anzumerken, dass pragmatische Fähigkeiten „eine Integrationsleistung verschiedener kognitiver, sozialer und emotionaler Entwicklungsleistungen dar[stellen]“ (MÖLLER/RITTERFELD 2010, 86) und daher nicht einzig von der Entwicklung formal-linguistischer Fähigkeiten abhängen (vgl. MÖLLER/RITTERFELD 2010, 86).

3.2 Angewandte Linguistik

Aus der Vielfalt der Forschungsbereiche der angewandten Linguistik sind für die Logopädie v. a. die Psycho- und Neurolinguistik relevant. Die Fachrichtungen Patholinguistik und klinische Linguistik als Disziplinen, die sich spezifisch mit gestörter Sprache beschäftigen, werden hier nicht beleuchtet. Als akademische Sprachtherapie sind diese Fachrichtungen im Wesentlichen der Logopädie gleichzusetzen.

3.2.1 Psycholinguistik

„Psycholinguistik [ist] die Wissenschaft vom sprachlichen Handeln und Erleben“ (RICKHEIT u. a. 2002, 382). Als Schnittstelle zwischen Linguistik und Psychologie setzt sie den Fokus auf den Sprachbenutzer (vgl. RICKHEIT u. a. 2002, 382). Erkenntnisse psycholinguistischer Forschung bilden die Grundlage für die Diagnostik und Therapie von Beeinträchtigungen der Sprache und des Sprechens. Die Psycholinguistik bildet Modelle der Sprachverarbeitung und des Spracherwerbs und/oder überprüft sie empirisch (vgl. RICKHEIT u. a. 2002, 384–385).

In der Logopädie hat sich in den letzten Jahren der so genannte Einzelfallansatz durchgesetzt (vgl. FISCHER 2014, 302). Sprachstörungen werden mit Hilfe psycholinguistischer Modelle im Vergleich zur physiologischen Sprachverarbeitung beurteilt (vgl. FISCHER 2014, 302). „Gerechtfertigt wird dieses Vorgehen durch die Transparenzhypothese. Laut dieser Hypothese darf von der normalen Verarbeitung auf die gestörte Verarbeitung geschlossen werden“ (FISCHER 2014, 302–303). Einzelne Teilkomponenten der Modelle werden systematisch überprüft: Eine erhaltene Leistung lässt auf erhaltene Funktionen der Teilkomponente schließen, eine beeinträchtigte Leistung auf eine Beeinträchtigung (vgl. FISCHER 2014, 303). Auf diese Weise ist es möglich, die zugrunde liegende Ursache für das an der Oberfläche sichtbare Symptom zu erfassen und dieses Wissen für die Planung einer modellgeleiteten Therapie zu nutzen.

Aber auch zum Verständnis der Klassifikation von Sprachstörungen lassen sich psycholinguistische Modelle heranziehen. Abb. 3 zeigt das Sprachverarbeitungsmodell von LEVELT (vgl. FISCHER 2014, 295) in einer durch die Autorinnen leicht modifizierten und ergänzten Form. Dabei wird sichtbar, dass – wie eingangs erwähnt – Erkenntnisse und Modelle der Linguistik nur für einen Teil der logopädisch relevanten Beeinträchtigungen eine Rolle spielen. Schluckstörungen, Stimmstörungen, Laryngektomie und Redeflussstörungen können beispielsweise hier nicht eingeordnet werden.

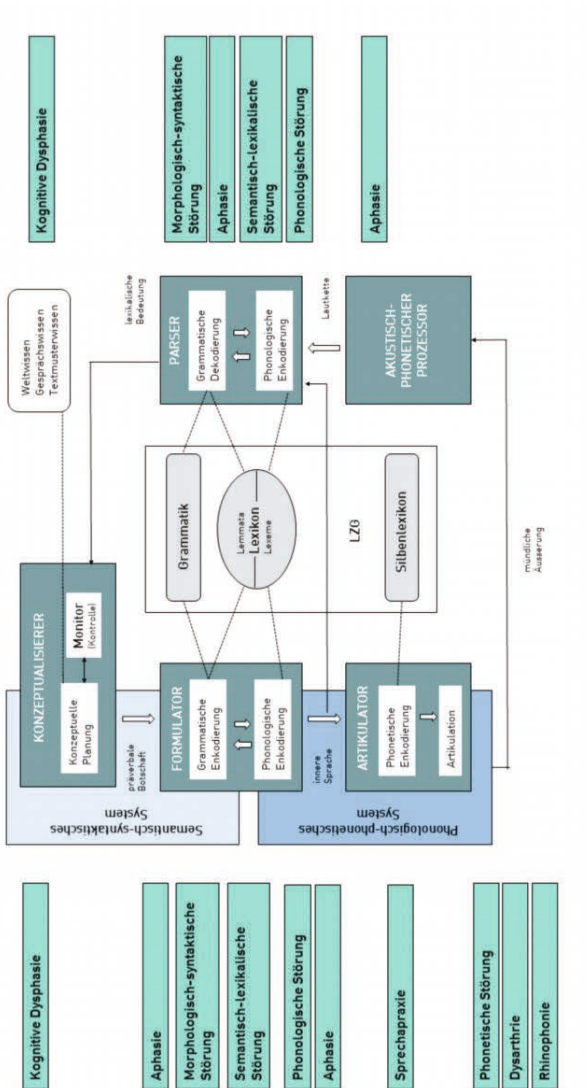


Abb. 3: Einordnung logopädischer Störungsbilder in das Sprachverarbeitungsmodell von LEVELT (vgl. FISCHER 2014, 295)

3.2.2 Neurolinguistik

Die Neurolinguistik verwendet elektrophysiologische und bildgebende Verfahren, um die der Sprachproduktion und -rezeption zugrunde liegenden hirnpfysiologischen Prozesse zu analysieren (vgl. MÜLLER/WEISS 2002, 406). Die Logopädie verwendet Erkenntnisse der Neurolinguistik u. a. bei der Diagnostik und Rehabilitation von erworbenen Sprachstörungen, wie beispielsweise bei einer Aphasie. Das Wissen über Ort und Ausmaß der Hirnschädigung kann aufgrund von Befunden der neurolinguistischen Forschung Hinweise auf mögliche logopädisch relevante Störungsbilder geben und bildet den ersten Schritt im Rahmen einer hypothesengeleiteten Diagnostik. Erkenntnisse der neurolinguistischen Forschung haben auch die Basis für den Einsatz neuer, die logopädische Behandlung unterstützender Verfahren gelegt. So haben beispielsweise die Befunde zu den Zusammenhängen funktionaler Rückbildung der Aphasie und den zeitlichen Abläufen der neuronalen Netzwerkreorganisation bei Patientinnen und Patienten mit einer Aphasie von SAUR u. a. (2006) wichtige Hinweise zur Nutzung von nicht-invasiver Hirnstimulation bei Aphasie gegeben.

4. Diskussion

Wie in Kapitel 2 deutlich wird, beschäftigt sich das im Vergleich zur Linguistik junge Fachgebiet der Logopädie mit einer Vielzahl von unterschiedlichen Behandlungsfeldern (siehe Abb. 2).

Generell spielen für die Logopädie viele Bezugswissenschaften eine wichtige Rolle, schwerpunktmäßig sind diese im Bereich der Medizin und der Pädagogik anzusiedeln, aber auch die Linguistik ist in bestimmten Therapiebereichen von großer Bedeutung.

In Bezug auf die unterschiedlichen logopädischen Störungsbereiche ist die Bedeutung der Linguistik nicht überall gleichermaßen groß. Eine unverkennbar prominente Rolle nimmt das linguistische, genauer das systemlinguistische Wissen im Bereich der Diagnostik und Therapie von Sprachstörungen ein (siehe Abb. 2, linkes Feld). Nur auf Basis der Lin-

guistik ist es der logopädischen Fachperson möglich, eine symptomorientierte Diagnostik anzuwenden, auszuwerten und darauf aufbauend eine sinnhafte Therapie für den betroffenen Menschen zu konzipieren. So muss der behandelnde Therapeut/die behandelnde Therapeutin beispielsweise ein ausreichendes Wissen über morphologisch-syntaktische Strukturen besitzen, um Defizite und Entwicklungsrückstände des Kindes erkennen und entsprechende therapeutische Interventionen ableiten zu können. Konkretisieren lässt sich dies beispielsweise in Bezug auf den Erwerb und die Festigung der für die deutsche Syntax typischen Verbzweitstellung. Hierfür muss die Kenntnis über die Regel der Verbzweitstellung und deren Relevanz für die deutsche Syntax differenziert vorliegen, die sich im Folgenden in einer kompetenten Diagnostik sowie Therapieentscheidung widerspiegelt. Für dieses obligatorische theoretische Wissen bedient sich die Logopädie der Erkenntnisse aus der Linguistik. Die Ableitung der therapeutischen Intervention basiert, je nach gewählter Methodik, auf mehr oder weniger linguistischer Ausrichtung.

In anderen Behandlungsfeldern, wie zum Beispiel denen der Stimm- oder Schluckstörungen, scheint die Linguistik zunächst weniger relevant. Doch auch hier lassen sich Konnektionen zu diesem breiten Fachgebiet herstellen, denn es ist nahezu unmöglich, eine Kommunikationssituation, in welcher sich der Sprachtherapeut/die Sprachtherapeutin quasi ununterbrochen befindet, ohne pragmatische Aspekte wie beispielsweise den Einbezug von Sprechakten oder Präsuppositionen zu gestalten. Deshalb kann es für einen Sprachtherapeuten von immenser Bedeutung sein, seine verbale und damit verbundene subtile Bedeutungsvermittlung bewusst zu steuern.

Abschließend ist zu sagen, dass die Linguistik sicher **einen** wichtigen Baustein von logopädischem Wissen für Diagnostik und Therapie darstellt. Demnach steht außer Frage, dass die Vermittlung von linguistischem Grundwissen unter anderem in der Ausbildung von angehenden Logopädinnen/Logopäden als wichtige Bezugswissenschaft verankert ist. Da die Linguistik ein differenziertes und weitläufiges Themengebiet darstellt, ist es sinnvoll, bereits in der Ausbildung einen Fokus auf die logopädie-relevanten Teilaspekte (z. B. Systemlinguistik, Pragmatik) zu

legen. So können die Studierenden eine Verknüpfung zu ihrem eigentlichen Fachbereich, der Logopädie, herstellen und die große Relevanz von linguistischem Grundlagenwissen als **eine** wichtige Basis für ihre adäquate therapeutische Arbeit erkennen.

Literatur

- Beushausen, Ulla/Grötzbach, Holger (2011): Evidenzbasierte Sprachtherapie. Grundlagen und Praxis. München.
- Braun, Otto/Macha-Krau, Heidrun (2005): Geschichte der Sprachheilpädagogik und Logopädie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 1. Selbstverständnis und theoretische Grundlagen. Stuttgart, 47–87.
- Braun, Wolfgang/Steiner, Jürgen (2012): Prävention und Gesundheitsförderung in der Sprachentwicklung. Einführung mit Materialien. München.
- Davids, Taryn/Klein, Adam M./Johns, Michael M. (2012): Current dysphonia trends in patients over the age of 65: is vocal atrophy becoming more prevalent? In: *The Laryngoscope*, 122(2), 332–335.
- Fischer, Ruth (2014): Linguistik für Sprachtherapeuten. Eine praxis-orientierte Einführung. Köln.
- Flohr, Horst (2002): Grundbegriffe der Phonetik. In: Müller, Horst M. (Hrsg.): Arbeitsbuch Linguistik. Paderborn, 47–76.
- Fox, Anette Veronika/Kalmar, Michael (2007): Aussprachestörungen. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.), 38–41.
- Gadler, Hanspeter (1998): Praktische Linguistik. Tübingen.
- Glunz, Mechthild/Reuß, Cornelia/Schmitz, Eugen/Stappert, Hanne (2011): Laryngektomie: Von der Stimmlosigkeit zur Stimme. Berlin.
- Grohnfeldt, Manfred (2013): 100 Jahre Logopädie. Die Logopädie im Kontext der sprachtherapeutischen Berufe in Deutschland. In: *Forum Logopädie* 27, 6–11.
- Grohnfeldt, Manfred (2012): Grundlagen der Sprachtherapie und Logopädie. München.
- Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2007): Lexikon der Sprachtherapie. Stuttgart.
- Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2009): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie: Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder. Stuttgart.
- Grotlüschen, Anke/Kretschmann, Rudolf/Quante-Brandt, Eva/Wolf, Karsten D. (Hrsg.) (2011): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster.
- Jaecks, Petra/Hielscher-Fastabend, Martina (2010): Pragmatik und Aphasie. In: *Sprache, Stimme, Gehör* 34, 58–62

- Johannsen, Helge (2009): Stottern bei Kindern. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.), 150–159.
- Kneidl, Oliver (2010): Pragmatische Störungen beim Stottern. In: Sprache, Stimme, Gehör 34, 80–83.
- Lauer, Norina/ Birner-Janusch, Beate (2010): Sprechapraxie im Kindes- und Erwachsenenalter. 2. Auflage. Stuttgart.
- Möller, Delia/Ritterfeld, Ute (2010): Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und pragmatische Kompetenzen. In: Sprache, Stimme, Gehör 34, 84–91.
- Motzko, Manuela/Weinert, Melanie (2012): Pädysphagie – Schluck und Fütterstörungen bei Kindern. In: Forum Logopädie, 26(3), 6–11.
- Müller, Horst M./Weiss, Sabine (2002): Neurobiologie der Sprache: Experimentelle Neurolinguistik. In: Müller, Horst M. (Hrsg.): Arbeitsbuch Linguistik. Paderborn, 406–422.
- Prosiegel, Mario/Weber, Susanne (2013): Dysphagie: Diagnostik und Therapie: Ein Wegweiser für kompetentes Handeln. Berlin.
- Rammstedt, Beatrice/Ackermann, Daniela/Helmschrott, Susanne/Klaukien, Anja/Maehler, Deborah/Martin, Silke/Massing, Natascha/Zabal, Anouk (2013): PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. Münster, 1–26.
- Rausch, Monika/Schrey-Dern, Dietlinde (2007): Logopädie. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.), 184–191.
- Reiter, Rudolf/Brosch, Sybille (2012): Oropharyngeale Dysphagien – ein Update Teil 2: Ätiologie und Therapie. In: Laryngo-Rhino-Otologie 91, 291–299.
- Rickheit, Gerd/Sichelschmidt, Lorenz/Strohner, Hans (2002): Psycholinguistik. Tübingen.
- Saur, Dorothee/Lange, Rüdiger/Baumgaertner, Annette/Schraknepper, Valeska/Willmes, Klaus/Rijntjes, Michel/Weiller, Cornelius (2006): Dynamics of language reorganization after stroke. In: Brain 129(6), 1371–1384.
- Sick, Ulrike (2004): Poltern. Stuttgart.
- Siegmüller, Julia/Bartels, Hendrik (Hrsg.) (2011): Leitfaden Sprache Sprechen Stimme Schlucken. München.
- Werder, Hans (1996): Historische Wurzeln und wissenschaftliche Säulen der Logopädie. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 1, 22–27.
- Ziegler, Wolfram (2009): Sprechapraxie bei Erwachsenen. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.), 273–280.
- Ziegler, Wolfram/Vogel, Matthias (2010): Dysarthrie verstehen – untersuchen – behandeln. Stuttgart.

MARKUS SPREER

Die diagnostische Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern

Abstract

The aim of language diagnostics is usually to support the child, if necessary, appropriately. For this purpose, a multitude of methodological possibilities and diagnostic procedures are available. The diagnosis of the linguistic ability of children requires a broad expertise in speech development and possible impairments. Most of the procedures ignore dialects, so it is up to the person conducting the test, how the dialectal peculiarities are taken into account, if the procedure allows it at all. The current challenge is primarily the diagnosis of children with German as a second language, which usually also includes the diagnosis of the children's first language (which in turn includes dialects). The following article provides an overview of the methodology and used test materials for L1 German.

1. Aufgaben und Ziele von Sprachdiagnostik

Das erfolgreiche schulische Lernen und das Erreichen hoher Bildungsabschlüsse sind eng mit sprachlichen Fähigkeiten verknüpft. Der (frühen) Erfassung möglicher Beeinträchtigungen in diesem Entwicklungsbereich kommt deshalb eine besondere Bedeutung zu.

Die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes bzw. entsprechende Vorläuferfähigkeiten werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Entwicklung erfasst: Dies sind in Deutschland zunächst die Vorsorgeuntersuchungen (U1 bis U9), bei denen diese Fähigkeiten obligatorisch durch den Kinderarzt eingeschätzt werden. In der Schweiz und in Österreich sind analoge Vorsorgeuntersuchungen etabliert. Darüber hinaus erfolgt in nahezu allen deutschen Bundesländern der Einsatz von entsprechenden Diagnoseverfahren, die den sprachlichen Entwicklungsstand der vier- bis fünfjährigen Kinder in Kindertagesstätten feststellen (NEUGEBAUER/BECKER-MROTZEK 2013). Die konkrete Umsetzung, d. h. welche

diagnostischen Methoden und Verfahren dabei durch welche Personen-Gruppe zur Anwendung kommen, ist ganz unterschiedlich geregelt (vgl. NEUGEBAUER/BECKER-MROTZEK [2013] für einen Überblick). Auch in den amtsärztlichen Untersuchungen zum Schuleintritt werden die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes i. d. R. mittels eines Screeningverfahrens überprüft.

Neben diesen für alle Kinder „obligatorischen“ Zeitpunkten erfolgt die Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten auch auf einem informellen Niveau, beispielsweise durch die von pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten durchgeführten Beobachtungen und Dokumentationen. Weitere Untersuchungsanlässe sind die, meist durch die Eltern initiierten, Fragen nach einer möglichen Indikation für eine Heilmittelverordnung von Sprachtherapie aufgrund einer beispielsweise vermuteten Entwicklungsverzögerung im Bereich Sprache. Die Aufgaben im Bereich der Diagnostik liegen dabei in der konkreten Erfassung der (nicht)sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes (als Grundlage für eine ggf. notwendige Interventionsplanung), einer sich möglicherweise daraus ergebenden Indikation eines Unterstützungsbedarfs und/oder in der Evaluation von durchgeführten Maßnahmen. Der Unterstützungsbedarf kann sich dabei von Kind zu Kind stark unterscheiden: Er reicht von allgemeinen Formen der Sprachförderung bis hin zu individueller Sprachtherapie.

Diagnostik im Bereich Sprache und Kommunikation erfolgt aufgrund der vielfältigen Aufgaben im Feld Sprache – Sprechen – Stimme – Schlucken zudem i. d. R. interdisziplinär. Je nach Alter des Kindes und der konkreten Fragestellung ist es notwendig, die Expertise unterschiedlicher Professionen – und damit auch Bezugsdisziplinen – in den diagnostischen Prozess einzubeziehen. So ist beispielhaft in der entsprechenden Leitlinie zur Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen festgehalten, dass in interdisziplinären Praxis-Teams, wie etwa in Sozialpädiatrischen Zentren (SPZ), in phoniatrich und pädaudiologischen oder kinder- und jugendpsychiatrischen Kliniken und in anderen auf Sprachentwicklungsdiagnostik spezialisierten Einrichtungen, die diagnostischen Aufgaben

auf Ärztinnen/Ärzte, Psychologinnen/Psychologen, Sprachtherapeutinnen/-therapeuten und Logopädinnen/Logopäden verteilt sind (vgl. AWMF 2011, 46).

Wenn Sprachtherapeutinnen/-therapeuten und andere Professionen, die sprachliche Fähigkeiten von Kindern einschätzen, mit Sprachvariation konfrontiert sind (z. B. in der deutschsprachigen Schweiz), dann muss dies im Kontext der Sprachdiagnostik unbedingt Berücksichtigung finden (vgl. u. a. GROHMANN/KAMBANAROS 2016).

Der Prozess der Erfassung sprachlicher Fähigkeiten eines Kindes ist dabei nicht immer als stringent linear zu verstehen. Ausgehend von einer individuellen Fragestellung werden Hypothesen zu den sprachlichen Kompetenzen des Kindes aufgestellt, geprüft, ggf. verworfen und wiederum neue Hypothesen verifiziert bzw. falsifiziert. Dieses professionelle Vorgehen geschieht systematisch und schrittweise (HESSE/LATZKO 2017).

2. Diagnostische Methoden

Im Rahmen der Diagnostik der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes kommen unterschiedliche Methoden, zumeist kombiniert, zum Einsatz: Befragungen, Beobachtungen und Elizitationsverfahren.

So erfolgt zunächst eine anamnestische Erhebung zur (sprachlichen) Entwicklung des Kindes. Die dabei verwendete Methode der *Befragung* bietet gerade bei kleinen Kindern eine sehr gute Möglichkeit, valide Aussagen zum Sprachentwicklungsstand zu erhalten. Hierfür werden Bezugspersonen des Kindes (z. B. Eltern, pädagogische Fachkräfte der Kita und/oder Lehrkräfte) befragt. Dies erfolgt häufig auch in schriftlicher Form, wofür eine große Bandbreite an Fragebögen unterschiedlicher Qualität zur Verfügung steht (vgl. SPREER [2018] für einen Überblick).

Weiterhin erfolgt die *Beobachtung* des Kindes in Interaktionssituationen (Eltern-Kind-Interaktion, Fachkraft-Kind-Interaktion, Peer-Interaktion). So kann die Spontansprache des Kindes in möglichst natürlichen Situationen mit unterschiedlichen Kommunikationspartnern ermittelt werden. Zu diesem Zweck liegt gerade für den Elementarbereich eine

Vielzahl von Beobachtungsbögen mit unterschiedlichen Strukturierungsgraden vor, die sprachliche Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen erfassen. Diese enthalten differenzierte Aussagen zu beobachtbaren Verhaltensweisen, beispielsweise der Bereiche Sprachverständnis, Semantik/Lexikon, Phonetik/Phonologie, Prosodie, Morphologie/Syntax, Pragmatik und Literacy, die vom Beobachtenden für ein betreffendes Kind einzuschätzen sind (abgestuft von „trifft voll und ganz zu“ bis „trifft noch nicht zu“; beispielhafte Zusammenstellung und Dokumentationsmodus des BaSiK Ü3, ZIMMER [2014]).

Im Gegensatz zu Beobachtungen, bei denen nur die vom Kind gezeigten sprachliche Fähigkeiten eingeschätzt werden können, erlauben sogenannte *Elizitationsverfahren*, dass das Kind ganz bestimmte, gewünschte Kompetenzen zeigt. Für diese standardisierte Erfassung sprachlicher Fähigkeiten liegen idealerweise Vergleichsangaben im Sinne von Normwerten vor. Anhand dieser ist es möglich, die Leistungen eines Kindes im Vergleich zur Gleichaltrigen-Population zu ermitteln. Dabei besteht die Herausforderung im spezifischen Herangehen und Gestalten von Rahmenbedingungen, um zu zuverlässigen, reliablen, validen und objektiven Ergebnissen und Aussagen zu gelangen (vgl. auch SACHSE/SPREER 2018). Dies betrifft beispielsweise die Notwendigkeit der An- bzw. Abwesenheit von Bezugspersonen, die Aufzeichnung der Sprachdaten per Audio und/oder Video zu Auswertungszwecken oder die Rückmeldungen über die Aufgabenkorrektheit bei Testverfahren, die i. d. R. so zu gestalten sind, dass der getesteten Person nicht klar erkennbar sein darf, ob es sich um eine richtige oder falsche Lösung handelt.

3. Schwerpunkt Früherfassung

Aufgrund der Variabilität der kindlichen Sprachentwicklung können verwertbare Aussagen darüber, ob die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten beeinträchtigt ist, erst nach den ersten 18 Lebensmonaten eines Kindes getätigt werden (z. B. zum Zeitpunkt der kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen U7/U7a; vgl. VON SUCHODOLETZ [2015, 138]). Dies geschieht mithilfe von Elternfragebögen, welche sich hinsichtlich

des Einsatzzeitpunktes, der Erhebung produktiver und/oder rezeptiver Fähigkeiten und der fokussierten Fähigkeiten unterscheiden (vgl. Tab. 1). Anhand dieser frühzeitigen Befragung der Bezugspersonen ist es möglich, gerade den aktiven Wortschatz der Kinder valide und reliabel zu erfassen. Für eine differenzierte Darstellung der Verfahren sei auf die Ausführungen bei SACHSE/BUSCHMANN (2018) verwiesen.

| | |
|---|--|
| <p>ELAN-R Eltern Antworten – Revision (BOCKMANN/ KIESE-HIMMEL 2012)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Altersbereich: 18–26 Monate – anamnestischen Fragen – Wortliste zum produktiven Wortschatz – Abfrage üblicher Äußerungslänge/Beispiel- äußerungen des Kindes – normiert |
| <p>ELFRA-2 Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern (GRIMM/DOIL 2006)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Altersbereich: 24 Monate – Wortliste zum produktiven Wortschatz – Fragen zu Satzbau und morphologischen Formen – normiert |
| <p>FRAKIS / FRAKIS-K (Kurz- form) Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung: (SZAGUN u. a. 2009)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Altersbereich: 18–30 Monate – Fragen zum persönlichen Hintergrund – Wortliste zum produktiven Wortschatz – Fragen zur Flexionsmorphologie und Satzkom- plexität – FRAKIS-K: Fragen zum persönlichen Hinter- grund, verkürzte Wortliste, Fragen zu Grammatik und Satzbau) – normiert |
| <p>SBE-2-KT Sprachbeurteilung durch Eltern Kurztest für die U7 (VON SUCHODO- LETZ/SACHSE 2009)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Altersbereich: 21–24 Monate – Wortschatzliste Sprachproduktion – Frage zu Mehrwortäußerungen – Versionen für mehrsprachig aufwachsende Kinder in über 20 weiteren Sprachen – normiert |

| | |
|--|--|
| SBE-3-KT Sprachbeurteilung durch Eltern Kurztest für die U7a (VON SUCHODO- LETZ u. a. 2009) | <ul style="list-style-type: none"> – Altersbereich: 32–40 Monate – Wortschatzliste Sprachproduktion – Fragen zu grammatischen Fähigkeiten – normiert |
|--|--|

Tab. 1: Beispiele für Überprüfungsverfahren zur Früherfassung sprachlicher Fähigkeiten

4. Schwerpunkt Sprachentwicklungsstörungen

Zu Beginn jeglicher Diagnostik im Bereich der sprachlichen Fähigkeiten sollte eine obligatorische Hörprüfung (Audiometrie) stattfinden, um sicherzustellen, dass das Kind akustische Reize erfassen, weiterleiten und verarbeiten kann.

Für eine übergreifende Darstellung der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes (Sprachprofil) stehen Überprüfungsverfahren zur Verfügung, die im Sinne einer mehrdimensionalen Sprachdiagnostik unterschiedliche sprachliche Ebenen, Verarbeitungsmodalitäten sowie Basiskompetenzen (z. B. Sprachgedächtnisleistungen) erfassen. Es ist dabei zwischen Verfahren zu unterscheiden, die einen ggf. vorliegenden Interventionsbedarf aufzeigen (quantitative Auswertung), und jenen, die (darüber hinaus) qualitativ Schwerpunkte für eine ggf. angezeigte Intervention bereitstellen. Viele Entwicklungstests für das Kindesalter enthalten ebenfalls differenzierte Untertests zur Überprüfung sprachlicher Fähigkeiten (vgl. z. B. ESSER/PETERMANN [2010] für einen Überblick). Einzuschätzen ist auch, ob die Sprachentwicklungsstörung im Rahmen einer anderen Primärbeeinträchtigung auftritt (z. B. Down-Syndrom), was Auswirkungen auf die Förder-/Therapieangebote für das jeweilige Kind haben würde.

| | |
|---|---|
| <p>PDSS Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (KAUSCHKE/SIEGMÜLLER 2010)</p> | <p>Zielgruppe: 2;0–6;11 Jahre Überprüfungsgebiete: – Phonologie (Lautbefund, Phonemdiffereenzierung, Wortbetonung und Silbenstruktur, sowie Mundmotorik) – Lexikon/Semantik (Wortverständnis; Oberbegriffe benennen, verstehen und Repräsentanten zuordnen; Wortproduktion) – Grammatik (Satzverständnis; Verständnis von W-Fragen; Bildbeschreibung; Numerus, Kasus und Genus) – qualitative und quantitative Auswertung; PC-gestützt möglich; normiert</p> |
| <p>P-ITPA Potsdam-Illinois Test für Psycholinguistische Fähigkeiten (ESSER/WYSCHKON 2010)</p> | <p>– Zielgruppe: 4;0–11;5 Jahre – Überprüfungsgebiete: Analogiebildung; Wortschatz; Grammatik: u. a. Plural-, Vergangenheits- und Steigerungsformen; Sätze-Nachsprechen; Phonologische Bewusstheit; Reimfolgen nachsprechen; Lesen; Rechtsschreibung – quantitative Auswertung; normiert</p> |
| <p>SCREENIKS Screening der kindlichen Sprachentwicklung (WAGNER 2014)</p> | <p>– Zielgruppe: 4;0–7;11 Jahre – Überprüfungsgebiete (computergestützte Durchführung): Aussprache: Lautüberprüfung; Phonematische Differenzierung; Grammatik: SVK; Pluralbildung; Kasus; Verstehen morpho-syntaktischer Strukturen; Wortschatz: Passiver Wortschatz (Wort-Bild-Zuordnung); Verständnis von Präpositionen; Oberbegriffe finden – quantitative Auswertung; normiert</p> |

| | |
|--|--|
| <p>SET 3–5 Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren (PETERMANN 2016)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Zielgruppe: 3;0–5;11 Jahre – Überprüfungsbereiche (Zusammenstellung und Aufgabenstellungen je nach Alter des Kindes unterschiedlich): Wortschatz; Phonetik/Phonologie; Semantische Relationen; Verarbeitungsgeschwindigkeit; Grammatik/Morphologie; auditive Merkfähigkeit; Emotionserkennung und Empathiefähigkeit; optionales Aussprachescreeing; Eltern-Checkliste zur Einschätzung der Pragmatik – quantitative Auswertung; normiert |
| <p>SET 5–10 Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (PETERMANN 2018)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Zielgruppe: 5;0–10;11 Jahre – Überprüfungsbereiche (Zusammenstellung und Aufgabenstellungen je nach Alter des Kindes unterschiedlich): Wortschatz; Kategorienbildung; Verarbeitungsgeschwindigkeit; Sprachverständnis; Sprachproduktion; Morphologie; Auditive Merkfähigkeit – Auswertung: quantitativ; Erstellung eines Leistungsprofils bezüglich der Untertests – normiert |
| <p>SETK 2 Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder (GRIMM 2016)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Zielgruppe: 2;0–2;11 Jahre – Überprüfungsbereiche: Sprachproduktion auf Wort- und Satzebene (über Realgegenstände bzw. Abbildungen); Verstehen von Wörtern und Sätzen (Wort- bzw. Satz-Bild-Auswahl) – quantitative Auswertung; normiert |
| <p>SETK 3-5 Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (GRIMM u. a. 2015)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Zielgruppe: 3;0–5;11 Jahre – Überprüfungsbereiche: Verstehen von Sätzen; Bildbeschreibung (nur für 3-jährige Kinder); Morphologische Regelbildung; Sprachgedächtnis (Nachsprechen von Silben und Sätzen, Wortfolgen reproduzieren) – quantitative Auswertung; normiert |

Tab. 2: Beispiele für Überprüfungsverfahren der kindlichen Sprachentwicklung

Neben den in Tab. 2 skizzierten Verfahren, die unterschiedliche Zielgruppen und inhaltliche Schwerpunkte haben, existieren viele weitere, i. d. R. informelle Verfahren zur Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern. Verwendung finden hierbei auch Beobachtungsbögen zur Sprachentwicklung, z. B. die *Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen* (BaSiK, ZIMMER 2014) oder *Sprachentwicklung und Literacy bei Kindern im Schulalter* (selsa, MAYR u. a. 2012). Eine differenzierte Darstellung aller verfügbaren Verfahren findet sich bei SPREER (2018).

4.1 Bereich Aussprache

Als wichtige Grundlage für die Einschätzung der Aussprachefähigkeiten eines Kindes sind zunächst die auditiven Wahrnehmungs- und die phonematischen Diskriminationsleistungen in den Blick zu nehmen (hierzu zählen auch die Lokalisation, die Diskrimination, die Selektion und die Analyse auditiver Informationen; vgl. LAUER [2006] für einen Überblick). Im Mittelpunkt steht dann die individuelle Erfassung der Lautbildung und -verwendung (Phon- und Phoneminventar), die in den verschiedenen Wortpositionen abgeprüft wird (Schwierigkeitsgrad: Anlaut → Auslaut → Inlaut). Aktuelle phonetisch-phonologische Analyseverfahren erlauben dabei eine differenzierte phonologische Prozessanalyse zur Ableitung spezifischer Interventionsmaßnahmen (vgl. Tab. 3).

Zur Überprüfung des Phon- bzw. Phoneminventars kommen häufig Bilderbenennverfahren zum Einsatz. Falls das Bild vom Kind nicht erkannt wird oder dieses nicht benannt werden kann, sollte zunächst ein Lückensatz angeboten werden, in dem das Kind das Zielwort ergänzen soll (FOX-BOYER 2014). Als nächste Abstufung sollte dem Kind eine Auswahlentscheidung angeboten werden („Ist das eine Giraffe oder ein Zebra?“). Erst als letzte Option sollte dann das Nachsprechenlassen des Zielwortes erfolgen (FOX-BOYER 2014).

Bei der Auswertung ist zu beachten, dass Nennungen des Kindes, die nicht der Standardaussprache, jedoch dem Dialekt der Umgebungssprache des Kindes entsprechen, nicht als Fehler gewertet werden. Bereits

bei der Auswahl eines Verfahrens ist zu beachten, inwieweit dialektale Besonderheiten ggf. bereits bei der Konstruktion der Verfahren berücksichtigt wurden. So liegen für Österreich und die Schweiz beispielsweise für einige Verfahren separate Versionen vor, die entsprechende landestypische Wörter und auch die entsprechende Aussprache berücksichtigen (z. B. PLAKSS-II, FOX-BOYER 2014; vgl. auch SEIFTER 2016).

| | |
|---|---|
| <p>PLAKSS-II Psycholinguistische Analyse kindlicher Aussprachestörungen (FOX-BOYER 2014)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Bilderbenenntest zur Überprüfung aller Laute und wesentlicher Lautverbindungen (96 Items); Screeningversion mit 30 Items – Separate Versionen für Österreich und die Schweiz erhältlich – 25-Wörter-Test zur Lautbildungskonsequenz – Auswertung: Phon-, Phoneminventar, Silbenstrukturanalyse, phonologische Prozessanalyse, Inkonsequenzanalyse; normiert |
| <p>PAP Pyrmonter Aussprache Analyse (BABBE 2003)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – spielerische Durchführung mittels zweier Kartenspiele (Domino-Puzzle; Schwarzer Peter), wobei das Kind im Spielverlauf die abgebildeten Gegenstände benennt – je 1 Kartensatz für Einzellaute, Lautverbindungen sowie für die phonetisch-phonologische Analyse (insgesamt 82 Items) – Auswertung: Analyse des Lautinventars; phonologische Prozessanalyse; nicht normiert |
| <p>APP Ausspracheprüfung für die Praxis (APP) – Österreich (BRUNNER 2015)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Ziel: Ausspracheprüfung unter Berücksichtigung des österreichischen Wortschatzes und der österreichischen Aussprache – Bilderbenenntest mit farbigen Einzelabbildungen – Die audio-/videographierte Überprüfung wird erst im Anschluss transkribiert – Auswertung: qualitativ: Prozessanalyse, Lautinventar, Wort- und Silbenstrukturen – nicht standardisiert und nicht normiert |

Tab. 3: Beispiele für Überprüfungsverfahren für den Bereich Aussprache

Im Kontext phonetischer Auffälligkeiten ist weiterhin die Prüfung der orofacialen Sensomotorik (myofunktionelle Fähigkeiten) angezeigt (z. B. GIEL/TILLMANN-KARUS 2004).

4.2 Bereich Grammatik

Zu den diagnostischen Zielen im Bereich Grammatik zählen zum einen die Erfassung der morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten eines Kindes und zum anderen die Feststellung vorhandener, an der Entstehung einer ggf. vorhandenen Störung beteiligter Faktoren (vgl. MOTSCH 2017, 73). Letztere sind separat zu prüfen (u. a. Arbeitsgedächtniskapazität, phonematische Differenzierungsfähigkeit). Als Vergleichsbasis für die Bewertung der mit elizitierenden Verfahren erhobenen produktiven Fähigkeiten im Bereich Morphologie und Syntax dienen Daten zum Erwerbsbeginn grammatischer Regeln (vgl. MOTSCH 2017, 74).

Das diagnostische Vorgehen ist entwicklungsorientiert, wodurch die „konstruktive grammatische Eigengestaltung des Kindes“ in den Mittelpunkt rückt (MOTSCH 2017, 73). So werden die wesentlichen Fähigkeiten für das grammatische Lernen und somit auch die Frage nach dem bereits erworbenen Regelwissen eines Kindes erfasst.

Rezeptive Leistungen (Grammatikverständnis) werden insbesondere über Bildauswahlverfahren erhoben. Hierbei wird dem Kind eine Abbildung mit drei bis vier verschiedenen Bildern gezeigt. Der Testleiter gibt dazu eine Äußerung vor und das Kind soll dasjenige Bild zeigen, das den Inhalt der Äußerung am besten darstellt. Hierbei werden die „Ablenker“ (Distraktoren), d. h. die falschen Abbildungen, bewusst so gestaltet, dass das Kind mit einer reinen „Schlüsselwortinterpretation“ nicht zum korrekten Bild gelangt (z. B. „Der Junge springt ins Wasser.“ vs. „Der Junge sprang ins Wasser.“ vs. „Die Jungen springen ins Wasser.“).

Produktive Fähigkeiten werden in der Form überprüft, dass bestimmte Zielstrukturen evoziert werden. Hierbei wird die kürzest mögliche Zielstruktur (Ellipse) als ausreichend angesehen, z. B. „Wo liegt der Ball?“ Antwort: „vor der Bank“ (hier würde die Realisierung des Dativs in der Präpositionalphrase als korrekt bewertet).

Anhand vorliegender Entwicklungsdaten zum Spracherwerb werden in den Überprüfungsverfahren schwerpunktmäßig folgende Aspekte überprüft (vgl. MOTSCH 2017, 73):

- Morphologische Fähigkeiten:
 - Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK)
 - Kasusmarkierung (Dativ/Akkusativ)
 - Pluralmarkierung
 - Genusmarkierung
- Syntaktische Fähigkeiten:
 - Verbzweitstellung im Hauptsatz (V2)
 - Verbendstellung im Nebensatz (V-End im NS)
 - Überwindung der Auslassung obligatorischer Satzglieder

Die Zusammenstellung der Aufgaben ist je nach Altersgruppe unterschiedlich gestaltet (vgl. Tab. 4).

| | |
|---|---|
| <p>ESGRAF 4-8 Evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten; Grammatiktest für vier- bis achtjährige Kinder (MOTSCH/RIETZ 2016)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Altersbereich: 4;0–8;11 Jahre – Überprüfte grammatische Strukturbereiche: V2 im HS, Verbendstellung im NS, SVK, Kasus (Akkusativ, Dativ, Genitiv), Genus, Numerus, Passivkonstruktionen – quantitative und qualitative Auswertung, PC-gestützt; normiert |
| <p>GraSp^{GS} Grammatikanalyse der Sprachproduktion bei Kindern im Grundschulalter (KÖNIG 2015)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Zielgruppe: 1. bis 4. Klasse – Erfassung morphologisch-syntaktischer Phänomene: Genus, Plural, V2 im HS, Verbflexion, Kasus, subordinierte NS, Partizip Perfekt und Konjunktiv II – weiterhin können ggf. ausgewählte rezep-tive Fähigkeiten geprüft werden – qualitative Auswertung; nicht normiert |

| | |
|--|---|
| <p>MuSE-Pro Morphologische und Syntaktische Entwicklung – Produktion; Überprüfung grammatischer Fähigkeiten bei 5- bis 8-jährigen Kindern (BERG 2015)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Altersbereich: 5 bis 8 Jahre – Evozierung relevanter grammatischer Zielstrukturen für die Therapie über kurze Spielformen und Bildbeschreibungen: V2 im HS, SVK, Verbendstellung im NS, Kasus – quantitative und qualitative Auswertung; nicht normiert |
| <p>scremos Screening Morphologie-Syntax. Informelles Screening zur Erfassung grammatischer Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung dialektaler Eigenheiten (HAID 2012)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Erfassung morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten unter Berücksichtigung grammatischer Eigenheiten des (Vorarlberger) Alemannischen – V2 und SVK, Verbendstellung im NS, Kasus (Dativ, Akkusativ), Plural, Tempus – außerdem: Nacherzählen einer Bildgeschichte; Nachsprechen von Silben, Zahlen und Sätzen – nicht normiert |
| <p>TROG-D Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (FOX 2020)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Altersbereich: 3;0 bis 10;11 Jahre – Satz-Bild-Zuordnung (1 aus 4) – 84 Testitems, die einzelne grammatische Strukturen fokussieren (u. a. Plural, Kasus, Präpositionen, Verneinung, Personalpronomen, Relativsätzen, Konjunktionen) – quantitative und qualitative Auswertung; normiert |

Tab. 4: Beispiele für Überprüfungsverfahren für den Bereich Grammatik

4.3 Bereich Wortschatz und Sprachverständnis

Die differenzierte Beschreibung semantisch-lexikalischer Fähigkeiten bedarf einer Vielzahl zu erhebender Aspekte, wie GLÜCK/ELSING (2014, 173) ausführen: Neben der Wortschatzverwendung und den aktiven sowie rezeptiven Wortschatzleistungen eines Kindes interessiert auch dessen Sprachlernbiographie – gerade im Kontext von Kindern, die mehrsprachig aufwachsen. Außerdem stehen die Qualität des Wortwissens auf der Lemma- und der Wortform-Ebene, die Qualität der Abrufprozesse

und die Nutzung von Bewältigungsstrategien im Fokus. Für eine differenzierte Einschätzung liefert das zugrunde liegende Bedingungsgefüge (personale und soziale Variablen, kognitive Prozessvariablen und Erwerbsstrategien) weitere Informationen.

Für eine Überprüfung kommen in den verschiedenen Verfahren ganz unterschiedliche Vorgehensweisen zum Einsatz (vgl. Tab. 5):

- Produktive Fähigkeiten: Zur Einschätzung des aktiven Wortschatzes und der entsprechenden Abrufqualität kommen Objekt- oder Bildbenennungsverfahren, die Zweifachbenennung (Prüfung der Abrufkonstanz), Benennen nach Vorgabe einer Definition/Beschreibung, einer phonologischen Information (z. B. des Anlauts) oder eines Antonyms zum Einsatz. Weiterhin u. a. Sätze ergänzen, Oberbegriffe finden, Kategorisieren von Objekten/Repräsentanten zu einem Oberbegriff, Finden semantischer Relationen (vgl. SPREER 2018, 131–132).
- Rezeptive Fähigkeiten: Zur Prüfung des Verständnisses von Wörtern und Sätzen kommen Objekt- oder Bildauswahlverfahren (Zeigen) oder Objektmanipulationsverfahren (Ausagieren von vorgegebenen Handlungen) zum Einsatz. Weiterhin u. a. Beantworten von Fragen zu Texten oder Einschätzung der Plausibilität von Sätzen (z. B. „Der Hund macht miau.“; vgl. SPREER [2018], 139–140). Es existieren weiterhin Verfahren zur Diagnostik des Grammatikverständnisses, die explizite Aussagen zur Schnittstelle Lexikon–Syntax/Morphologie zulassen (z. B. TROG-D, FOX-BOYER 2020). Ab dem späten Grundschulalter kommen zur Überprüfung von Sprachverständnisleistungen auch *Leseverständnistests* zum Einsatz, wobei hier die Lesefertigkeit des jeweiligen Kindes berücksichtigt werden muss.

| | |
|---|---|
| <p>AWST-R Aktiver Wortschatztest – Revision (KIESE-HIMMEL 2005)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Altersbereich: 3;0 bis 5;5 Jahre – Überprüfung des expressiven Wortschatzes (Bildbenenntest) – Auswertung: quantitativ und qualitativ; normiert |
| <p>MSVK Marburger Sprachverständnistest für Kinder (ELBEN/LOHAUS 2000)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Altersbereich: 5-Jährige und Erstklässler Überprüfungsbereiche: <ul style="list-style-type: none"> – Semantik: Passiver Wortschatz (Wort-Bild-Zuordnung); Wortbedeutung (Repräsentanten vorgegebenen Oberbegriffen zuordnen) – Syntax: Satzverständnis (Satz-Bild-Zuordnung); Instruktionsverständnis – Pragmatik: Zuordnung von Äußerungen zu einer Auswahl von Personen/Situationen – Auswertung: quantitativ; normiert – Gruppenüberprüfung möglich |
| <p>PPVT-4 Peabody Picture Vocabulary Test (LENHARD u. a. 2015)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Altersbereich: 3;0 bis 16;11 Jahre – Überprüfung des rezeptiven Wortschatzes (Wort-Bild-Zuordnung; 1 aus 4) – quantitative Auswertung; normiert |
| <p>WWT 6-10 Wortschatz- und Wortfindungstest (GLÜCK 2011)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Altersbereich: 5;6 bis 10;11 Jahre Überprüfungsbereiche: <ul style="list-style-type: none"> – Expressiver Wortschatz (Bildbenenntest); auch mit Wiederholung (zur Erfassung der Abrufstabilität) oder mit Abrufhilfen – Rezeptiver Wortschatz (Wort-Bild-Zuordnung) – einzelne Untertests/ Kurzformen kombinierbar als Papier- oder PC-Version – quantitative/qualitative Auswertung; normiert |

Tab. 5: Beispiele für Überprüfungsverfahren für den Bereich Wortschatz und Sprachverständnis

4.4 Bereich Pragmatik/Kommunikation

Zur Beschreibung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten von Kindern gehören die Bewertung des Situations- und Kontextverhaltens, die Fähigkeiten zur Textverarbeitung und -produktion, das Kommunikationsverhalten und die Gesprächsführung (ACHHAMMER u. a. 2016). Vorgeschaltet empfiehlt sich die Einschätzung der für die Sprachverwendung relevanten Basisfähigkeiten (u. a. Wahrnehmungsleistungen und kognitive Fähigkeiten) und sprachstruktureller Kompetenzen (u. a. Wortschatz). Die vorhandenen Diagnostikmaterialien sind auch über das frühe Kindesalter hinaus i. d. R. als Beobachtungsbögen konzipiert, um nicht „künstliche als-ob-Situationen“ als Datenbasis zu haben (vgl. Tab. 6). Eine differenzierte Darstellung aller verfügbaren Verfahren findet sich wiederum bei SPREER (2018).

| | |
|--|--|
| <p>BFP Beobachtungsbogen für Pragmatische Fähigkeiten (SCHELTEN-CORNISH u. a. 2012)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Zielgruppe: ab 1. Lebensjahr bis ins Schulalter – Beobachtungsbogen mit Items zu den Bereichen: Nonverbale Fähigkeiten, Linguistische Fähigkeiten, Kognitive Ressourcen, Kommunikative Intentionen, Aufrechterhalten des Gesprächs, Anpassung an Zuhörer, Situation, Interaktionsverhalten der Bezugsperson – qualitative Auswertung; nicht normiert |
| <p>Pragmatisches Profil (DOHMEN u. a. 2009)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Interview I: bis 4;11 Jahre; Interview II: 5 bis 10 Jahre – Interviewleitfaden mit Fragen aus den Bereichen: Kommunikative Intentionen ausdrücken, Reaktion auf Kommunikation, Kommunikationsorganisation und Kommunikationskontext – qualitative Auswertung; nicht normiert |

| | |
|---|--|
| <p>CCC Children's Communication Checklist (BISHOP 1998) deutsche Version: Einschät- zungsbogen zur Erfassung kindlicher Kommunikationsfähig- keiten (SPREEN-RAUSCHER 2003a; 2003b)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Altersbereich: 7 bis 9 Jahre, mit diagnostizierten Sprachproblemen – Überprüfungsbereiche für die kriteriengeleitete Einschätzung im pragmatischen Teil (Skalen C–G) mit jeweils 6 bis 8 Items: Unangemessenes Initiieren von Gesprächen; Kohärenz; Gesprächsstereotypien; Verhalten im Gesprächskontext; Rapport (Beziehungsfähigkeit im Gespräch) – Auswertung: quantitativ und qualitativ – Normdaten einer Forschungsversion liegen vor |
|---|--|

Tab. 6: Beispiele für Überprüfungsverfahren für den Bereich Pragmatik-Kommunikation

4.5 Bereich Prosodie

Die prosodische Verarbeitung spielt im Verlauf des Spracherwerbs, beim Sprachlernen und in Kommunikations- bzw. Interaktionssituationen eine entscheidende Rolle. Obwohl auch bei vielen Sprach-, Sprech- und Kommunikationsstörungen die prosodischen Verarbeitungsleistungen beeinträchtigt sind, findet ihre diagnostische Erfassung in den verfügbaren Sprachdiagnostika kaum statt. Zwei der wenigen Verfahren sind in Tab. 7 skizziert.

| | |
|---|--|
| Prosa Prosodie-Analyse (WALTHER/OTTEN 2016) | <ul style="list-style-type: none"> – Altersbereich: 4;0 bis 8;11 Jahre – rezeptiv – Formtest: auditive Diskriminationsfähigkeit für prosodische Merkmale (Tonhöhen, Pausen, Betonungen); – rezeptiv – Funktionstests: Satzmodus erkennen (Frage vs. Aussage); Wortgrenzen erkennen; Satzfokus erkennen; – optional: emotionalen Gehalt einer Äußerung erkennen |
| ADST Allgemeiner Deutscher Sprachtest (STEINERT 2011) | <ul style="list-style-type: none"> – Altersbereich: 3. bis 10. Klasse – rezeptiv: betonte Wörter in vorgegebenen Sätzen markieren – produktiv: in vorgegebenen Wörtern/ Sätzen vorgegebene Betonungen realisieren; vorgegebene Wörter richtig betonen; Interpunktion in Sätzen ergänzen |

Tab. 7: Beispiele für Überprüfungsverfahren für den Bereich Prosodie

5. Schwerpunkt Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit

Die Erfassung sprachlicher Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder stellt eine besondere diagnostische Herausforderung dar und erfordert zusätzliches Wissen über die mehrsprachige Entwicklung von Kindern (vgl. CHILLA 2014 oder SCHARFF-RETHFELD 2013 für einen umfassenden Überblick). Neben Informationen zur mehrsprachigen Lebenswelt des Kindes (u. a. Welche Kommunikationspartner kommunizieren mit dem Kind in welchen Sprachen und in welcher Intensität?) und der Erfassung des konkreten sprachlichen Fähigkeitsprofils ist es vor allem wichtig, Hinweise auf eine Sprachentwicklungsstörung von typischen Merkmalen der mehrsprachigen Entwicklung abzugrenzen.

Dies gilt natürlich auch für Kinder, die mit verschiedenen sprachlichen Varietäten, Dialekt und Standarddeutsch aufwachsen. Aufgrund der nur eingeschränkt vorhandenen entsprechenden Überprüfungsverfahren gilt es, Verfahren ggf. zu adaptieren (BURTSCHER 2016) oder mittels Überprüfung der Spontansprache des Kindes entsprechende Einschät-

zungen vorzunehmen. Für beide Möglichkeiten sind umfassende Kenntnisse (des Erwerbs) des Dialekts und des Standarddeutschen notwendig (vgl. auch GROHMANN/KAMBANAROS 2016).

Für den Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) stehen inzwischen erste Verfahren zur Verfügung, die versuchen, für Fachkräfte ohne bzw. mit nur wenig Wissen über die jeweilige Erstsprache des Kindes, relevante Aspekte dieser Sprache testdiagnostisch zu erfassen (für einen Überblick GROBA 2018). Weitere Verfahren bieten die Möglichkeit, die Fähigkeiten von Kindern mit DaZ gemäß ihrer Kontaktzeit mit dieser Zweitsprache einzuschätzen und/oder entsprechende Rahmenbedingungen des Erwerbs zu beleuchten (vgl. Tab. 8).

Die Bewertung der Erstsprachentwicklung wird allerdings ebenfalls als schwierig eingeschätzt, da es Unterschiede zwischen der sogenannten Baselinesprache, der Standardsprache gibt, die z. B. in Russland gesprochen wird, und der „Variante“ des Russischen, die von Migrant/-innen in Deutschland untereinander gesprochen wird (vgl. BREHMER 2007).

| | |
|--|---|
| <p>LiSe-DaZ Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (SCHULZ/TRACY 2011)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ): 3;0 bis 7;11 Jahre Überprüfung des Sprachstands in der Zweitsprache Deutsch: <ul style="list-style-type: none"> – Sprachverständnis: Verstehen der Verbbedeutung; Verstehen von w-Fragen; Verstehen von Negation; – Sprachproduktion: Satzklammer; SVK; Wortklassen; Kasus – Auswertung: quantitativ und qualitativ; normiert |
|--|---|

| | |
|--|---|
| <p>sismik Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (ULICH/MAYR 2006)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Altersbereich: 3;6 Jahre bis Schuleintritt Beobachtungsbereiche: <ul style="list-style-type: none"> – Sprachverhalten in verschiedenen Situationen – Sprachliche Kompetenz im engeren Sinn (deutsch): Sprachverständnis, Sprechweise, Wortschatz, Satzbau und Grammatik – Fragen zum Umgang des Kindes mit seiner Familiensprache in der Einrichtung – Fragen zur Lebenssituation und Sprachpraxis in der Familie – Auswertung: quantitativ und qualitativ; normiert |
|--|---|

Tab. 8: Beispiele für Überprüfungsverfahren für den Bereich DaZ

6. Schwerpunkt Schriftsprache

Für den Bereich Schriftsprache liegt eine große Anzahl an standardisierten und normierten Verfahren vor. Die Bandbreite beinhaltet sowohl Diagnoseinstrumente zur Überprüfung der phonologischen Bewusstheit als Voraussetzung für einen erfolgreichen Erwerbsprozess der Schriftsprache als auch Leistungstests, die die Lese- und/oder Rechtschreibfähigkeiten über unterschiedliche methodische Zugänge erfassen und bis in das Erwachsenenalter hinein analysieren. Für eine aktuelle Zusammenstellung und Einschätzung publizierter Verfahren sei auf die evidenz- und konsensbasierte Leitlinie für Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtschreibstörungen (AWMF 2015) und die differenzierte Darstellung bei STEINBRINK u. a. (2018) verwiesen. Dabei fokussieren die Testverfahren zur Erfassung phonologischer Informationsverarbeitung im Vor- und Grundschulalter nicht nur die phonologischen Bewusstheitsfähigkeiten, sondern auch das phonologische Arbeitsgedächtnis, den Abruf phonologischer Repräsentationen aus dem Langzeitgedächtnis und/oder die Phonemwahrneh-

mung. Lesetests wiederum lassen sich hinsichtlich der Erfassung der basalen Lesefertigkeit und des Leseverständnisses unterscheiden. Bei den Rechtschreibtests sind Unterschiede zwischen den Verfahren vor allem bei der qualitativen Fehleranalyse auszumachen.

7. Weitere Überprüfungsschwerpunkte

Neben den zur Überprüfung des (Schrift-)Sprachentwicklungsstandes – inklusive der Früherfassung und den Besonderheiten im Kontext von Mehrsprachigkeit – beschriebenen Materialien und Vorgehensweisen existieren weitere diagnostische Methoden und Verfahren, die für die Überprüfung folgender spezifischer Fragestellungen hinzugezogen werden müssen. Die in der Folge angegebenen Quellen bieten einen Überblick über die jeweils angewendeten Methoden und Verfahren:

- Dysarthrie (SCHUBERT 2004)
- Dysphagie (FREY 2011; PROSIEGEL/WEBER 2018)
- Kindliche Aphasien (KUBANDT 2018)
- LKGS-Fehlbildungen und Rhinophonie (NEUMANN 2011)
- Mutismus (KATZ-BERNSTEIN 2015)
- Redeflussstörungen (Stottern, Poltern) (COOK 2018)
- Sprachstörungen bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen (AKTAS 2012)
- Sprechapraxie (LAUER/BIRNER-JANUSCH 2010)
- Stimmstörungen (ACHHAMMER 2018)
- Unterstützte Kommunikation (BOENISCH/SACHSE 2007).

8. Zusammenfassung

Für die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern kommen die diagnostischen Methoden Beobachtung, Befragung und Elizitation zum Einsatz. Den Sprachtherapeut/-innen, Klinischen Linguist/-innen und anderen Berufsgruppen, die diese anwenden, stehen hierfür differenzierte informelle, aber auch standardisierte und normierte Materialien zur

Verfügung (u. a. Beobachtungs- und Fragebögen, Screening- und Testverfahren). Gerade normierte Verfahren berücksichtigen allerdings i. d. R. individuelle Variationen und so auch dialektale Besonderheiten nicht.

Dies hat zur Konsequenz, dass etablierte Verfahren hinsichtlich ihrer Einsatzmöglichkeiten bei entsprechenden Varietäten zu prüfen sind (z. B. TILL u. a. 2017), vorhandene Überprüfungsverfahren zu adaptieren sind (z. B. BURTSCHER 2016), neue, entsprechend konstruierte Verfahren zu entwickeln sind (z. B. WILLI 2016) oder die Spontansprache des Kindes individuell analysiert werden muss. Für all diese Möglichkeiten sind umfassende linguistische Kenntnisse, auch zur Sprachentwicklung, zu ggf. vorhandenen dialektalen Besonderheiten und möglichen Beeinträchtigungen notwendig, die zur grundlegenden Expertise der entsprechenden Diagnostiker gehören sollten.

Literatur

- Achhammer, Bettina (2018): Diagnostik kindlicher Stimmstörungen. In: Spreer, Markus, 251–257.
- Achhammer, Bettina/Büttner, Julia/Sallat, Stephan/Spreer, Markus (2016): Pragmatische Störungen im Kindes- und Erwachsenenalter. Stuttgart.
- Aktas, Maren (2012): Entwicklungsorientierte Sprachdiagnostik und -förderung bei Kindern mit geistiger Behinderung. München.
- AWMF (2011): Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES). Interdisziplinäre S2k-Leitlinie. AWMF-Registernr 049/006. Online verfügbar unter <http://www.awmf.org/leitlinien/detail/II/049-006.html> (31.01.2020).
- AWMF (2015): Lese- und/oder Rechtschreibstörung bei Kindern und Jugendlichen, Diagnostik und Behandlung. Online verfügbar unter: http://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/028-044I_S3_Lese-Rechtschreibst%C3%B6rungen_Kinder_Jugendliche_2015-06.pdf (Stand: 01.10.2018).
- Babbe, Thomas (2003): PAP – Pyrmonter Aussprache Prüfung. Köln.
- Berg, Margit (2015): Morphologische und Syntaktische Entwicklung – Produktion; Überprüfung grammatischer Fähigkeiten bei 5- bis 8-jährigen Kindern. München.

- Bockmann, Ann-Katrin/Kiese-Himmel, Christiane (2012): ELAN-R. Eltern Antworten – Revision. Elternfragebogen zur Wortschatzentwicklung im frühen Kindesalter. Göttingen.
- Boenisch, Jens/Sachse, Stefanie (2007): Diagnostik und Beratung in der unterstützten Kommunikation. Karlsruhe.
- Brehmer, Bernhard (2007): Sprechen Sie Qwelja? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen, 163–185.
- Brunner, Elke (2015): Ausspracheprüfung für die Praxis (APP) – Österreich. Wien.
- Burtscher, Magdalena (2016): Diagnostik auf Alemannisch. Ein Leitfadensatz zur Diagnostik der morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten unter Berücksichtigung des Alemannischen. In: SAL Bulletin 162, 5–16.
- Chilla, Solveig (2014): Grundfragen der Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit und Synopse diagnostischer Verfahren. In: Chilla, Solveig/Haberzettl, Stefanie (Hrsg.): Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit. München, 57–71.
- Cook, Susanne (2018): Diagnostik im Bereich Redefluss. In: Spreer, Markus, 194–208.
- Dohmen, Andrea/Dewart, Hazel/Summers, Susie (2009): Das Pragmatische Profil. Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. München.
- Elben, Cornelia Ev/Lohaus, Arnold (2000): Marburger Sprachverständnistest für Kinder (MSVK). Göttingen.
- Esser, Günter/Petermann, Franz (2010): Entwicklungsdiagnostik. Göttingen.
- Esser, Günter/Wyschkon, Anne (2010): Potsdam-Illinois Test für psycholinguistische Fähigkeiten (P-ITPA). Göttingen.
- Fox-Boyer, Annette V. (2014): Psycholinguistische Analyse kindlicher Aussprachestörungen (PLAKSS-II). Frankfurt a. M.
- Fox-Boyer, Annette V. (2020): TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses. Idstein.
- Frey, Sophie (Hrsg.) (2011): Pädiatrisches Dysphagiemanagement: Eine multidisziplinäre Herausforderung. München.
- GBA (2011): Richtlinie über die Verordnung von Heilmitteln in der vertragsärztlichen Versorgung. Gemeinsamer Bundesausschuss. Online verfügbar unter <https://www.g-ba.de/downloads/62-492-1399/HeilM-RL_2017-03-16_iK-2017-05-30.pdf>. (31.01.2020).
- Giel, Barbara/Tillmanns-Karus, Monika (2004): Kölner Diagnostikbogen für myofunktionelle Störungen. Dortmund.

- Glück, Christian Wolfgang (2011): Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige. München.
- Glück, Christian Wolfgang/Elsing, Caroline (2014): Lexikontherapie. In: Fox-Boyer, Annette V. (Hrsg.): Kindergartenphase. München, 173–187.
- Grimm, Hannelore (2016): Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder (SETK-2). Göttingen.
- Grimm, Hannelore/Aktas, Maren/Frevert, Sabine (2015): SETK 3–5: Sprachentwicklungstest für drei-bis fünfjährige Kinder. Göttingen.
- Grimm, Hannelore/Doil, Hildegard (2006): ELFRA: Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern. Göttingen.
- Groba, Agnes (2018): Diagnostik der Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern. In: Spreer, Markus, 156–184.
- Grohmann, Kleanthes K./Kambanaros, Maria (2016): The Gradience of Multilingualism in Typical and Impaired Language Development: Positioning Bilectalism within Comparative Bilingualism. In: *Frontiers in Psychology* 37(7), 1–18.
- Haid, Andrea (2012): scremos. Screening Morphologie-Syntax. Informelles Screening zur Erfassung der grammatischen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung dialektaler Eigenheiten. Zürich.
- Hesse, Ingrid/Latzko, Brigitte (2017): Diagnostik für Lehrkräfte. Opladen.
- Katz-Bernstein, Nitza (2015): Selektiver Mutismus bei Kindern. Erscheinungsbilder, Diagnostik, Therapie. München.
- Kauschke, Christina/Siegmüller, Julia (2010): Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (PDSS). München.
- Kiese-Himmel, Christiane (2005): Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision (AWST-R). Göttingen.
- König, Sabine (2015): GraSpGS Grammatikanalyse der Sprachproduktion bei Kindern im Grundschulalter. Ravensburg.
- Kubandt, Melanie (2018): Aphasie bei Kindern. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie. Band 4. Stuttgart, 113–127.
- Lauer, Norina (2006): Zentral-auditive Verarbeitungsstörungen im Kindesalter. Stuttgart.
- Lauer, Norina/Birner-Janusch, Beate (2010): Sprechapraxie im Kindes- und Erwachsenenalter. Stuttgart.
- Lenhard, Alexandra/Lenhard, Wolfgang/Segerer, Robin/Suggate, Sebastian P. (2015): Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-4). Deutsche Fassung. Frankfurt a. M.

- Mayr, Toni/Hofbauer, Christiane/Simic, Mirjana/Ulich, Michaela (2012): Selsa. Sprachentwicklung und Literacy bei Kindern im Schulalter (1. bis 4. Klasse) (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg.
- Motsch, Hans-Joachim (2017): Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. München.
- Motsch, Hans-Joachim/Rietz, Christian (2016): ESGRAF 4–8. Grammatiktest für vier- bis achtjährige Kinder. München.
- Neugebauer, Uwe/Becker-Mrotzek, Michael (2013): Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung. Köln.
- Neumann, Sandra (2011): LKGSF komplex: sprachtherapeutische Diagnostik bei Lippen-Kiefer-Gaumen-Segel-Fehlbildung. München.
- Petermann, Franz (2016): SET 3–5. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren. Göttingen.
- Petermann, Franz (2018): SET 5–10. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren. Göttingen.
- Prosiegel, Mario/Weber, Susanne (2018): Dysphagie: Diagnostik und Therapie: ein Wegweiser für kompetentes Handeln. Heidelberg.
- Sachse, Steffi/Buschmann, Anke (2018): Früherfassung sprachlicher Fähigkeiten. In: Spreer, Markus, 89–101.
- Sachse, Steffi/Spreer, Markus (2018): Diagnostische Methoden für die Erfassung sprachlicher Fähigkeiten. In: Spreer, Markus, 32–56.
- Scharff-Rethfeld, Wiebke (2013): Kindliche Mehrsprachigkeit. Stuttgart.
- Schelten-Cornish, Susan/Hofbauer, Christiane/Wirts, Claudia (2012): Beobachtungsbogen für pragmatische Fähigkeiten (BFP). Online verfügbar unter <http://www.sprachtherapie-sc.de/g_pragmatik.htm>. (31.01.2020).
- Schubert, Anja (2004): Dysarthrie. Diagnostik. Therapie, Beratung. Idstein.
- Schulz, Petra/Tracy, Rosemarie (2011): LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. Göttingen.
- Seifert, Thorsten (2016): Variationslinguistische Grundlagen logopädischer Testverfahren: PLAKSS-II und APP im Fokus. In: logoTHEMA 13(1), 24–29.
- Spreen-Rauscher, Maria (2003a): Die “Children’s Communication Checklist” (Bishop 1998) – ein orientierendes Verfahren zur Erfassung kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. Teil 1: Hintergrund und Darstellung der Entwicklungsstudie. In: Die Sprachheilarbeit 48, 91–97.
- Spreen-Rauscher, Maria (2003b): Die “Children’s Communication Checklist” (Bishop 1998) – ein orientierendes Verfahren zur Erfassung kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. Teil 2: Durchführungshinweise und Formulare. In: Die Sprachheilarbeit 43, 98–104.

- Spreer, Markus (2018): Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter. Methoden und Verfahren. München.
- Steinbrink, Claudia/Konerding, Marita/Lachmann, Thomas (2018): Diagnostik im Bereich Schriftsprache. In: Spreer, Markus, 209–246.
- Steinert, Joachim (2011): Allgemeiner Deutscher Sprachtest (ADST). Göttingen.
- Szagan, Gisela/Stumper, Barbara/Schramm, Satyam Antonio (2009): FRAKIS. Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung: FRAKIS (Standardform), FRAKIS-K (Kurzform). Frankfurt a. M.
- Till, Christoph/Hartmann, Erich/Winkes, Julia/Rindlisbacher, Barbara (2017): Satzverständnisleistungen von Kindern mit und ohne SSES im TROG-D und einer schweizerdeutschen Adaptation. In: *Forschung Sprache* 5(1), 4–20.
- Ulich, Michaela/Mayr, Toni (2003): *sismik – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg.
- von Suchodoletz, Waldemar (2015): Elternfrageböden zur Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen. In: Sachse, Steffi (Hrsg.): *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kleinkindphase*. München, 131–142.
- Wagner, Lilli (2014): SCREENIKS. Screening der kindlichen Sprachentwicklung. München.
- Walther, Wenke/Otten, Meike (2016): *ProsA. Prosodie-Analyse. Ein computer-gestütztes Verfahren zur Erfassung rezeptiver prosodischer Fähigkeiten*. Unter Mitarbeit von Katharina Schulz. Göttingen.
- Willi, Andrea Pamela (2016): *Speech Inspector - ein Screening für die logopädische Sprachstandserfassung in der Deutschschweiz*. In: *SAL Bulletin* 162, 17–28.
- Zimmer, Renate (2014): *BaSiK. Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg.

HOLGER GRÖTZBACH

Einführung in die Aphasie und ihre Diagnostik

Abstract

Aphasias are defined as language disturbances usually caused by a left hemispheric stroke. The disturbances compromise to a varying degree all language functions, i. e. phonology, morphology, syntax and pragmatics. They always lead to drastic and often long-lasting consequences due to the fact that conversations are either impossible or at least difficult. After discussing the origin of aphasic symptoms, an introduction into the functional assessment of aphasia is presented. The advantages and disadvantages of the tests are discussed in some detail, coming to the conclusion that the assessment of the everyday language abilities is mandatory for a holistic approach to aphasia.

1. Einleitung

Der aus dem Griechischen abgeleitete Begriff „Aphasie“ besteht aus zwei Wortbestandteilen: Zum einen aus der Vorsilbe „a“ für „fehlend“ und zum anderen aus dem Wort „phasiz“ für „Sprache“ (SCHNEIDER u. a. 2014, 5). Ein kompletter Sprachverlust tritt im Zuge einer Aphasie allerdings eher selten auf. Sehr viel häufiger ist es, dass das phonologische, morphologische, syntaktische, semantische und pragmatische Wissen in variierender Zusammensetzung und in variierendem Ausmaß beeinträchtigt sind (HUBER u. a. 2006; HUBER/ZIEGLER 2000). Die sprachlichen Störungen führen jedoch immer zu einschneidenden und häufig auch langanhaltenden Konsequenzen, da abhängig von dem Schweregrad der Beeinträchtigungen Unterhaltungen entweder gar nicht mehr oder nur noch eingeschränkt möglich sind (GRÖTZBACH 2010). Ist eine Aphasie darüber hinaus mit einer Lese- oder Schreibstörung (Alexie und Agraphie) verbunden, treten auch Probleme mit der Schriftsprache auf. Liegt schließlich noch eine Zahlenverarbeitungsstörung vor (Akalkulie), ist der Umgang mit der Uhr, dem Geld und dem Rechnen erschwert.

Eine Aphasie wirkt sich jedoch nicht nur auf die Betroffenen, sondern auch auf ihre Angehörigen aus (BAUER/AUER 2009; PARR u. a. 1999; STEINER 2002), da sie vor der Herausforderung stehen, sich mit ihrem betroffenen Familienmitglied trotz einer Aphasie zu unterhalten. Außerdem treten Aphasien in der Regel zusammen mit einer Lähmung der rechten Körperhälfte auf (Hemiparese oder Hemiplegie rechts). Daher sind viele Betroffene bei den Verrichtungen des Alltags (z. B. bei der Körperhygiene, beim An- und Auskleiden oder bei der Zubereitung von Mahlzeiten) auf die Hilfe ihrer Angehörigen angewiesen. Schließlich werden Aphasien häufig von neuropsychologischen Beeinträchtigungen begleitet, die vor allem das Gedächtnis, die Aufmerksamkeit, die Konzentration und die Orientierung betreffen. Den Angehörigen kommt damit oft die Aufgabe zu, z. B. auf die regelmäßige Einnahme der Medikamente oder auf die Wahrnehmung wichtiger Termine zu achten.

Die Konsequenzen einer Aphasie gehen meist noch über das Familienleben hinaus. Häufig sind gewohnte Freizeitaktivitäten aufgrund der Sprachstörung nicht mehr möglich. Eine soziale Isolation droht, wenn Verwandte, Freunde und Nachbarn ihre Kontakte zu den Betroffenen abbrechen. Im Falle einer Berufstätigkeit führt eine Aphasie in der Regel dazu, dass keine berufliche Leistungsfähigkeit mehr besteht. Aphasien wirken sich damit auf

- die sprachlichen Funktionen (z. B. die Wortfindung, die Lautverwendung, den Satzbau),
- die sprachlichen Aktivitäten (z. B. ein Gespräch führen, eine SMS schreiben, einen Termin vereinbaren),
- die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft (z. B. einem Beruf nachgehen, ein Hobby ausüben, ein politisches Mandat erfüllen) und
- die Lebensbedingungen (z. B. Einkommensverhältnisse, Hilfebedürftigkeit, soziale Integration) aus (GRÖTZBACH 2010; i. Dr. a).

Um all diese Veränderungen erfassen zu können, wird eine ganzheitliche oder holistische Diagnostik der Aphasien benötigt (GRÖTZBACH 2006; 2014). Bevor jedoch darauf eingegangen wird, soll es im Folgenden zunächst um die Ursachen einer Aphasie gehen.

2. Ätiologie der Aphasien

Aphasien werden durch eine Schädigung des Gehirns verursacht. Da bei mehr als 90 % der Rechtshänder und bei ca. 70 % der Linkshänder die linke Gehirnhälfte sprachdominant ist (MCCARTHY/WARRINGTON 1990, 8), beruhen die Aphasien in der Mehrheit der Fälle auf einer links-hemisphärischen Läsion. Die häufigste Ursache für die Läsion ist der Schlaganfall (Apoplex), gefolgt vom Schädel-Hirn-Trauma und von Hirntumoren. Entzündliche Erkrankungen des Gehirns und Sauerstoffmangel (Hypoxie) spielen als Ursachen nur eine sehr geringe Rolle (vgl. Tab. 1).

| Ätiologie | Häufigkeit in Prozent |
|----------------------------|-----------------------|
| Schlaganfall (Apoplex) | 80 |
| Schädel-Hirn-Trauma | 10 |
| Hirntumor | 7 |
| Hirnatrophie | 1 |
| Entzündliche Erkrankung | 1 |
| Sauerstoffmangel (Hypoxie) | 1 |

Tab. 1: Ätiologie der Aphasie (eigene Daten; n = 436)

Schlaganfälle sind zu 80 % auf eine Mangeldurchblutung (Ischämie) und zu 20 % auf eine Blutung (Hämorrhagie) zurückzuführen (DOMMEL 1996; HUBER/ZIEGLER 2000). Die Ischämien sind typischerweise thrombo-embolisch bedingt, wobei sich Gewebeteilchen, die vor allem aus dem Herzen kommen, in einer (Gehirn-)Arterie festsetzen und sie dadurch (plötzlich) verschließen. Weniger häufig ist, dass sich in einer Arterie aufgrund einer Arteriosklerose eine Engstelle bildet, die mit zunehmender Größe zur Ischämie führt. Den Hämorrhagien liegt oft eine Gefäßaussackung (Aneurysma) zugrunde, die z. B. bei körperlicher Anstrengung platzt. Als Folge kommt es zu einer Einblutung in das Gehirn.

Während die Unterbrechung des Blutflusses einer kleinen (Hirn-) Arterie eine kleine Läsion verursacht (lakunärer Hirninfarkt), sorgt die Unterbrechung einer großen (Hirn-)Arterie für eine großflächige Läsion

(Territorialinfarkt). Der Läsionsgröße kommt eine entscheidende Bedeutung für die Art, Anzahl und Schwere der Symptome sowie für die Prognose zu, denn Territorialinfarkte führen zu umfangreicheren und schwereren Ausfällen als lakunäre Infarkte. Außerdem ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich die schweren Störungen komplett zurückbilden (*restitutio ad integrum*), sehr gering (FROMMELT 1999; 2010).

In der sprachdominanten (linken) Hemisphäre befinden sich zwei Sprachzentren: Zum einen das Broca-Areal im vorderen (frontalen) Anteil und zum anderen das Wernicke-Areal im hinteren (temporo-parietalen) Anteil des Gehirns (BROCA 1861; WERNICKE 1874). Während das Broca-Areal nach der klassischen Auffassung die Aufgabe hat, Sprache zu produzieren („motorisches Sprachzentrum“), übernimmt das Wernicke-Areal die Aufgabe, Sprache zu verstehen („sensorisches Sprachzentrum“). Oberhalb des Wernicke-Areals ist im Gyrus angularis die Fähigkeit zu lesen lokalisiert (WERNICKE 1874; LICHTHEIM 1885). Die beiden Sprachareale sind durch das große Bogenbündel oder den Fasciculus arcuatus miteinander verbunden (vgl. Abb. 1).

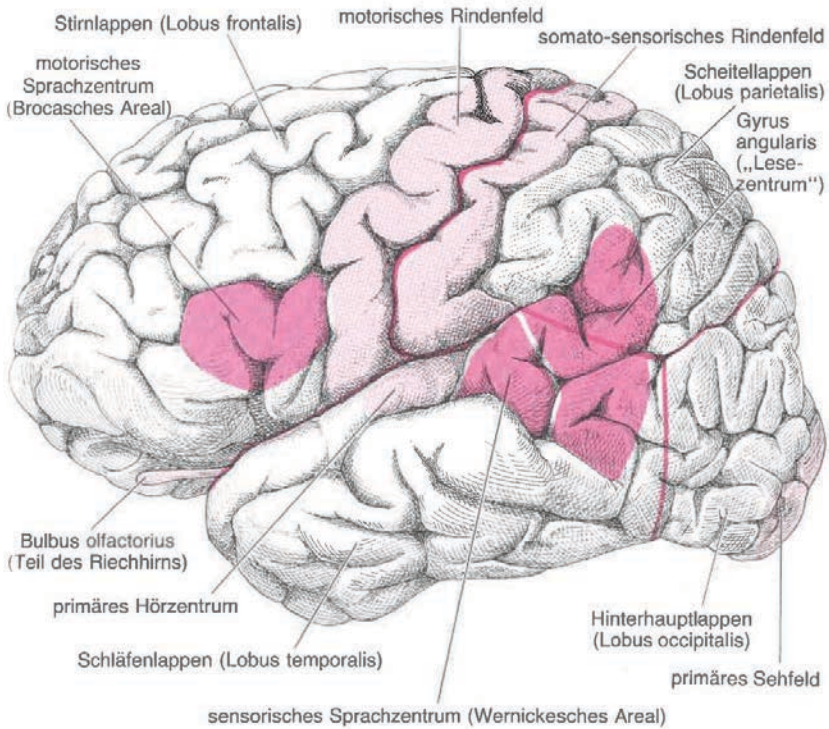


Abb. 1: Lokalisation der Sprachzentren (nach GESCHWIND 1988, 115)

Das Broca-Areal wird von der Arteria praerolandica und das Wernicke-Areal von der Arteria temporalis posterior mit Blut versorgt. Die beiden Arterien haben ihren Ursprung in der mittleren Hirnarterie (Arteria cerebri media links), die für die Blutversorgung von ca. zwei Dritteln der linken Gehirnhälfte verantwortlich ist (DUUS 1995, 424; TREPEL 2012). Kommt es in einer der drei Arterien zu einer Unterbrechung des Blutflusses, so resultiert häufig eine Aphasie. Dabei ergeben sich abhängig davon, an welcher Stelle die Unterbrechung auftritt, unterschiedliche Aphasiesyndrome. So entsteht

- die globale Aphasie aufgrund einer vollständigen Unterbrechung der Arteria cerebri media links (kompletter Mediainfarkt),
- die Broca-Aphasie aufgrund einer Unterbrechung der Arteria praerolandica links,
- die Wernicke-Aphasie aufgrund einer Unterbrechung der Arteria temporalis posterior links und
- die amnestische Aphasie aufgrund einer Teilunterbrechung der Arteria cerebri media links (Mediateilinfarkt) (GRÖTZBACH i. Dr. a).

Die vier Syndrome sind an Leitsymptomen zu erkennen, die Tab. 2 enthält. Bei ihnen handelt es sich um die Aphasie-Standardsyndrome, die im klinischen Alltag am häufigsten auftreten (HUBER u. a. 2006).

Trotz ihrer mehr als 100-jährigen Tradition sind die Aphasiesyndrome nie ohne Kritik geblieben (TESAK 2001). Zu den Kritikpunkten zählt, dass sich sprachliches Wissen nicht in umschriebenen Regionen der linken Gehirnhälfte lokalisieren lässt. So zeigen Befunde, dass Läsionen in den beiden Sprachzentren nicht immer zu den Symptomen führen, die nach der Syndromlehre zu erwarten sind (KESSLER u. a. 2003; TESAK 2006). Außerdem sind die Versuche, mithilfe von Bildgebungsverfahren bestimmte sprachliche Fähigkeiten einem umschriebenen Areal der linken Gehirnhälfte zuzuordnen, bislang wenig erfolgreich verlaufen. Daher setzt sich immer mehr die Erkenntnis durch, dass „das sprachliche System [...] wie ein Netz aufgebaut ist. Es gibt zwar Schwerpunkte der Spezialisierung, aber die Zusammenarbeit ist essentiell für eine gute sprachliche Leistung“ (RIJNTJES/WEILLER 2005, 213).

| Aphasiesyndrom | Leitsymptom | Weitere Symptome |
|-----------------------|--------------------|--|
| Globale Aphasie | Sprachautomatismen | Schwer beeinträchtigtes Sprachverständnis |
| Broca-Aphasie | Agrammatismus | Leicht beeinträchtigtes Sprachverständnis; selten phonematische und semantische Paraphasien |

| | | |
|---------------------|-----------------------|---|
| Wernicke-Aphasie | Paragrammatismus | Erheblich beeinträchtigtes Sprachverständnis; Logorrhö; viele phonematische und semantische Paraphasien |
| Amnestische Aphasie | Wortfindungsstörungen | Selten phonematische und einige semantische Paraphasien |

Tab. 2: Leitsymptome der Aphasiesyndrome

Aphasien werden mehrheitlich zwar durch ischämische Insulte verursacht, sie können jedoch auch als Folge degenerativer Prozesse (Hirnatrophien) auftreten (vgl. Tab. 1). Einen bekannten und gleichzeitig gefürchteten degenerativen Prozess stellt die Demenz dar, die im Initialstadium meist mit einer Vergesslichkeit beginnt und im fortgeschrittenen Stadium mit einer Aphasie verbunden sein kann. Da es sich bei den hirnatrophischen Prozessen um langsam fortschreitende Störungen des Gehirns handelt, setzen die sprachlichen Störungen im Gegensatz zu den vaskulär und traumatisch bedingten Aphasien nicht plötzlich, sondern schleichend ein. Die Defizite nehmen außerdem im Zeitverlauf kontinuierlich zu und haben aufgrund ihrer Progredienz eine schlechte Prognose. Schließlich beruhen die durch eine Hirnatrophie verursachten Aphasien nicht auf einer umschriebenen Hirnschädigung, sondern auf mehreren diffus verteilten Hirnläsionen (CORSTEN/GREWE 2017).

Aphasien entstehen schließlich nicht nur aufgrund kortikaler, sondern auch aufgrund subkortikaler Läsionen vor allem im Thalamus, in den Basalganglien, im Striatum und in der Capsula interna (TESAK 1997, 48). Die subkortikal verursachten Aphasien unterscheiden sich in ihren Symptomen nicht von den kortikal bedingten, sie bilden sich jedoch in der Regel schneller zurück (SCHNIDER 1997).

Zur Diagnose der aphasischen Symptome liegen einige Messinstrumente vor, auf die im Folgenden eingegangen wird.

3. Funktionale Diagnose der Aphasien

Mit der Aphasiediagnostik wird eine Reihe von Zielen verfolgt. Zu ihnen gehören,

- Personen mit einer Aphasie von Personen ohne eine Aphasie zu unterscheiden,
- Aphasien differenzialdiagnostisch von anderen sprachlichen Beeinträchtigungen (vor allem Dysarthrie und Sprechapraxie) zu trennen,
- die Art und den Schweregrad der aphasischen Symptome zu bestimmen,
- die Symptome, wenn gewünscht, zu einem Syndrom zusammenzufassen,
- begleitende neuropsychologische Störungen zu erheben,
- den Verlauf der aphasischen Symptome zu beschreiben und
- die Auswirkungen der Aphasie auf sprachliche Aktivitäten zu erfassen.

Die diagnostischen Ziele sollten idealerweise mit einem Messinstrument erreicht werden, das die üblichen psychometrischen Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität (BEUSHAUSEN 2007, 31–38) erfüllt. Das Messinstrument sollte darüber hinaus ökonomisch sein, indem es sich in einer überschaubaren Zeit durchführen und auswerten lässt. Es sollte letztlich für alle Phasen der Erkrankung geeignet sein und sich damit in der Akutphase (Beginn der Erkrankung bis vier oder sechs Wochen nach Krankheitsbeginn), in der post-Akutphase (sechs Wochen bis zwölf Monate nach Krankheitsbeginn) und in der chronischen Phase (mehr als ein Jahr nach Krankheitsbeginn) einsetzen lassen.

Die Vielzahl der diagnostischen Ziele und die Menge der Anforderungen an das Messinstrument machen klar, dass es kein Aphasie-Messinstrument gibt, das alle Vorgaben erfüllt. Es existiert zwar eine Reihe funktionell orientierter Aphasietests, die in Tab. 3 zu sehen sind, sie unterscheiden sich jedoch zum Teil erheblich in ihren Zielen, im Aufbau und Umfang. Dennoch sind ihnen drei Dinge gemeinsam (GRÖTZBACH 2010):

1. Bis auf eine Ausnahme sind alle funktionellen Aphasietests psychometrisch abgesichert,
2. die Tests erfassen ausschließlich sprachliche Funktionsstörungen und damit keine Beeinträchtigungen sprachlicher Aktivitäten (wie z. B. eine Unterhaltung beginnen, einen Anruf entgegennehmen oder im Internet surfen) und
3. keiner der Funktionstests ist ökologisch valide (LANGE u. a. 2010). Damit ist es nicht möglich, auf der Basis der Testleistungen das sprachliche Verhalten der Patientinnen und Patienten im Alltag vorherzusagen. So können sich trotz schlechter Testergebnisse erhaltene sprachliche Leistungen im Alltag zeigen, während umgekehrt auch gute Testergebnisse bei gleichzeitig beeinträchtigten sprachlichen Aktivitäten vorliegen können.

Für die fehlende ökologische Validität gibt es mehrere Gründe. Zu ihnen zählen, dass

- die Testaufgaben ohne Rückmeldungen, mit klaren Zielvorgaben, unter strukturierten Bedingungen und mit nur geringer Ablenkung durchgeführt werden,
- die Aufgaben im Vergleich zum Alltag häufig abstrakt und zu wenig komplex sind,
- sich die Beurteilungen der Testleistungen meist auf einen sehr kurzen Zeitraum beziehen,
- kompensatorische Strategien, wie Mimik, Gestik und Prosodie systematisch ausgeblendet werden und
- die Motivation zur Lösung der Aufgaben in der Regel nicht von den Betroffenen, sondern von den Untersucherinnen oder Untersuchern ausgeht (GRÖTZBACH 2005).

| Aphasietest | Akronym | Autor(en) | Gütekriterien vorhanden? | Ökologisch valide? |
|---------------------------------------|----------------|----------------------|---------------------------------|---------------------------|
| Aachener Aphasie Test | AAT | HUBER u. a. 1983 | ja | nein |
| Aachener Aphasie Bedside Test | AABT | BINIEK 1997 | ja | nein |
| Aphasie Check Liste | ACL | KALBE u. a. 2002 | ja | nein |
| Aphasie Schnell Test | AST | KROKER 2002 | ja | nein |
| Bielefelder Aphasie Screening | BIAS | RICHTER u. a. 2006 | ja | nein |
| Kurze Aphasieprüfung | KAP | LANG u. a. 1999 | ja | nein |
| Lexikon-Modell-Orientierte Diagnostik | LeMo | DE BLESER u. a. 2004 | nein ¹ | nein |

Tab. 3: Deutschsprachige Aphasietests (nach GRÖTZBACH 2010)

Insbesondere der Umstand, dass die Testaufgaben dekontextualisiert und damit ohne jeden Bezug zu den Betroffenen durchgeführt werden, kann einen erheblichen Einfluss auf die ermittelten Leistungen haben. Denn es gibt Hinweise darauf, dass die sprachlichen Leistungen von Personen mit einer Aphasie von der Situation abhängen, in der sie sich befinden (GELB 1937; GOLDSTEIN 1927; GOLDSTEIN/SCHAEFER 1941; GRÖTZBACH/SPITZER 2015). Dabei gilt, dass in konkreten Situationen bessere sprachliche Leistungen erbracht werden als in abstrakten Situationen. Eine Situation ist dabei dann konkret, wenn sie im „Hier“ und „Jetzt“ stattfindet und sie es den Betroffenen dadurch erlaubt, unmittelbar, situativ und intuitiv zu handeln. Im Gegensatz dazu liegt eine abstrakte Situation vor, wenn sich die Betroffenen von ihrer aktuellen Situation lösen und damit eine Distanz zu ihrer momentanen Umwelt aufbauen müssen.

¹ Da LeMo nur für eine explorative Einzelfalldiagnostik einsetzbar ist, stehen keine Normwerte zur Verfügung (s. PLATZ/BREITENSTEIN 2016).

Um Aufgaben in abstrakten Situationen bewältigen zu können, wird ein bewusstes und reflektierendes Vorgehen benötigt (GELB 1937; GRÖTZBACH/SPITZER 2015), das auf einer Vielzahl kognitiver Prozesse beruht. Unter der Annahme, dass diese Prozesse bei Personen mit einer Aphasie gestört sind, ergibt sich eine Schwierigkeitshierarchie für sprachliche Leistungen, die sich auf dem Kontinuum „ganz konkrete“ bis „völlig abstrakte“ Situation abbilden lässt (vgl. Abb. 2).

| Situation | Sprachliche Leistungen |
|--------------------------|--|
| ganz konkret (leicht) | Affektive Sprache, z. B. fluchen, Reihen ergänzen, Gedichte aufsagen |
| ↓ | Reaktive Sprache, z. B. Antworten auf Fragen geben |
| | Spontansprache |
| | Nachsprechen |
| | Benennen |
| völlig abstrakt (schwer) | |

Abb. 2: Schwierigkeitshierarchie sprachlicher Leistungen (nach GRÖTZBACH/SPITZER 2015)

Sollte die Annahme der Schwierigkeitshierarchie richtig sein, so würden beispielsweise schlechte Benennleistungen in einem Aphasietest (vgl. Tab. 3) weniger ein semantisches Defizit als vielmehr das Unvermögen widerspiegeln, die abstrakte (Benenn-)Situation zu bewältigen. Der Hypothese nach würden sich bessere Leistungen ergeben, wenn die zu benennenden Objekte Bestandteile einer konkreten Situation sind. Vorstellbar ist es z. B., dass das Wort „Salz“ einer Patientin oder einem Patienten in einer Frühstückssituation problemlos zur Verfügung steht, während es in einer Wort-Bild-Zuordnungsaufgabe nicht produziert werden kann. Der Einfluss der abstrakten (Test-)Situation auf die sprachlichen Leistungen der Betroffenen mag sich noch dadurch erhöhen, dass als Norm standarddeutsche Reaktionen erwartet werden. Auf den Varietätenegebrauch in der Aphasiediagnostik gehen WIDMER BEIERLEIN/VORWERG (in diesem Band) ein. Schließlich sind die Testaufgaben pragmatisch oft nicht sinnvoll, da z. B. Objekte zu benennen sind, die ein gemeinsames

Wissen der Untersucherin oder des Untersuchers und der Patientin oder des Patienten darstellen. Es wäre naiv zu glauben, dass all die abstrakten Anforderungen keinen Einfluss auf die (sprachlichen) Leistungen einer Person mit einer Hirnschädigung haben (GOLDSTEIN/SCHEERER 1941).

Die Aphasietests führen jedoch nicht nur zu abstrakten Situationen, sondern auch zu einer statischen Bestimmung der sprachlichen Leistungen. Als Ergebnis der Bestimmung liegt die Anzahl der Fehler für eine bestimmte Testaufgabe vor. Dies hat den Vorteil, dass sich daraus der Schweregrad einer Störung berechnen lässt. Gleichzeitig besteht jedoch der Nachteil, dass über den Umgang mit den Fehlern nichts bekannt ist. Es wäre allerdings hilfreich zu wissen, ob eine Patientin oder ein Patient von der Hilfe einer Gesprächspartnerin oder eines Gesprächspartners profitieren kann. Außerdem wäre es von Interesse, wie viel Hilfe und wie oft die Hilfe gegeben werden muss, bis ein Fehler korrigiert ist. Sobald der Umgang mit den Fehlern in den Fokus des Interesses rückt, wird die statische Testung zugunsten einer dynamischen aufgegeben. Bislang existieren jedoch keine dynamischen Messinstrumente für Aphasien. Ebenso wenig gibt es psychometrisch abgesicherte Tests, die eine Bestimmung der sprachlichen Aktivitätsstörungen ermöglichen (GRÖTZBACH 2010). Es zeichnen sich jedoch Tendenzen ab, diese Lücke zu füllen. Darum wird es im Folgenden gehen.

4. Aktivitätsorientierte Diagnose der Aphasien

Für die Diagnose sprachlicher Aktivitätsstörungen steht eine Reihe von Fragebögen zur Verfügung (für eine Übersicht vgl. SCHWINN u. a. [2014, 16]). Mit ihnen wird typischerweise erhoben, wie häufig Betroffene eine bestimmte sprachliche Aktivität durchführen. So wird beispielsweise in der „Communicative Activity Log“ (PULVERMÜLLER u. a. 2001) danach gefragt, wie oft eine Patientin oder ein Patient sich mit einem Fremden unterhält oder wie oft sie oder er das Telefon nutzt. Die Häufigkeit wird in der „Communicative Activity Log“ mithilfe einer sechsstufigen Ratingskala beurteilt, die von „niemals“ bis „sehr oft“ reicht. Die Fragebögen bestehen meist aus einem guten Dutzend Fragen, die sich natürlich

nur mit einem ausreichenden Lesesinnverständnis beantworten lassen. Da die Schriftsprache bei vielen Betroffenen beeinträchtigt ist (vgl. Einleitung), basiert die Häufigkeitseinschätzung in der Regel auf einer Fremdbeurteilung der Angehörigen. Die Fremdbeurteilung ist jedoch mit der Gefahr verbunden, dass es zu Verzerrungen kommt, indem die Häufigkeiten über- oder unterschätzt werden.

Zur Verzerrungsgefahr kommt hinzu, dass bislang für keinen der Fragebögen eine psychometrische Absicherung vorliegt. Daher ist die Interrater-Reliabilität der Bögen unbekannt. Als Konsequenz bleibt offen, ob zwei Personen, die einen Fragebogen unabhängig voneinander ausfüllen, in ihren Urteilen übereinstimmen. Außerdem lassen sich Veränderungen der Häufigkeiten, die sich durch einen Vergleich der sprachlichen Aktivitäten zu Beginn und am Ende einer Therapie ergeben, nur eingeschränkt interpretieren. Denn die Veränderungen können einerseits überzufällige (statistisch signifikante) Unterschiede, andererseits jedoch normale Schwankungen widerspiegeln. Der Wert der Fragebögen wird dadurch erheblich reduziert. Es gibt jedoch Bemühungen, psychometrische Absicherungen für einige der Fragebögen zu erstellen (vgl. BREITENSTEIN u. a. 2017).

Doch selbst mit der psychometrischen Absicherung bleibt, dass die Fragebögen quantitativ und nicht qualitativ ausgerichtet sind. Damit ist zwar bekannt, wie häufig eine Patientin oder ein Patient z. B. das Telefon nutzt, es bleibt jedoch offen, wie (erfolgreich) die Telefonate verlaufen. Um Einblicke in die qualitativen Aspekte sprachlicher Interaktionen zu erhalten, sind daher Tests wie der „Amsterdam-Nijmegen-Everyday-Language-Test“ (ANELT; BLOMERT/BUSLACH 1994) entwickelt worden. Sie enthalten Szenarien, die sprachlich zu bewältigen sind. Ein Beispiel dafür ist im ANELT, dass den Patientinnen oder Patienten zunächst ein Hemd mit einem Brandloch gezeigt wird. Die Betroffenen erhalten dann die Information, dass sie das Hemd in diesem Zustand aus der Reinigung erhalten haben. Sie werden abschließend gebeten, darauf sprachlich zu reagieren. In die Bewertung der Reaktionen geht vor allem die Frage ein, wie gut es gelungen ist, Intentionen sprachlich zu vermitteln.

Auch für die Szenarien-Tests gilt, dass sie bislang psychometrisch nicht abgesichert sind. Ebenso gilt, dass die Szenarien eine abstrakte Situation darstellen, wenngleich die dadurch hervorgerufene Sprache im Vergleich zum Benennen in der Abstraktionshierarchie eine niedrigere Stufe einnimmt (vgl. Abb. 2). Schließlich ist zu bedenken, dass die Szenarien nur eine reduzierte Einsicht in sprachliche Aktivitäten erlauben. Der Grund dafür liegt darin, dass sie Monologe provozieren, da während der Durchführung eines Szenarios in der Regel keine sprachliche Interaktion und damit kein Feedback stattfinden. In der Mehrheit der Fälle wird es bei Personen mit einer Aphasie jedoch nicht um die Fähigkeit gehen, Monologe zu halten, sondern Dialoge zu führen. Weitere Einschränkungen der Szenarien-Tests sind in der folgenden Aufzählung zu sehen.

- Aufgrund einer Vorauswahl sind die sprachlichen Interaktionen in ihrer Art und Anzahl beschränkt.
- Trotz der Vorgabe sprachlicher Interaktionen wird die jeweilige sprachliche Aktivität nur von der gesunden Gesprächspartnerin oder dem gesunden Sprechpartner beurteilt.
- Die Tests enthalten keine Signalwörter oder visuelle Hilfen, um auch den Patientinnen und Patienten eine Bewertung zu ermöglichen.
- Kontextfaktoren, die eine sprachliche Interaktion positiv oder negativ beeinflussen, spielen bei den Beurteilungen häufig keine Rolle.

Um zu erheben, welche sprachlichen Aktivitäten für Personen mit einer Aphasie eine hohe Priorität besitzen, hat der Arbeitskreis „Aphasie“ des *Deutschen Bundesverbandes für Logopädie (dbl)* den „Fragebogen zur Erfassung von Aktivitäts- und Teilhabezielen im Sinne der ICF bei Menschen mit Aphasie“ (FATMA) entwickelt. FATMA beruht auf den neun Teilhabekapiteln der *Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF; DIMDI 2005)*, denen jeweils drei prototypische (sprachliche) Aktivitäten zugeordnet worden sind. Damit besteht FATMA aus insgesamt 27 Aktivitäten, die als Fotos vorliegen. FATMA ist damit auch für Betroffene geeignet, die aufgrund der

Schwere ihrer Aphasie auf eine bildliche Unterstützung bei der Beantwortung von Fragen angewiesen sind. Jedes Foto ist mit einem Aussagesatz mit fett gedruckten Schlüsselwörtern kombiniert. Dem Aussagesatz folgt eine vierstufige Ratingskala mit Schrift und Symbolen, mit der die Wichtigkeit einer Aktivität angegeben werden kann. Zwei Beispiele aus FATMA sind in den Abb. 3 und 4 zu sehen.

Die Qualität der Fotos und der prototypischen Aktivitäten sind in zweifacher Hinsicht empirisch überprüft worden: Zum einen wurde in einer Befragung erhoben, wie gut ein Foto die jeweilige Aktivität darstellt. Zum anderen wurde danach gefragt, in welchem Ausmaß die drei Aktivitäten eines bestimmten Teilhabekapitels prototypisch sind. An der Befragung nahmen insgesamt 116 gesunde Versuchspersonen und 22 Personen mit einer Aphasie im postakuten und chronischen Stadium teil (SCHMIDT 2016). Als Ergebnis der Befragung wurden 19 Fotos durch qualitativ bessere ausgetauscht und 5 Aktivitäten durch solche ersetzt, die von den Versuchspersonen mehrheitlich als prototypischer eingeschätzt wurden. Mit diesen Revisionen wurde FATMA 29 Patientinnen und Patienten mit der Bitte vorgelegt, die 27 Aktivitäten hinsichtlich ihrer Priorität zu ordnen (BISPING/HAAR 2017). Die Resultate der Priorisierung sind in den Tab. 4 (Aktivitäten mit einer hohen Priorität) und 5 (Aktivitäten mit einer niedrigen Priorität) aufgelistet.

1. Lernen und Wissensanwendung



Es ist mir wichtig, dass ich einen **Artikel** in einer Fachzeitschrift **lesen** kann.

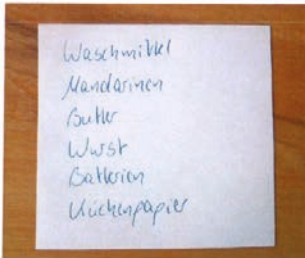
| | | | |
|-------------------|-------------------|-------------------|------------------------|
| Keine Wichtigkeit | Etwas Wichtigkeit | Große Wichtigkeit | Sehr große Wichtigkeit |
| | | | |



Es ist mir wichtig, dass ich einen **Brief schreiben** kann.

| | | | |
|-------------------|-------------------|-------------------|------------------------|
| Keine Wichtigkeit | Etwas Wichtigkeit | Große Wichtigkeit | Sehr große Wichtigkeit |
| | | | |

6. Häusliches Leben



Es ist mir wichtig, dass ich einen **Einkaufszettel schreiben** kann.

| | | | |
|-------------------|-------------------|-------------------|------------------------|
| Keine Wichtigkeit | Etwas Wichtigkeit | Große Wichtigkeit | Sehr große Wichtigkeit |
| | | | |



Es ist mir wichtig, dass ich nach einem **Kochrezept kochen** kann.

| | | | |
|-------------------|-------------------|-------------------|------------------------|
| Keine Wichtigkeit | Etwas Wichtigkeit | Große Wichtigkeit | Sehr große Wichtigkeit |
| | | | |

Abb. 3 und 4: Beispiele aus FATMA für die beiden Teilhabebereiche „Lernen und Wissensanwendung“ und für „Häusliches Leben“ (unveröffentlichter Fragebogen des dbl-Arbeitskreises „Aphasie“)

| Aktivität | ICF-Teilhabekapitel (d) |
|---|---------------------------------|
| sich mit einer Person unterhalten | d3: Kommunikation |
| eine E-Mail schreiben | d1: Lernen und Wissensanwendung |
| seine eigene Meinung vertreten | d7: Interpersonelle Interaktion |
| einen Artikel in der Tageszeitung lesen | d1: Lernen und Wissensanwendung |
| Zahlen addieren | d1: Lernen und Wissensanwendung |

Tab. 4: Aktivitäten mit einer hohen Priorität (nach BISPING/HAAR 2017)

| Aktivität | ICF-Teilhabekapitel (d) |
|--|---|
| eine Rede halten | d8: Bedeutende Lebensbereiche |
| jemanden bei der Toilettenbenutzung um Hilfe bitten | d5: Selbstversorgung |
| sagen, dass die Haare gewaschen werden sollen | d5: Selbstversorgung |
| jemanden bitten, die Einkäufe zu tragen | d4: Mobilität |
| einen Tagesplan für tägliche Aktivitäten aufstellen | d2: Allgemeine Aufgaben und Anforderungen |
| einen Fahrkartenautomaten bedienen | d4: Mobilität |
| jemanden aus der Familie um Hilfe im Haushalt bitten | d6: Häusliches Leben |
| sprachlich aktiv an einer Familienfeier teilnehmen | d9: Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben |

Tab. 5: Aktivitäten mit einer niedrigen Priorität (nach BISPING/HAAR 2017)

Es überrascht kaum, dass die höchste Priorität der Aktivität „sich mit einer Person zu unterhalten“ zugeordnet wird (vgl. Tab. 4). In der Apha-

sietherapie wird es daher schwerpunktmäßig darum gehen müssen, Unterhaltungen zu fördern. Dazu stehen einige wenige Therapieansätze zur Verfügung (für eine Übersicht vgl. MORIZ u. a. [2014, 162]).

5. Schluss

Im Vergleich zur funktionellen Diagnostik steht die aktivitätsorientierte Diagnose noch am Anfang. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die Beschäftigung mit den Sprachfunktionen in der Aphasie dominiert. Dafür ist zum einen die Historie der Aphasiologie verantwortlich, in der es von Beginn an bis heute schwerpunktmäßig um die Erfassung der aphasisch bedingten Symptome geht. Die Konzentration auf die Symptome ist historisch dadurch geprägt, dass Korrelationen zwischen den sprachlichen Symptomen auf der einen Seite und den zugrunde liegenden (Hirn-)Läsionen auf der anderen Seite hergestellt werden (Lokalisationslehre, vgl. TESAK 2006). Während die Erkennung der Korrelationen lange Zeit nur mittels Autopsien möglich waren (vgl. TESAK 2001), werden dazu heute bildgebende Verfahren, wie die cranielle Computer-Tomographie (CCT) oder die Magnet-Resonanz-Tomographie (MRT), eingesetzt (vgl. SCHNEIDER u. a. 2014, 74–78).

Zum anderen stellen die gestörten Sprachfunktionen in der Regel den Ausgangspunkt für die Therapie dar (GRÖTZBACH 2008 a; 2008 b; 2012). Dahinter steht die Hoffnung, dass verbesserte Sprachfunktionen zu Fortschritten in den sprachlichen Aktivitäten führen. So werden beispielsweise phonematische Paraphasien oder Wortfindungsstörungen mit der Erwartung reduziert, dass sich eine Patientin oder ein Patient bei Therapieende mit ihren oder seinen Angehörigen (wieder) besser unterhalten kann. Für die Therapie der Funktionsstörungen gibt es zurzeit ca. 250 verschiedene Therapieansätze (für die bis auf zwei Ausnahmen keine Effektivitätsnachweise vorliegen, vgl. GRÖTZBACH 2015). Im Gegensatz dazu existiert nur ein gutes Dutzend Ansätze, bei denen der Fokus auf einer Förderung der sprachlichen Aktivitäten liegt (GRÖTZBACH i. Dr. b; MORIZ u. a. 2014).

Über den Zusammenhang zwischen verbesserten Sprachfunktionen und Fortschritten in den sprachlichen Aktivitäten ist bislang allerdings nur wenig bekannt. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass der Zusammenhang weit weniger eng ist als gedacht (FROMMELT/GRÖTZBACH 2010; HÄUSSLER 2007; YLVIKAKER u. a. 2005). Wie die Hinweise zeigen,

- führen funktionell ausgerichtete Therapien zwar zu Verbesserungen der geübten Items (Übungseffekt), häufig jedoch nicht zu Verbesserungen von Items, die den geübten Items in ihrer Struktur gleichen, die aber nicht Gegenstand der Therapie sind (mangelnder Generalisierungseffekt),
- beschränken sich die funktionellen Verbesserungen auf die Therapiesituation, ein Übertrag in den Alltag findet damit häufig nicht statt (mangelnder Transfereffekt),
- gehen die funktionellen Verbesserungen nach dem Ende der Therapie oft wieder verloren (mangelnder Langzeiteffekt).

Die mangelnden Therapieeffekte könnten durch ein aktivitätsorientiertes Vorgehen ausgeglichen werden, da sein Augenmerk von Beginn an auf dem Alltag der Patientinnen und Patienten liegt. Es hat außerdem den Vorteil, dass es den Hoffnungen entspricht, mit denen die Betroffenen ihre Therapie beginnen. Denn sie erwarten in der Regel weniger eine Reduktion der semantischen oder phonematischen Paraphrasien als vielmehr, dass sie (wieder) an Unterhaltungen teilnehmen oder im Internet surfen können (vgl. Tab. 4; GOERG/TESAK 2007; WORALL u. a. 2011). Schließlich erfüllt das aktivitätsorientierte Vorgehen auch die Vorgaben des Sozialgesetzbuches IX, in dem als Ziel einer Rehabilitation nicht funktionelle Verbesserungen, sondern die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft definiert wird (vgl. FRIES 2007).

Mit der Betonung der sprachlichen Aktivitäten in der Diagnose und Therapie wird ein Gleichgewicht zur funktionellen Betrachtungsweise hergestellt. Dieses Gleichgewicht spiegelt eine notwendige Ergänzung wider, da es allen an einer Aphasietherapie Beteiligten letztendlich darum gehen muss, die Lebensqualität der Betroffenen zu steigern. Dazu

gehört, dass die Patientinnen und Patienten trotz wahrscheinlich dauerhafter sprachlicher Beeinträchtigungen diejenigen sozialen Rollen (wieder) einnehmen können, die für sie von Bedeutung sind (FROMMELT/GRÖTZBACH 2007). Diesem Anspruch wird eine auf die sprachlichen Funktionen reduzierte Sicht nicht gerecht. Erst dann, wenn die Funktionen mit den Aktivitäten verbunden werden, resultiert ein Prozedere, das zu Recht als holistisch gelten kann.

Literatur

- Bauer, Angelika/Auer, Peter (2009): *Aphasie im Alltag*. Stuttgart.
- Beushausen, Ulla (2007): Testtheoretische Grundlagen. In: Beushausen, Ulla (Hrsg.): *Testhandbuch Sprache*. Bern, 31–44.
- Biniek, Rolf (1997): *Akute Aphasien*. Stuttgart.
- Bisping, Lydia Schulze/Haar, Nina von der (2017): *Partizipative Zielfindung in der Aphasie*. Unveröffentlichte Bachelor-Arbeit. Nijmegen.
- Blomert, Leo/Buslach, Dorothea (1994): Funktionelle Aphasiediagnostik mit dem Amsterdam-Nijmegen-Everyday-Language-Test (ANELT). In: *Forum Logopädie* 2, 3–6.
- Breitenstein, Catarina/Grewe, Tanja/Flöel, Agnes/Ziegler, Wolfram/Springer, Luise/Martus, Peter/Huber, Walter/Willmes, Klaus/Ringelstein, Bernd/Häusler, Karl Georg/Abel, Stefanie/Glindemann, Ralf/Domahs, Frank/Regenbrecht, Frank/Schlenck, Klaus-Jürgen/Thomas, Marion/Obrig, Hellmut/de Langen, Ernst/Rocker, Roman/Wigbers, Franziska/Rühmkorf, Christina/Hempfen, Indra/List, Jonathan/Baumgärtner, Annette (2017): Intensive speech and language therapy in patients with chronic aphasia after stroke: a randomised, open-label, blinded-endpoint, controlled trial in a health-care setting. In: *The Lancet* 389(10078). <[www.thelancet.com](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(17)30067-3)>. <[http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)30067-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(17)30067-3)>.
- Broca, Paul (1861): Perte de la parole, ramollissement chronique de destruction partielle du lobe antérieur gauche du cerveau. In: *Bulletins de la Société d'Anthropologie de Paris* XXXVI, 330–357. Nachdruck in: Tesak, Jürgen (2006) (Hrsg.): *Arbeiten zur Aphasie*. Idstein, 137–138.
- Corsten, Sabine/Grewe, Tanja (2017): *Logopädie in der Geriatrie*. Stuttgart.
- de Bleser, Ria/Cholewa, Jürgen/Stadie, Nicole/Tabatabaie, Sia (2004): *LeMo*. München.
- DIMDI (Hrsg.) (2005): *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Neu-Isenburg.

- Dommel, Udo (1996): Der Schlaganfall. Frankfurt a. M.
- Duus, Peter (1995): Neurologisch-topische Diagnostik. 6. überarbeitete Auflage. Stuttgart.
- Fries, Wolfgang (2007): Reha-Philosophie: Konzepte und Strukturen für eine Teilhabe-orientierte ambulante wohnortnahe Rehabilitation. In: Fries, Wolfgang/Lössl, Heliane/Wagenhäuser, Steffi (Hrsg.): Teilhaben! Stuttgart, 7–16.
- Frommelt, Peter (1999): Schlaganfallrehabilitation. In: Frommelt, Peter/Grötzbach, Holger (Hrsg.): NeuroRehabilitation. Berlin, 389–418.
- Frommelt, Peter (2010): Rehabilitation von Personen mit einem Schlaganfall. In: Frommelt, Peter/Lösslein, Hubert (Hrsg.): NeuroRehabilitation. Ein Praxisbuch für interdisziplinäre Teams. Berlin, 633–672.
- Frommelt, Peter/Grötzbach, Holger (2007): Die ICF und das Modell einer kontext-sensitiven Neurorehabilitation. In: Praxis klinische Verhaltensmedizin und Rehabilitation 78, 210–216.
- Frommelt, Peter/Grötzbach, Holger (2010): Kontextsensitive Neurorehabilitation: Einführung in die klinische Neurorehabilitation. In: Frommelt, Peter/Lösslein, Hubert (Hrsg.): NeuroRehabilitation. Ein Praxisbuch für interdisziplinäre Teams. Berlin, 3–22.
- Gelb, Adhémar (1937): Zur medizinischen Psychologie und philosophischen Anthropologie. In: Acta Psychologica 3, 193–272.
- Geschwind, Norman (1988): Die Großhirnrinde. In: Gehirn und Nervensystem. 9. Auflage. Heidelberg, 113–121.
- Goerg, Kathleen/Tesak, Jürgen (2007): Die Selbstsicht aphasischer Personen mit Bezug auf das neoklassische Aphasiekonzept und die ICF. In: Tesak, Jürgen (Hrsg.): Arbeiten zur Aphasie. Idstein, 99–103.
- Goldstein, Kurt (1927): Über Aphasie. In: Archiv für Neurologie, Neurochirurgie und Psychiatrie 19(3), 3–38.
- Goldstein, Kurt/Scheerer, Michael (1941): Abstract and concrete behavior: an experimental study with special tests. In: Psychological Monographs 53, 1–151.
- Grötzbach, Holger (2005): Evidenzbasierte Aphasietherapie. In: Forum Logopädie 19(4), 6–11.
- Grötzbach, Holger (2006): Die Bedeutung der ICF für die Aphasietherapie in der Rehabilitation. In: Forum Logopädie 20(1), 26–31.
- Grötzbach, Holger (2008a): Bottom-up oder top-down orientierte Sprachtherapie: Welche ist besser? In: Die Sprachheilarbeit 53(5), 284–291.
- Grötzbach, Holger (2008b): Kontext-sensitive Aphasietherapie. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär 16(1), 26–31.

- Grötzbach, Holger (2010): Rehabilitation bei Sprach- und Sprechstörungen: Grundlagen und Management. In: Frommelt, Peter/Lösslein, Hubert (Hrsg.): NeuroRehabilitation. Ein Praxisbuch für interdisziplinäre Teams. Berlin, 339–348.
- Grötzbach, Holger (2012): Wiederherstellung der Gesundheit oder Teilhabe? In: Forum Logopädie 26(5), 2–7.
- Grötzbach, Holger (2014): Stationäre Sprachtherapie. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Stuttgart, 388–397.
- Grötzbach, Holger (2015): Evidenzbasierte Aphasietherapie. Sprachtherapie aktuell: Aus der Praxis für die Praxis. 2015/1. <www.sprachtherapie-aktuell.de> (31.01.2020).
- Grötzbach, Holger (i. Dr. a): Grundlagen der Aphasie. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie. Band 4: Störungsbezogene Kompetenzen: Aphasien, Dysarthrie, Dysphagien, Dysphonien. Stuttgart.
- Grötzbach, Holger (i. Dr. b): Evaluationsstudien bei der Therapie von Aphasien. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie. Band 4: Störungsbezogene Kompetenzen: Aphasien, Dysarthrie, Dysphagien, Dysphonien. Stuttgart.
- Grötzbach, Holger/Spitzer, Lena (2015): Was bedeuten aphasische Symptome? Die Position von Goldstein und Gelb. In: Neurologie & Rehabilitation 21(6), 329–335.
- Häußler, Martin (2007): Die Rolle der ICF-CY in Sozialpädiatrischen Zentren. In: Frühförderung interdisziplinär 26, 173–180.
- Huber, Walter/Ziegler, Wolfram (2000): Störungen von Sprache und Sprechen. In: Sturm, Walter/Herrmann, Walter/Wallesch, Claus-Werner (Hrsg.): Lehrbuch der klinischen Neuropsychologie. Lisse, 462–511.
- Huber, Walter/Poeck, Klaus/Weniger, Dorothea/Willmes, Klaus (1983): Der Aachener Aphasie Test. Göttingen.
- Huber, Walter/Poeck, Klaus/Springer, Luise (2006): Klinik und Rehabilitation der Aphasie. Stuttgart.
- Kalbe, Elke/Reinhold, Nadine/Ender, Uwe/Kessler, Josef (2002): Aphasie-Check-Liste. Köln.
- Kessler, Josef/Kalbe, Elke/Heiss, Wolf D. (2003): Sprachstörungen – Phänomenologie, Diagnostik und Therapie der Aphasie. Bremen.
- Kroker, Carsten (2002): Aphasie-Schnell-Test. Idstein.
- Lang, Christoph/Dehm, Andreas/Dehm, Birgit/Leuschner, Tanja (1999): Kurze Aphasieprüfung. Frankfurt a. M.

- Lange, Klaus/Tucha, Lara/Tucha, Oliver (2010): Neuropsychologische Diagnostik – ökologische Validität und Prognosen. In: Frommelt, Peter/Lösslein, Hubert (Hrsg.): NeuroRehabilitation. Ein Praxisbuch für interdisziplinäre Teams. Berlin, 759–769.
- Lichtheim, Ludwig (1885): Ueber Aphasie. In: Deutsches Archiv für Klinische Medizin 36, 204–268.
- McCarthy, Rosaleen/Warrington, Elizabeth (1990): Cognitive Neuropsychology. San Diego.
- Moriz, Matthias/Geißler, Maria/Grewe, Tanja (2014): ICF in der stationären Aphasietherapie. In: Grötzbach, Holger/Hollenweger Haskell, Judith/Iven, Claudia (Hrsg.): ICF und ICF-CY in der Sprachtherapie. Idstein, 149–169.
- Parr, Susie/Byng, Sally/Gilpin, Sue/Ireland, Chris (1999): Aphasie – Leben mit dem Sprachverlust. Wiesbaden.
- Platz, Thomas/Breitenstein, Catarina (2016): Rehabilitation der Sprache nach einem Schlaganfall. In: Neurologie & Rehabilitation 22(4), 277–286.
- Pulvermüller, Friedemann/Neininger, Bettina/Elbert, Thomas/Mohr, Bettina/Rockstroh, Brigitte/Koebbel, Peter/Taub, Edward (2001): Constraint-induced therapy of chronic aphasia after stroke. In: Stroke 32, 1621–1626.
- Richter, Kerstin/Wittler, Marion/Hielscher-Fastabend, Martina (2006): Bielefelder Aphasie Screening. Köln.
- Rijntjes, Michel/Weiller, Cornelius (2005): Bildgebung der Aphasie und ihrer Erholung: Ergebnisse und offene Fragen. In: Dettmers, Christian/Weiller, Cornelius (Hrsg.): Update Neurologische Rehabilitation. Bad Honnef, 207–220.
- Schmidt, Ann-Kathrin (2016): Bewertung der Repräsentativität der Items des „Fragebogens zur Erfassung von Aktivitäts- und Teilhabezielen im Sinne der ICF“ bei Menschen mit Aphasie. Unveröffentlichte Bachelor-Arbeit. Idstein.
- Schneider, Barbara/Wehmeyer, Meike/Grötzbach, Holger (2014): Aphasie – Wege aus dem Sprachdschungel. 6. Auflage. Berlin.
- Schnider, Armin (1997): Verhaltensneurologie. Stuttgart.
- Schwinn, Silke/Pieper, Anke/Damm-Lunau, Renate/Baumgärtner, Annette (2014): Funktionelle Aphasiediagnostik aus klinischer Anwendersicht. In: Forum Logopädie 28(6), 14–21.
- Steiner, Jürgen (Hrsg.) (2002): Von Aphasie mitbetroffen. Zum Erleben von Angehörigen aphasiiebetroffener Menschen. Leverkusen.
- Tesak, Jürgen (1997): Einführung in die Aphasologie. Stuttgart.
- Tesak, Jürgen (2001): Geschichte der Aphasie. Idstein.

- Tesak, Jürgen (2006): Das „Bild“ der Aphasie. Ein Essay zur Sprachlokalisation. Idstein.
- Trepel, Martin (2012): Neuroanatomie – Struktur und Funktion. München.
- Wernicke, Carl (1874): Der aphasische Symptomencomplex. Breslau. Nachdruck in: Tesak, Jürgen (2005) (Hrsg.): Der aphasische Symptomencomplex von Carl Wernicke mit einer biographischen Skizze eingeleitet und neu herausgegeben. Idstein.
- Worall, Linda/Sherratt, Sus/Rogers, Penny/Howe, Tami/Hersh, Deborah/Ferguson, Alison/Davidson, Bronwyn (2011): What people with aphasia want: their goals according to the ICF. In: *Aphasiology* 25(3), 309–322.
- Ylvisaker, Mark/Adelson, David/Braga, Lucia Willandino/Burnett, Sauria Miranda/Glang, Ann/Feeney, Timothy/Moore, Wendy/Rumney, Peter/Todis, Bonnie (2005): Rehabilitation and ongoing support after pediatric TBI. In: *Journal of Head Trauma Rehabilitation* 20, 95–109.

HELEN CHRISTEN/ANDREA ENDER/ROLAND KEHREIN

Sprachliche Variation in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Luxemburg

Abstract

German dialects, or rather their “ancestors”, the languages of Germanic tribes, have existed for more than a millennium. In contrast, Standard German is barely half as old. In all four countries dealt with in this chapter (i. e. Germany, Austria, Switzerland, and Luxembourg), both German dialects and Standard German are used in everyday communication. However, there are fundamental differences between speakers from these countries with regard to whether they prefer using dialect, regiolect or Standard German in different communicative domains, their individual judgements about these varieties, and the varieties’ role in identity construction on a local, regional, or national level. These idiosyncrasies in language variation also have implications for diagnosing language impairment and speech therapy, since most tools for diagnosis are based on Standard German.

1. Einleitung

Die deutsche Sprache kann für Deutschland, Österreich und die Schweiz (D-A-CH) als ein komplexes Gesamtsprachsystem betrachtet werden, das auf unterschiedlichen Ebenen verschiedene Formen und Grade sprachlicher Variation aufweist. Diese Variation ist zu weiten Teilen das Ergebnis bzw. Spiegel der komplexen historischen Entwicklungsprozesse des Deutschen. Am Beginn „des Deutschen“ steht ausschließlich sprachliche Heterogenität (während eine vereinheitlichte Sprachform erst viel später entstanden ist): die in Regionen verbreiteten Sprachen germanischer Volksgruppen, nach denen teilweise auch heute noch die Dialektgruppen benannt werden (z. B. Alemannisch, Fränkisch, Bairisch, ohne dass freilich die mutmaßlichen Siedlungsgebiete der germanischen Stämme und die als alemannisch, fränkisch usw. bezeichneten Dialektgebiete zwingend deckungsgleich wären, vgl. HAAS 2000).

Sprachdynamische Prozesse haben sowohl auf der horizontalen Dimension zwischen diesen Sprachformen, den heutigen Dialekten, stattgefunden, vor allem aber auch auf der vertikalen Dimension. Die zuletzt genannten Prozesse auf der vertikalen Dimension wurden durch die Herausbildung und Verbreitung einer vereinheitlichten Sprachform, der heutigen neuhochdeutschen Standardsprache, ausgelöst. Aktuelle Beobachtungen zeigen, dass sie in den unterschiedlichen Regionen des zusammenhängenden deutschen Sprachraums unterschiedlich verlaufen sind, ohne dass alle Gründe dafür abschließend geklärt wären. Einer der Gründe für die Unterschiede liegt gewiss darin, dass deutsche Dialekte in verschiedenen Staaten gesprochen werden und dass in drei dieser Staaten, Deutschland, Österreich und Schweiz, die Dialekte von der deutschen Standardsprache als Amtssprache überdacht werden. Auch in Luxemburg bildet Deutsch eine der Amtssprachen, wobei seit 1984 das *Lëtzebuergesche* offizielle Landessprache ist und (auch aus Identifikationsgründen) den primären Zielpunkt vertikaler sprachdynamischer Prozesse der luxemburgischen Dialekte bildet. Zur Variation innerhalb der Standardvarietät(en) des Deutschen konkurrieren verschiedene Ansätze. SCHMIDT (2005) geht beispielsweise lediglich von drei – in D-A-CH – unterschiedlichen Oralisierungsnormen einer Standardvarietät aus, während andere drei unterschiedliche nationale Standardvarietäten ansetzen (vgl. beispielsweise CLYNE 1984). Auf Grundlage der Beobachtung von regionalen Unterschieden bei der Verwendung der Standardsprache innerhalb nationaler Grenzen bei gleichzeitig großen grenzübergreifenden Ähnlichkeiten innerhalb von Dialekträumen¹ bevorzugen andere das Konzept von pluriarealem Deutsch (ELSPAß u. a. 2017). Für alle linguistischen Beschreibungsebenen kann gezeigt werden, dass „die deutsche Standardsprache einen insgesamt zwar relativ kleinen, aber für die nationalen und regionalen Varietäten des Deutschen doch konstitutiven

¹ Vgl. hierzu den *Atlas der deutschen Alltagssprache* (ADA; <<http://www.atlas-alltagssprache.de>> [31.01.2020]) und den *Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards* (AADG; <<http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/AADG/>> [31.01.2020]).

Anteil an Varianten [besitzt]“ (BICKEL u. a. 2015, 551). Die gegenwärtigen Zustände, die in den Staaten Schweiz, Österreich, Deutschland und Luxemburg aus den sprachdynamischen Prozessen zwischen Dialekten und Standardvarietäten hervorgegangen sind, werden im vorliegenden Kapitel beschrieben.

Der zusammenhängende deutsche Dialektraum erstreckt sich, wie aus Abb. 1 hervorgeht, vor allem über die Staaten Deutschland, Österreich und Schweiz. Die abgebildeten Dialektregionen reichen darüber hinaus zusätzlich etwa im Westen nach Luxemburg und im Süden nach Südtirol/Italien. Der Sprachraum lässt sich hinsichtlich seiner Dialekte in verschiedenen Feinheitsgraden einteilen. Zunächst einmal können die niederdeutschen Dialekte im Norden von den hochdeutschen² Dialekten in der Mitte und im Süden unterschieden werden. Die hochdeutschen Dialekte können weiter in die Dialektregionen (Historisches) Westdeutsch, Mitteldeutsch und Oberdeutsch gegliedert werden. Die verschiedenen Dialektregionen werden auf der Karte in Abb. 1 durch Graustufen differenziert.

In Deutschland, als dem flächenmäßig und hinsichtlich seiner Einwohnerzahl größten der hier behandelten Staaten, findet sich die größte sprachliche Heterogenität. Es erstreckt sich über Teile aller genannten Dialektregionen und enthält insgesamt 24 Dialektverbände³ (die kleineren beschrifteten Gebiete auf der Karte in Abb. 1). Im deutschsprachigen Teil der Schweiz werden alemannische Dialekte gesprochen, die in Vorarlberg auch in Österreich verbreitet sind und dort neben mittel- und südbairischen Dialekten auftreten. In Luxemburg finden sich moselfränkische Dialekte.

² *Hochdeutsch* wird hier als sprachgeographischer Terminus in Abgrenzung von *Niederdeutsch* verwendet.

³ Die Gliederung des Sprachraums in Dialektregionen und Dialektverbände geht vor allem zurück auf WIESINGER (1983), der Darstellungen von Einzeldialekten miteinander verglichen hat und auf Basis struktureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten Gruppen von Dialekten zu Dialektverbänden zusammenfassen konnte.

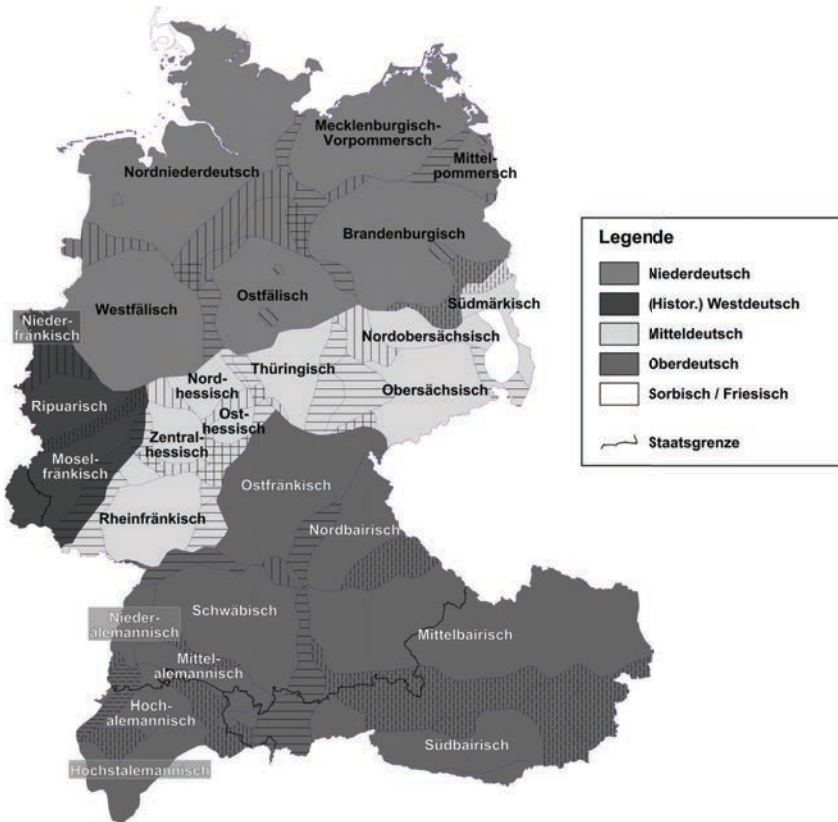


Abb. 1: Einteilung des zusammenhängenden deutschsprachigen Dialektraums⁴

Die „Grenze“ zwischen den nieder- und den hochdeutschen Dialekten bildet die sogenannte *Uerdinger Linie*⁵, welche durch die Opposition von

⁴ Bei dieser Darstellung handelt es sich um eine Kombination der Dialekt-einteilung nach WIESINGER (1983) und der Ähnlichkeitsberechnung von LAMMELI (2013). Sie ist auf den Seiten des Projekts *Regionalsprache.de* im REDE SprachGIS abrufbar.

⁵ Die Bezeichnung *Uerdinger Linie* verweist auf die Stadt, in deren Nähe die *ik/ich*-Isoglosse den Rhein kreuzt.

nördlichem *ik* und südlichem *ich* für das Pronomen ‘ich’ abgebildet werden kann. Die Unterscheidung zwischen Nieder- und Hochdeutsch ist auf historische Prozesse zurückzuführen, die im Zusammenhang mit der sogenannten Zweiten oder (Alt-)Hochdeutschen Lautverschiebung stehen. Sie betreffen vor allem lautliche Veränderungen der germanischen Plosive *p*, *t*, *k*. Während diese in den niederdeutschen Dialekten (bis heute) erhalten geblieben sind, haben sie sich in den hochdeutschen Dialekten gestaffelt zu den Affrikaten [pf, ts, kx] oder Frikativen [f, s, ç/x] verändert („verschoben“). Beispielsweise heißen ‘Apfel’ und ‘Dorf’ in niederdeutschen Dialekten *appel* und *dorp* (= germ. *p*), ‘Zeit’ und ‘weiß’ *tīd* und *wīt* (= germ. *t*) und ‘machen’ wird als *maken* realisiert (= germ. *k*). Unter anderem anhand dieser Staffelung lassen sich innerhalb des Hochdeutschen weitere, kleinere Dialektverbände differenzieren (vgl. Tab. 1).

| Dialektregion | Dialektverband | Beispielwörter | | | | | | |
|--------------------------|--|----------------|---------------|-------------|------------|----------------|--------------|--------------|
| | | <i>ik</i> | <i>maken</i> | <i>dorp</i> | <i>dat</i> | <i>pund</i> | <i>appel</i> | <i>kind</i> |
| Niederdeutsch | alle (s. Abb. 1) | <i>ik</i> | <i>maken</i> | <i>dorp</i> | <i>dat</i> | <i>pund</i> | <i>appel</i> | <i>kind</i> |
| (Histor.) Westdeutsch | Niederfränkisch | <i>ich</i> | <i>maken</i> | <i>dorp</i> | <i>dat</i> | <i>pund</i> | <i>appel</i> | <i>kind</i> |
| | Ripuarisch | <i>ich</i> | <i>machen</i> | <i>dorp</i> | <i>dat</i> | <i>pund</i> | <i>appel</i> | <i>kind</i> |
| | Moselfränkisch | <i>ich</i> | <i>machen</i> | <i>dorf</i> | <i>dat</i> | <i>pund</i> | <i>appel</i> | <i>kind</i> |
| Mitteldeutsch | Rheinfränkisch | <i>ich</i> | <i>machen</i> | <i>dorf</i> | <i>das</i> | <i>pund</i> | <i>appel</i> | <i>kind</i> |
| | Obersächsisch | <i>ich</i> | <i>machen</i> | <i>dorf</i> | <i>das</i> | <i>(p)fund</i> | <i>appel</i> | <i>kind</i> |
| Oberdeutsch | Oberdeutsch (ohne Hoch-/Höchstalemannisch) | <i>ich</i> | <i>machen</i> | <i>dorf</i> | <i>das</i> | <i>pfund</i> | <i>apfel</i> | <i>kind</i> |
| | Hoch-/Höchstalemannisch | <i>ich</i> | <i>machen</i> | <i>dorf</i> | <i>das</i> | <i>pfund</i> | <i>apfel</i> | <i>chind</i> |

Tab. 1: Gestaffelte Entfaltung der Zweiten/(Alt-)Hochdeutschen Lautverschiebung

Eine feinere Unterteilung des Sprachraums in Dialektverbände lässt sich anhand weiterer sprachlicher Phänomene vornehmen. Wir beschränken uns im Folgenden auf wesentliche Gliederungsmerkmale im Süden des

Sprachgebiets, wo drei der hier behandelten Staaten aufeinandertreffen und worauf sich auch die meisten Beiträge des vorliegenden Bandes beziehen. Auch die Dialekte in Luxemburg lassen sich differenzieren, da diese Unterschiede aber die übergeordnete Gliederung des Dialektraums nicht betreffen, werden sie erst in Kapitel 5 behandelt. Zunächst einmal ist festzuhalten, dass Sprachgrenzen, in diesem Fall Dialektgrenzen, nicht mit Staatsgrenzen übereinstimmen, auch wenn in einer jüngeren Untersuchung gezeigt werden konnte, dass sich Staatsgrenzen zu Sprachgrenzen entwickeln können (vgl. AUER u. a. 2015).

In der Schweiz mit ihren vier Landessprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch bezeichnen 63 % der ständigen Wohnbevölkerung Deutsch, 22,7 % Französisch, 8,1 % Italienisch und 0,5 % Rätoromanisch als ihre Hauptsprache; die restlichen 21,5 % geben eine andere Sprache an.⁶ Die rund 5,4 Mio. Deutschsprachigen leben vornehmlich in der sog. Deutschschweiz, einem Territorium, das knapp zwei Drittel der schweizerischen Gesamtfläche ausmacht und ungefähr jenem Gebiet entspricht, das ab dem frühen Mittelalter durch Alemannen besiedelt wurde, was sich auch in dessen gängiger französischer Bezeichnung *Suisse alémanique* niedergeschlagen hat. Der Stamm der Alemannen steht zudem Pate für den Terminus *Alemannisch*, der in der Dialektologie für die südwestlichsten Dialektverbände verwendet wird. Wie aus Tab. 1 hervorgeht, gilt für die alemannischen Dialekte zum einen die große Entfaltungsstufe der Zweiten oder (Alt-)Hochdeutschen Lautverschiebung als definierendes Sprachmerkmal. Der Entfaltungsgrad der Lautverschiebung dient zudem innerhalb des Alemannischen dazu, das Niederalemannische (*Kind*) vom Hochalemannischen (*Chind*) abzugrenzen – dies mit der Konsequenz, dass der Dialekt der Stadt Basel als einziger als niederalemannisch klassifiziert wird, die übrigen Dialekte dagegen als hoch- oder höchstalemannisch. Die deutschschweizerischen Entsprechungen von germanischem /k/ haben überdies im Alltag den Status eines Schibboleths: Sowohl die Affrikate [kχ], die bei neueren Entlehnun-

⁶ <<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/sprachen.html>> (31.01.2020).

gen wie [kʏafi] ‘Kaffee’ realisiert wird, als auch die ausschließlich velare/uvulare Aussprache des Frikativs [x, χ] gelten als schweizerische Erkennungszeichen, die nicht nur im Dialekt, sondern auch in der gesprochenen Standardsprache vorkommen können (GUNTERN i. Ersch.). Für die alemannischen Dialekte insgesamt wird zudem die Beibehaltung der mhd. Langvokale *i* (*lis* ‘Eis’), *û* (*Huus* ‘Haus’) und *iu* (*Lüüt* ‘Leute’) geltend gemacht, um sie von ihren „Nachbardialekten“ Schwäbisch und Bairisch abzugrenzen, die hier Diphthongqualitäten aufweisen. Auf morpho-syntaktischer Ebene ist für das Alemannische (und z. T. für weitere Dialektverbände) charakteristisch, dass das Präteritum aufgegeben wurde und das Perfekt (*ich ha gmacht* ‘ich habe gemacht’) und das doppelte Perfekt (*ich ha gmacht gha* ‘ich habe gemacht gehabt’) zum Ausdruck von (Vor-)Vergangenheit genutzt werden (JÖRG 1976). Zudem sind die genus-/kasussensitiven Relativpronomen zur Relativpartikel *wo* zusammengefallen. Die Artikelwörter tendieren – in verschiedenen Dialekten in unterschiedlichem Ausmaß – zu Klitika (z. B. Proklitika vor Nomen: *d Frau* ‘die Frau’, *s Chind* ‘das Kind’ [luzerndt.], Enklitika nach Präpositionen *ir Schuel* ‘in der Schule’ [berndt.]; vgl. NÜBLING 1992).

Der alemannische Sprachraum erstreckt sich über die Schweiz hinaus sowohl auf Deutschland als auch auf Österreich und ist dort durch dieselben allgemeinen Merkmale charakterisiert. In einem größeren Teil Österreichs finden sich allerdings bairische Dialekte, und zwar der (auch in Deutschland verbreitete) mittel- und der südbairische Dialektverband sowie die dazwischen liegenden Übergangsgebiete (siehe Abb. 1). Entsprechend der Zuteilung zum Oberdeutschen haben die bairischen Dialekte die Zweite Lautverschiebung mitgemacht, haben ein auf mhd. *-lî* zurückgehendes Diminutivsuffix und verwenden zum Ausdruck von Vergangenheit ebenfalls das Perfekt. Bairische und alemannische Dialekte haben darüber hinaus mhd. *ie*, *üe* und *uo* als fallende Diphthonge bewahrt (bair. *liab* ‘lieb’, *Bruada* ‘Bruder’; alemann. *lieb* ‘lieb’, *Bluem(e)* ‘Blume’, *grüessen* ‘grüssen’; vgl. WIESINGER 1983, 826–829). Als wesentliche bairische Merkmale gelten die sog. *a*-Verdumpfung als Resultat der Hebung der mittelhochdeutschen Vokale *a* und *â* zu /ɔ/ (bis hin zu /o/; z. B. *Wossa* ‘Wasser’, *Soch* ‘Sache’) und die Senkung des

mhd. *ä*-Umlautes zu /a/ (*Kaas* ‘Käse’, *Sackl* ‘Säckchen’). Ebenfalls relativ einheitlich wurde mhd. *ei* zu /ɔɐ/, /a:/ oder phonetisch ähnlichen Formen weiterentwickelt (*oafoch* ‘einfach’, *Loata* ‘Leiter’). Morphologisch fallen bei den bairischen Dialekten insbesondere die spezifischen Formen des Personalpronomens für die 2. Person Plural (= ehemaliger Dual) auf: /e:s/ (Nom.), /ɛɪ/ oder /ɛɪk/ für Dat./Akk. und die daraus entstandene Flexionsform des Verbs in der 2. Person Plural mit /-s/ bzw. /-ts/ (*es mochts* ‘ihr macht’; vgl. WIESINGER 1983, 836). In den bairischen Dialekten – aber auch im Alemannischen – tritt bei untergeordneten Sätzen zudem häufig zusätzlich *dass* hinzu (*I woas ned, warum dass du...* ‘ich weiß nicht, warum du...’) und bei Relativsätzen werden häufig Relativpartikeln hinzugefügt (*dea Moⁿ, dea wo/wos...* ‘der Mann, der...’; vgl. ZEHETNER 1985, 146–147; BREUER 2016). Das Mittelbairische hat im Vergleich zum Südbairischen noch weitere diachrone Veränderungen durchgemacht, was sich etwa in der *l*-Vokalisierung (*ois* ‘alles’, *fiiü* ‘viel’), Konsonantenschwächungen in Form von Lenisierung von /p/, /t/ und /k/ (*Doog* ‘Tag’) oder Spirantisierung von /b/ (*owa* ‘aber’) zeigt (vgl. ZEHETNER 1985, 83–86).

Da sich der vorliegende Band an einen breiten Leserkreis richtet, wird an dieser Stelle eine kurze terminologische Klärung vorgenommen: **(Sprachliche) Variation**, von der häufig die Rede sein wird, bezeichnet allgemein das alltägliche Phänomen, dass beispielsweise Gegenstände mit unterschiedlichen sprachlichen Einheiten (in diesem Fall Lexemen) bezeichnet werden können. Diese (meist gleichwertigen) sprachlichen Einheiten bezeichnet man als **Varianten**. Zum Beispiel sind *Orange* und *Apfelsine* zwei Varianten des Deutschen zur Bezeichnung der betreffenden Zitrusfrucht oder sowohl apikales [r] als auch uvulares [ʀ] sind mögliche Varianten für den ersten Laut im Wort *Ratte*. Sprachliche Varianten können auf allen linguistischen Beschreibungsebenen beobachtet werden und sie können auch eine unterschiedliche regionale Verbreitung haben. **Sprachliche Varietäten** schließlich sind Subsysteme eines Gesamtsprachsystems, die über einen mehr oder weniger großen Eigenbestand an sprachlichen Einheiten (v. a. auf der phonologisch-prosodischen und

der morpho-syntaktischen Ebene) verfügen, während sie einen mehr oder weniger großen Teil ihres Einheiteninventars mit anderen Varietäten teilen.

Mehr als eine Varietät zu sprechen, gehört aufgrund der Tatsache, dass Deutsch in Abhängigkeit von räumlichen, kontextuellen oder sozialen Bedingungen vielfältig ist, zum sprachlichen Alltag. Diese Fähigkeit, innerhalb einer Sprache je nach Situation oder Gesprächspartner/in zu variieren, wird auch als **innere Mehrsprachigkeit** bezeichnet (WANDRUZKA 1979). In Räumen, in denen Dialekt im Alltag präsent ist, mag diese Sprachvariation besonders auffällig sein, jedoch wird die individuelle Sprachentwicklung im deutschsprachigen Raum grundsätzlich durch eine stetige „Heterogenisierung der Kommunikationssituationen“ (KATERBOW 2013) beeinflusst. Der zunehmende Kontakt mit verschiedenen gesprochenen und geschriebenen Formen des Deutschen und weiterer Sprachen⁷ im privaten, schulischen und später beruflichen Umfeld führt nämlich dazu, dass Personen in jedem Falle mit sprachlicher Variation im Input konfrontiert sind und selbst lernen, kompetent damit umzugehen.

2. Schweiz

2.1 Dialektale Vielfalt

Den oben erwähnten Gemeinsamkeiten des Alemannischen stehen zahlreiche dialektale Unterschiede gegenüber, die dessen Gültigkeitsareal in kleinere Dialekträume gliedern. So werden etwa Dialekträume postuliert, die man in einen erklärenden Zusammenhang mit der Besiedlungsgeschichte, den politischen Verwaltungseinheiten der Alten Eidgenossenschaft, älteren Kulturräumen oder den Konfessionsgebieten bringt. Wird die heutige sprachliche Raumbildung z. B. mit historischen Kulturräu-

⁷ Außer den verschiedenen Varietäten des Deutschen sind in der Schweiz und in Luxemburg weitere Sprachen als Amts- und Landessprachen präsent.

men ‚erklärt‘, so wird Sprache als Tradition betrachtet, bei der „gruppenpsychologische Gegebenheiten“ (HOTZENKÖCHERLE 1986, 58) resp. mentale Räume einen Einfluss auf dialektale Ausprägungen haben (AUER 2004) und nicht etwa aktuelle kommunikative Gegebenheiten.

Auf die Besiedlungsgeschichte wird die sog. höchstalemannische Reliktstaffel (HOTZENKÖCHERLE 1986) zurückgeführt: Erst im Hochmittelalter bevölkerten Alemannen den schlecht zugänglichen Alpenraum, dessen Isolation auch späterhin dafür sorgte, dass sich Neuerungen vom Mittelland nicht nach Süden und alpine Neuerungen – von HOTZENKÖCHERLE (1986) als „Sonderformen“ bezeichnet – nicht nach Norden ausbreiten konnten. So lässt sich bei zahlreichen sprachlichen Variablen unterschiedlicher linguistischer Beschreibungsebenen feststellen, dass im alpinen Süden der Deutschschweiz mehr sprachhistorisch ältere Varianten erhalten geblieben sind als im Norden. Beispielsweise stehen folgende relikthafte südliche Varianten sprachhistorisch jüngeren nördlichen Varianten gegenüber: mhd. *â* (*Straass/Strooss*); ahd./mhd. Verbalplural (3-formig vs. 2- oder 1-formig); Worttypen *Öhi/Ettru* vs. Worttyp *Onkel*; Worttypen *Austag/Langsi* vs. Worttyp *Frühling*. Die /r(e)/-Realisierung als /r(e)/ (*ger(e)* ‚gern‘) gilt als Beispiel für eine südliche Sonderentwicklung.

Überdies zeichnet sich anhand zahlreicher Variablen ein sprachräumlicher West/Ost-Gegensatz ab, der inzwischen auch dialektometrisch erhärtet ist.⁸ Er spiegelt nach HOTZENKÖCHERLE (1984; 1986) die politischen Verhältnisse der Alten Eidgenossenschaft, die bis 1798 aus dreizehn gleichberechtigten sog. Orten sowie minderberechtigten Zugewandten Orten und gemeinschaftlich verwalteten Gemeinen Herrschaften bestand. West/Ost-Gegensätze zeigen sich etwa bei der Realisierung des Primärumlauts *e* ([ɛ] vs. [e], z. B. in *Bett*), bei der Anzahl der verbalen Pluralendungen (2 Formen vs. 1 Form) oder bei Lexemen (Typ *Weihnachtsbaum* vs. Typ *Christbaum*).

⁸ Vgl. <<http://dialektkarten.ch/index.html>> (31.01.2020).

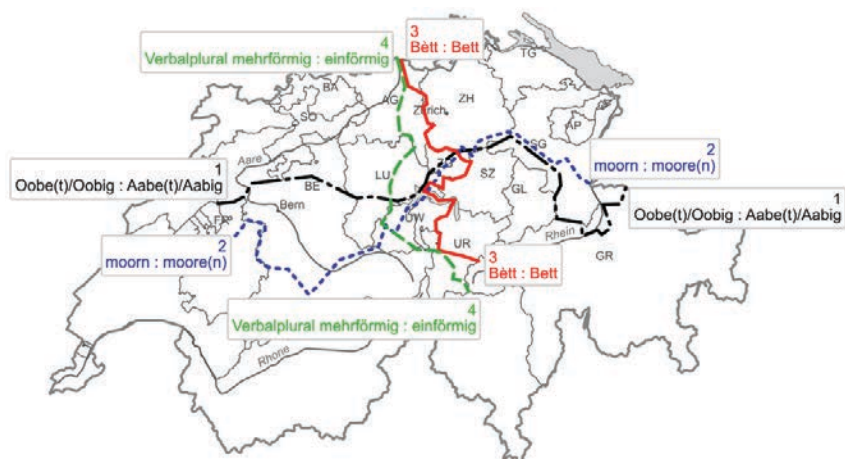


Abb. 2: Sprachliche Nord/Süd- und West/Ost-Gegensätze in der Deutschschweiz

Eine gängige Kategorisierung der Dialekte ist jene nach Kantonen. Diese ist nicht nur im Alltag prominent, wo die föderative Struktur der Schweiz generell ein wichtiges Orientierungsraster abgibt, sondern auch in der Wissenschaft ist durchaus die Rede von Basler, Berner oder St. Galler Dialekt; zudem werden die Kantone „selbstverständlich“ zur Belegortkennzeichnung im *Sprachatlas der deutschen Schweiz* (SDS 1962–1997), dem sprachgeographischen Referenzwerk für die deutschsprachige Schweiz, genutzt. Dialektometrische Zugänge haben erbracht, dass die Kantonsgrenzen meistens nicht mit Isoglossenbündeln zusammenfallen, dass es aber doch einige Kantonsgrenzen – wie jene zwischen Bern und Freiburg oder zwischen Obwalden und Bern – gibt, bei denen sich die dialektalen Unterschiede dies- und jenseits der Kantons- und damit oft gleichzeitig der Konfessionsgrenze häufen. Fragt man dagegen nach kantonsinternen Gemeinsamkeiten, so sind diese im Walliserdeutschen am ausgeprägtesten.⁹

⁹ Vgl. <<http://dialektkarten.ch/index.de.html>> (31.01.2020).

Zur Sicht der Vielfalt der Deutschschweizer Dialekte gehört außerdem das Diktum, dass in jedem Dorf wieder anders gesprochen würde oder gesprochen worden sei. Diese in der Regel nur an vereinzelt Merkmalen fassbaren Unterschiede – sollten sie noch vorhanden sein – erfahren wohl wegen weiträumigerer Orientierungen heutiger Menschen im Unterschied zu den Kantonsmundarten weniger Aufmerksamkeit.

2.2 Zur Soziopragmatik des Dialekts in der Schweiz

Anders als in anderen deutschsprachigen Regionen wurde der Dialekt als Alltagssprache **aller** sozialen Schichten nie zugunsten des Standardsprachesprechens aufgegeben, d. h. die archaische Situation, dass sich die Sprechsprache von der Schreibsprache unterscheidet, besteht – mit einigen bedeutsamen Abstrichen – bis heute (HAAS 2004). Mit dem Begriff „mediale Diglossie“ trug KOLDE (1981) genau diesem Umstand Rechnung und differenzierte das soziolinguistische Konzept der Diglossie (FERGUSON 1959) für die Gegebenheiten in der Deutschschweiz. Dass die Deutschschweizer und Deutschschweizerinnen dem Dialekt einen prominenten Platz im Sprachleben zuweisen, führt dazu, dass der Dialekt keine Abwertung als minderwertige Sprachform erfährt – und umgekehrt: der akzeptierte Dialekt kann (fast) ohne Einschränkung für die gesamte mündliche Kommunikation verwendet werden.

Die Abstriche von einer strikten medialen Diglossie bestehen auf der Seite der Schriftlichkeit darin, dass informeller schriftlicher Austausch, wie er dank neuer Medien möglich geworden ist, weitgehend im Dialekt erfolgt. Bei der jüngeren Generation ist eine routinierte „Zweischriftigkeit“ (CHRISTEN 2004) zu beobachten, mit der diese nach Maßgabe der Dimensionen von Nähe und Distanz entweder die Standardsprache oder ihren Dialekt als Schreibsprache wählt.

Auf der Seite der Mündlichkeit gibt es – neben dem unmarkierten Dialektgebrauch – zum einen den „situationsinduzierten“ Standardgebrauch, der in Konstellationen zum Tragen kommt, in denen die Standardsprache institutionalisiert ist, etwa in der Schule, in Parlamenten

oder in Nachrichtensendungen der elektronischen Medien. Der „adressateninduzierte“ Standardgebrauch ist Konstellationen geschuldet, bei denen angenommen werden muss, dass das Gegenüber keinen Dialekt versteht, sei es, weil Deutsch nicht als Erstsprache erworben wurde oder aber das Gegenüber eine Ausprägung von Deutsch spricht, die nicht in die Deutschschweiz verortet werden kann. Schließlich ist auch „diskurs-induzierter“ Standardgebrauch beobachtbar, bei dem einzelne Insertionen in die dialektale Rede eingebaut werden, dies um bestimmte kommunikative Ziele wie Heraushebung oder Markierung eines (schriftlichen) Zitats zu erreichen (CHRISTEN u. a. 2010; PETKOVA 2016).

Da der Dialekt – auch gegenüber Fremden – die unmarkierte Sprachform der Deutschschweizer Mündlichkeit ist und es kein „Gemeinschweizerdeutsch“ gibt, kommt es im Alltag zu „polydialektalem Dialog“ (AMMON 1995), bei dem die Beteiligten ihre unterschiedlichen angestammten Dialekte sprechen. Das Gelingen der Kommunikation setzt „passive Polydialektalität“ (GLASER 2014) voraus, die einerseits ein gewisses Maß an struktureller Ähnlichkeit der involvierten Dialekte voraussetzt, sich andererseits aber auch dem sozialpsychologischen Umstand verdankt, dass dialektale Variation nachgerade erwünscht ist und dadurch die Bereitschaft entsteht, sich selbstverständlich auf dialektale Variation einzulassen und diese verstehen zu **wollen** (CHRISTEN 2008). Die Verstehbarkeit verschiedener Dialekte ist auch Gegenstand des metadialektalen Alltagsdiskurses: Es gibt Dialekte, zu deren Hetero- und Autostereotyp es gehört, dass sie schwer(er) verständlich seien, wie jene, die im Kanton Wallis gesprochen werden. Die geringe(re) Verstehbarkeit wirkt sich dabei nicht etwa negativ auf deren Beliebtheit aus, sondern gerade Dialekte mit (relativ) unvertrauten Lauten, Formen und Lexemen genießen den Ruf, besonders „authentisch“ zu sein.¹⁰ Sie bedienen das Klischee besonders gut, wonach die Schweizer Dialekte „etwas Besonderes“ seien. Leider fehlen wissenschaftliche Untersuchungen zu den

¹⁰ Vgl. zur Beliebtheit unterschiedlicher Dialekte <<http://www.news.ch/Berndeutsch+ist+der+beliebteste+Schweizer+Dialekt/103486/detail.htm>> (31.01.2020) und zu Authentizität BUCHOLTZ (2003).

Einstellungen und Bewertungen der Deutschschweizer Dialekte weitgehend (vgl. jedoch BERTHELE 2006; WERLEN 1985) und man ist auf die Befunde von Meinungsforschungsinstituten angewiesen, die freilich weder mit sprachlichen Stimuli arbeiten, noch ergründen, was sich die Befragten etwa unter einem Dialekt mit der Bezeichnung *Zürichdeutsch* überhaupt vorstellen. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass die Einstellungen gegenüber den Deutschschweizer Dialekten zu einem Teil wohl ihrer sprachlichen Ausgestaltung geschuldet ist, zu einem anderen – und vielleicht größeren – Teil dem Stellenwert, den eine Region (und damit ihre Bewohnerinnen und Bewohner) im binnenschweizerischen sozioökonomischen und -kulturellen Gefüge hat (RIS 1992) resp. mit den sprachunabhängigen Konnotationen und Assoziationen, die mit einem Dialekt(gebiet) verbunden werden (LEEMANN u. a. 2015).

2.3 Die Entwicklung des Dialekts in der Schweiz

Die soziolinguistische Dialekt/Standardsprache-Konstellation in der Deutschschweiz scheint relativ stabil zu sein: Der Dialekt ist als Alltagssprache unangefochten und die Kinder wachsen selbstverständlich im Dialekt auf. Freilich haben Mobilität und Migration dazu geführt, dass Deutschschweizer/innen heute – adressatenbedingt (siehe oben) – öfters mit Situationen konfrontiert werden, in denen die Standardsprache erwartet wird. Zudem ist gesprochene und geschriebene Standardsprache über die Medien omnipräsent.

Die Dialekte selbst sind erwartungsgemäß von Sprachwandel betroffen. JAKOB VETSCH (1910, 3) – seine Dissertation eröffnete die renommierte Reihe *Beiträge zur Schweizerdeutschen Grammatik* (1910–1941) – beklagte, ganz im Duktus seiner Zeit, sowohl die intradialektale sozial und situativ gesteuerte Variation als auch die „Zersetzung der Lokalmundarten“:

Wenn auch sowohl in der Familie als im öffentlichen Verkehre noch allgemein und ausschließlich Mundart gesprochen wird, so sind doch heute die Verhältnisse nicht mehr so, daß der Mundartforscher beim Erstbesten oder gar im Dorfwirtshause in fröhlicher Gesellschaft seine Erhebungen machen

kann, am allerwenigsten, wenn es sich um lautliche Erscheinungen und deren örtliche Fixierung handelt. Die gebildeteren [sic!] Kreise, ferner solche, die ihr Beruf in Berührung mit andern Mundarten bringt, haben manches von der echt mundartlichen Aussprache eingeübt und neigen dazu, besonders auffallende Eigentümlichkeiten ganz preiszugeben. So weit ist es freilich noch nicht, daß dies als das ‚Schönere‘ und ‚Gebildetere‘ empfunden und allgemein bewußt nachgeahmt würde. Doch reden selbst viele Bauern mit Fremden nicht mehr in ganz reiner Mundart, wie sie unter sich sprechen, auch wenn sie wissen, daß der Betreffende sie ebenso leicht verstehen würde. [...] Noch stärkern [sic!] Anteil an der allmählichen Zersetzung der Lokalmundarten hat aber die ansässige fremde Bevölkerung und der immer wachsende Bevölkerungswechsel.

Heute zeigt sich weitgehend dasselbe Bild, wie es von VETSCH bereits vor einem Jahrhundert eher impressionistisch skizziert wurde, freilich nun – dank einiger linguistischer Paradigmenwechsel – auch empirisch gestützt. Sozio- und pragmadialektologische Forschungen haben bestätigt, dass es situativ bedingte innerdialektale Variation gibt, was nicht weiter erstaunlich ist, da der für sämtliche Bedürfnisse der mündlichen Kommunikation genutzte Dialekt über Registervariation verfügen muss, damit die Sprecher/innen ihre Sprache auf die Bedürfnisse der Situation zuschneiden können. Der „Ausbaudialekt“ (KLOSS 1976), der dafür nötig ist, ist „aber nicht eine feste Form“, sondern „eine Technik“, die es erlaubt, den hochdeutschen Wortschatz auch im Dialekt „zu bewirtschaften“ (HAAS 2004, 102). Dabei ermöglichen es formale Einpassungsregeln, die Äußerungen als Dialekt erkennbar zu machen (*rote Blutkörperchen* zu *rooti bluethkörperli*). Da diese Einpassungsregeln nicht zwingend zu einem Resultat führen müssen, das vollständig mit der Dialektgrammatik übereinstimmt, entstehen „neue“ Formen, die von den Grundmundarten abweichen, wie sie im SDS (1962–1997) ausgewiesen sind (*Herausforderung* zu dialektal maximal eingepasstem *Useforderig* neben ebenfalls möglichem, nur partiell eingepasstem *Herausforderig*).

Was sozial bedingte innerdialektale Variation betrifft, so zeigen empirische Studien, dass etwa die Art der beruflichen Tätigkeit oder die Bildung (CHRISTEN 1988; SIEBENHAAR 2000) dafür ausschlaggebend sein können, während sich in einer Untersuchung zur Stadtsprache von Basel

das Alter der Sprechenden, kaum jedoch deren Bildung als relevant erweist (HOFER 1997). Ebenso haben Untersuchungen erbracht, dass es Sprecher/innen gibt, die sich an andere Dialekte anpassen, sei es in Form von kurzfristigen Anpassungen an ein Gegenüber (SCHNIDRIG 1986; RUCH 2015) oder aber als – meist migrationsbedingte – langfristige Anpassungen, die zu einer Veränderung des ersterworbenen Dialekts führen können (WERLEN 2006).

Dass die Ortsansässigkeit – wie VETSCH zu Beginn des 20. Jahrhunderts beobachtete – als wichtiger Faktor für Dialektwandel veranschlagt werden muss, hat WOLFENSBERGER (1967) als erster in einer empirisch gestützten Studie zu einer Zürcher Landgemeinde gezeigt, wo Zugezogene weniger basisdialektal sprechen als Eingesessene.

Was die „auffallenden Eigentümlichkeiten“ betrifft, die preisgegeben würden, so zeigt sich insgesamt eine Tendenz, dass kleinräumige zugunsten von großräumige(re)n Dialektmerkmalen aufgegeben werden (CHRISTEN 1998), vereinzelt können sich aber gerade „typische“, kleinräumige Dialektmerkmale halten oder gar ausbreiten (HOFER 1997; ECKHARDT 2016). Die (relative) Großräumigkeit heutiger Deutschschweizer Dialekte, welche die nach wie vor sozialpsychologisch wichtige räumliche Zuordnung der Sprecherinnen und Sprecher erlaubt, lässt sich mit den Befunden aus Deutschland und Österreich vergleichen – mit dem Unterschied, dass die heute großräumige(re)n Dialekte – oder wenn man terminologisch so will: die Regiolekte¹¹ – die „neuen Dialekte“ sind und zwar die „neuen Dialekte“ nach wie vor **aller** Deutschschweizer/innen.

¹¹ In der Regionalsprachenforschung zum Deutschen werden als **Regiolekte** Varietäten bezeichnet, die sich zwischen den (alten) Dialekten und der Standardsprache herausgebildet haben. Sie haben eine größere kommunikative Reichweite als die Dialekte, zeichnen sich aber gegenüber der Standardsprache durch regionalsprachliche Merkmale aus.

3. Österreich

Österreich erstreckt sich in sehr ungleicher Verteilung über zwei Dialekt-räume. Im äußersten Westen des Landes werden Vorarlberg und das Tiroler Außerfern dem alemannischen Raum zugerechnet, der vergleichsweise deutlich größere Teil der Landesfläche liegt im bairischen Dialektgebiet (vgl. AMMON 2003; WIESINGER 1983). In beiden Gebieten ist Dialektverwendung vital, folgt jedoch teilweise unterschiedlichen Konventionen und Mechanismen. Da der alemannische Teil Österreichs in vielen Teilen große Ähnlichkeit mit der in Kapitel 2 ausführlich beschriebenen Schweizer Situation besitzt, wird der Schwerpunkt in der Kürze der folgenden Ausführungen auf den bairischen Teil Österreichs gelegt.

3.1 Variationen im Raum zwischen Dialekt und Standard

Lokal und regional geprägter Sprachgebrauch ist im bairisch-österreichischen Alltag allgegenwärtig und entsprechend klein ist der Anteil von Personen, die der Standardsprache in ihrem gesprochenen Alltag eine zentrale Rolle einräumen. Sowohl in Untersuchungen von ENDER/KAISER (2009, 283) wie auch von STEINEGGER (1998, 90) liegt der Anteil von Personen, die im Alltag fast ausschließlich Standard sprechen oder diesen grundsätzlich bevorzugen, unter 10 %. Dass gleichzeitig nur etwa die Hälfte der bairisch-sprachigen Österreicher/innen sich selbst gute Dialektkompetenz zuschreiben (ENDER/KAISER 2009, 280), ist ein Indiz dafür, dass insbesondere der Ausnützung der gesamten Bandbreite zwischen den Polen Dialekt und Standard ein großer Stellenwert zukommt.

Über die genaue Strukturierung des Zwischenbereichs herrscht indes Uneinigkeit. Während bei der Beschreibung mancherorts von einer Polyglossie mit definierten Zwischenstufen ausgegangen wird (WIESINGER 1992, 2014; KRANZMAYER 1953), wird eine eben solche Schichtung von einer Reihe von Forschenden abgelehnt (u. a. REIFFENSTEIN 1973; 1982; AUER 1986; MARTIN 1996; DURRELL 1998; SCHEUTZ 1999). Die Ab-

lehnung von Schichten und die Konzeption der Situation als Dialekt/Standard-Kontinuum beruhen darauf, dass die genaue Begrenzung der beschriebenen Varietäten (Basisdialekt, Verkehrsdialekt, Umgangssprache und Standardsprache – und teilweise noch weitere Zwischenstufen) im österreichischen Kontext bislang nur theoretisch erfolgt ist. Die „Umgangssprache als intermediäres System zwischen Dialekt und Standard“ stellt sich jedoch als „ein höchst komplexes Konglomerat verschiedener und verschiedenartiger Regeln und Formen innerhalb eines multidimensionalen Variationsraumes“ (SCHEUTZ 1999, 128) dar. So liegen zwar im Bewusstsein der Österreicher/innen Schichten vor – dies zeigt sich u. a. darin, dass bestimmte Sprachformen recht einheitlich als Dialekt oder als Umgangssprache im Sinne einer Form zwischen Dialekt und Standard bezeichnet werden (KAISER/ENDER 2015, 20–21) –, diskrete Systeme und die genauen Grenzen innerhalb des heterogenen Zwischenbereichs anhand der Zuordnung von lautlichen, morphologischen oder syntaktischen Merkmalen sind aber empirisch bisher nicht nachgewiesen worden. Neben die Schwierigkeit, sprachliche Merkmale einzelnen Stufen zuzuordnen, tritt die erschwerende Tatsache, dass die Möglichkeiten für Formen zwischen den Polen Dialekt und Standard gar nicht in allen Fällen gegeben sind und sich zwischen völligem Fehlen (*a* vs. *ain* ‘ein’) und mehrstufiger Hierarchie (*owa* – *oba* – *aba* ‘aber’; *amoi* – *amol* – *amal* – *ainmal* ‘einmal’) bewegen können.

Zwischen den Polen Dialekt und Standard variieren Sprecher/innen dennoch nicht beliebig, vielmehr treten bestimmte dialektale und standardsprachliche Merkmale hierarchisch gestaffelt und mit unterschiedlichen Implikations- und Kookkurrenzrestriktionen auf (AUER 1986; MARTIN 1996; SCHEUTZ 1999). Während einige standarddivergente Formen – fürs Bairische etwa das verdumpfte /a/ – teilweise bis in standardsprachliche Situationen erhalten bleiben, kommen manche in gleichwohl reduziertem Ausmaß in stärker alltagssprachlichen Situationen vor, während andere vorwiegend auf den Basisdialekt eingeschränkt sind (vgl. hierzu auch Erläuterungen zu mittelbairischen Sprechern/innen in Kapitel 4.1). Die beschriebene Dynamik wird durch die Tatsache, dass sich nicht alle Lexeme mit Lauten von grundsätzlich derselben sprachlichen

Entwicklung gleich verhalten, nicht weniger kompliziert. Dies sollen Beispiele zu den *o*-Lauten (SCHEUTZ 2009, 29–31) im Mittelbairischen verdeutlichen: Kurzes mhd. *o* entspricht im Mittelbairischen im Kontrast zur standardsprachlichen offeneren Qualität einem hohen, geschlossenen [o]: [gloggn] vs. [gløkə] ‘Glocke’. Dieses ist vergleichsweise abbauresistent.

Besonders auffällig sind die lautlichen Unterschiede in jenen Wörtern, die im Dialekt durch die Einsilblerdehnung Langvokale geworden, in der Standardsprache jedoch Kurzvokale geblieben sind: Standardsprachlichem *bok*, *tsopf*, *schtøk* ‚Bock, Zopf, Stock‘ entsprechen die dialektalen Formen *boog*, *dsoobv*, *schdoog*. Werden diese Formen in einer weniger dialektalen Lautung realisiert, dann wird in erster Linie die Vokallängung aufgehoben, die Vokalqualität kann dabei durchaus dialektal bleiben – es entstehen die umgangssprachlichen Formen *bok*, *dsopf*, *schdok*. (SCHEUTZ 2009, 30; Hervorhebung im Original durch andere Schriftart)

Langes mhd. *ō* wurde im Mittelbairischen zu [ou] und ist als solches auch in aktuellen Dialektaten noch vorhanden als *Brout* ‘Brot’ oder *rou* ‘rot’. Dieses wird grundsätzlich als stärker dialektal empfunden, erhält sich aber auch nicht im selben Maße in Wörtern mit eigentlich gleicher Lautgeschichte: „Während das Adjektiv *rot* noch häufig als *roud* artikuliert wird, zeigt das Wort *Rose* (z. T. auch *Brot*) schon meist die geschlossene [o]-Lautung – die Kombination *rōude roosn* ist offenbar viel akzeptabler als die umgekehrte Kombination *roode rousn*.“ (SCHEUTZ 2009, 31; Hervorhebung im Original durch andere Schriftart). Aufgrund der Dynamik von verschiedenen dialektalen und standardsprachlichen Merkmalen ergibt sich ein großes Differenzierungspotential. Aktuelle, personen- und situationsübergreifende Ergebnisse zu den prototypischen Verdichtungsbereichen auf dem Kontinuum und zu Entwicklungen der Dialekt/Standard-Variation werden in den nächsten Jahren verschiedene Projekte des aktuellen österreichischen Spezialforschungsbereichs „Deutsch in Österreich“¹² anhand von aktuellen Daten liefern können.

¹² Vgl. <<https://www.dioe.at/>> (31.01.2020).

3.2 Beeinflussungsfaktoren der Dialekt/Standard-Variation

Die Möglichkeiten, sich individuell auf dem Kontinuum zu bewegen, werden im bairisch-österreichischen Raum über die Individualität der Sprechenden Person hinaus durch eine Reihe von sozialen und situativen Gegebenheiten beeinflusst. Richtungsweisende Erkenntnisse zu den Faktoren, die mit dem Ausmaß des Dialektgebrauchs zusammenhängen, stehen aus einer Umfrage zur Selbsteinschätzung von WIESINGER u. a. aus den 1980er- und 1990er-Jahren zur Verfügung (zit. n. STEINEGGER 1998). Die Befragten zeigten damals einen deutlichen Unterschied in der Einschätzung von Dialektkompetenz und Sprachgebrauch je nach Größe ihres Wohnortes: So nimmt Dialekt als bevorzugte Sprechweise von Dörfern über Klein- bis hin zu Großstädten ab (STEINEGGER 1998, 169). Darüber hinaus zeigte sich die Position des Dialekts im Westen Österreichs deutlich gefestigter als in den östlichen Bundesländern (STEINEGGER 1998, 201–203), was nicht nur an der Sonderposition von Vorarlberg lag, wo Dialekt mit Abstand am häufigsten und mit dem höchsten Prestige im österreichischen Vergleich verwendet wird. Weiterhin spielte der Sozialstatus eine wesentliche Rolle, wobei sich die Verschiebungen in der Selbsteinschätzung der Befragten insbesondere im Bereich Umgangssprache–Dialekt abspielten: Mit höherer Schichtzugehörigkeit nahm der Umgangssprachegebrauch zu. Während nur 22,7 % der manuell Arbeitenden (Unterschicht) angaben, bevorzugt Umgangssprache zu sprechen, wuchs dieser Prozentsatz in der Mittelschicht auf 49,3 % und in der Oberschicht auf 55,9 %, jeweils auf Kosten des Dialektanteils (STEINEGGER 1998, 153–168), wobei die Zuordnung zu Schichten vorwiegend anhand der Berufsklasse und Schulbildung getroffen wurde (STEINEGGER 1998, 73–77). Personen mit höherem Alter hingegen sprachen sich tendenziell selbst einen höheren Dialektgebrauch zu (STEINEGGER 1998, 288–165).

Neben sozialen Makrofaktoren, deren grundsätzliche Bedeutung vor der aktuellen gesellschaftlichen Situation natürlich kritisch hinterfragt und abgesichert werden muss, erweisen sich situative Faktoren als ausschlaggebend für Dialekt/Standard-Variation im österreichischen Kontext (vgl. ENDER/KAISER 2009, 284–290). Während für Personen aus

Vorarlberg in beinahe allen Bereichen des alltäglichen Lebens Dialekt die erste Wahl darstellt, wirkt sich im bairisch-österreichischen Teil das Nähe/Distanz-Verhältnis (etwa Freunde oder Arbeitskolleginnen vs. Kundschaft im beruflichen Umfeld) zwischen den Gesprächsbeteiligten ebenso wie der Formalitätsgrad des Kontextes auf den Dialektgebrauch aus. STEINEGGER konstatierte in eben diesem Sinne „ein deutliches Nachlassen des Gebrauchs von *Dialekt* zugunsten von *Umgangssprache* und *Hochdeutsch* von der informellen privaten Situation über die halb-öffentliche bis zur formellen offiziellen und vom vertrauten Gesprächspartner zur distanzierten Respektsperson“ (STEINEGGER 1998, 372). Dass solche Gebrauchsroutinen im Bewusstsein von bairisch-österreichischen Personen fest verankert sind, unterstreicht auch VERGEINER (2018) in seiner Untersuchung des individuellen Dialekt/Standard-Repertoires einer universitären Sekretariatsangestellten. So lässt sich bei dialektkompetenten Personen häufig eine positive Grundhaltung zum Dialekt ausmachen; sie sprechen diesen offenbar mit Familie, Freundeskreis und gleichgestellten sowie vertrauten Kolleginnen und Kollegen, empfinden ihn jedoch als nicht angemessen mit Ranghöheren und mit Personen, für die Dialekt ein Verständigungshindernis darstellen könnte. Für ranghöhere Personen und Fremde erfolgt eine Umstellung auf das häufig sogenannte „Nach-der-Schrift“-Reden, während für Gespräche ohne Hierarchie-Unterschiede mit weniger vertrauten Personen Umgangssprache zum Zuge kommt.

An solchen Einschätzungen wird neben der Tatsache, dass sich Österreicher/innen grundsätzlich eine hohe Variationsfähigkeit zusprechen, auch als weiterer wesentlicher Faktor die Adressatenorientierung deutlich (ENDER/KAISER 2014; STEINEGGER 1998, 96). Abhängig von der aufgrund der Situation oder der Sprechweise vermuteten Dialektkompetenz des Gegenübers passen sich viele Personen an und verwenden standardnähere Sprechweisen. Die Bandbreite des individuellen Repertoires ist dabei natürlich bei einzelnen Personen unterschiedlich ausgeprägt (ENDER/KAISER 2014; VERGEINER 2018). In Situationen mit Allochthonen lassen sich auch in Vorarlberg Zwischenstufen ausmachen, wenn gleich diesen insgesamt im sprachlichen Alltag ein anderer Stellenwert

zukommt als den umgangssprachlichen Sprechweisen des bairischen Raumes. Für den Vorarlberger Raum wird eine gehobene Umgangssprache, das sog. „Bödeledeutsch“, grundsätzlich als eine Sprachform der sozialen Distanzierung beschrieben (GABRIEL 1973, 75–76). Als eben solche verhöhnnte Sprechweise von Personen, „die meinen, was Besseres zu sein“ – das Bödele ist denn auch eine Ferienregion über Dornbirn, wo die reichen Familien ein Ferienhaus hatten/haben (GABRIEL 1973, 75) – oder als „Möchtegern-Hochdeutsch“ erscheint sie auch in Befragungs- und Benennungsdaten (ENDER/KAISER 2009, 285; KAISER/ENDER 2015, 16–20). Ein nicht-dialektkompetentes Gegenüber und ein erhöhter Fokus auf Verständlichkeit können aber auch in Vorarlberg offensichtlich dazu beitragen, dass der Bereich zwischen Dialekt und Standard ohne negative Bewertung ausgenützt wird (ENDER/KAISER 2014).

Wenngleich Dialekt aus Befragungsdaten häufig als die deutlich bevorzugte Varietät im familiären Kontext hervorgeht, so hebt sich hierbei im bairischen Raum der sprachliche Umgang mit Kindern ab. So nennt in Befragungen zwar etwa die Hälfte der Personen Dialekt (49 %) als die mit den Kindern hauptsächlich gewählte Sprachform, ein ähnlicher Anteil (45 %) spricht sich aber für Umgangssprache aus. In dieser Zuwendung zum Bereich zwischen Dialekt und Standardsprache unterscheidet sich der bairische Raum ganz klar vom alemannischen Vorarlberg wie auch von der Schweiz, wo der Dialekt auch mit Kindern die Sprachform erster Wahl darstellt (ENDER/KAISER 2009, 289). Standardsprache besitzt im gesamten österreichischen Raum in der Kommunikation mit Kindern im familiären Umfeld einen geringen Stellenwert. Punktuelle Untersuchungen zu den Spracheinstellungen von Müttern (etwa LICHTENEGGER 2015 im mittelbairischen Raum) zeigen, dass neben der großen Akzeptanz gegenüber regional geprägten Sprachformen gerade Mütter mit tertiärer Bildung Standardsprache etwas stärker bevorzugen. Dennoch haben natürlich auch im Dialekt oder in Umgangssprache primärsozialisierte Kinder im sprachlichen Alltag über Kinderbücher, die im Standard vorgelesen und nicht in regionale Sprachformen übersetzt und erzählt werden, und auch über Medienkonsum Kontakt mit Standardsprache. Deshalb besitzen Kinder auch bereits im Vorschulalter die

grundlegende Fähigkeit, Dialekt und Standard zu unterscheiden, die sich bis zum Alter von etwa 8 Jahren zur Fähigkeit ausbaut, die Varietäten als abstrakte – über phonologische und lexikalische Variablen im direkten Kontrast hinweg generalisierte – Kategorien wahrzunehmen (KAISER/KASBERGER 2018).

3.3. Sozio-indexikalische Interpretation von Dialekt und Standard

Österreicher/innen verfügen aber offensichtlich nicht nur über die Fähigkeit, sich in unterschiedlicher Bandbreite auf dem vertikalen Spektrum zu bewegen, sondern auch über bestimmte Einstellungen und Assoziationen gegenüber den verwendeten Sprechweisen. Diese sind vor allem auf den sozialen Status oder den Bildungsgrad der Sprecher/innen ausgerichtet. Für erwachsene Österreicher/innen ist standardsprachliches Sprechen mit hohem sozialem Ansehen verbunden (STEINEGGER 1998, 129). In Erhebungen zu Spracheinstellungen treten wiederkehrende Grundmuster zutage, die Dialekt und Standardsprache auf der Kompetenz- und Sympathie-Ebene unterschiedlich punkten lassen (MOOSMÜLLER 1991; SOUKUP 2009; BELLAMY 2012). So wirken Dialektsprecher/innen zwar natürlicher, ehrlicher, entspannter und humorvoller, gleichzeitig aber auch aggressiver und weniger intelligent als Standardsprecher/innen. Im Gegenzug erscheinen Standardsprecher/innen höflicher, intelligenter, gebildeter und ernsthafter, aber auch arroganter. Da Standardsprache somit in Situationen als adäquater empfunden wird, in denen Bildung und Formalität im Vordergrund stehen, während Dialekt im Zusammenhang mit Natürlichkeit, Sympathie und Humor besser abschneidet, wird den Varietäten unterschiedliches „funktionales Prestige“ (SOUKUP 2009, 128) zugesprochen.

Durch die sozio-indexikalische Bedeutung von dialektalem oder standardsprachlichem Sprechen kann Variation im österreichischen Kontext auch mehr oder weniger bewusst zur kommunikativen Gestaltung und zur Konstruktion von Identitäten und interaktionalen Beziehungen genutzt werden. Varietäten können verwendet werden, um be-

stimmte Personenbilder zu entwerfen oder interaktionale Rollen einzunehmen, wie dies etwa im Fernsehen durch das Code-Switching zur Inszenierung von verschiedenen „Moderator-Rollen“ beobachtet werden kann (KAISER 2006). Die Wahl einer Varietät kann auch für den Ausdruck der kommunikativen Beziehung herangezogen werden, wenn etwa in Fernsehdiskussionen dialektale Code-Switches besonders eingesetzt werden, um durch Zwischenrufe, Kommentare oder Pseudo-Zitate eine negative Bewertung auszudrücken (SOUKUP 2015).

Gebrauch, Wahrnehmung und Bewertung von Dialekt, Standard und der gesamten aufgespannten Bandbreite dazwischen ist in Österreich folglich komplex. Zum einen zeichnen sich interessante funktionale Muster in den sozio-symbolischen Zuschreibungen bei Dialekt- oder Standardverwendung ab. Zum anderen wird auch wiederholt auf die ambivalente Haltung der Österreicher/innen in Bezug auf die Realisierung selbst des österreichischen Standards eingegangen (FINK u. a. 2017). Wenngleich österreichischem Deutsch eine hohe identitätsstiftende Funktion zukommt, so können sogar im schulischen Kontext bei Lehrenden wie bei Schüler/innen teilweise Unsicherheiten bezüglich des gleichberechtigten Status des österreichischen Standards beobachtet werden.¹³ Es zeigen sich darüber hinaus interessante Parallelen in der Gegenüberstellung von österreichischem und deutschländischem Standard mit den Bewertungen von Dialekt im Vergleich zum österreichischen Standard. Deutschländischer Standard wird von Lehrpersonen nicht nur als korrekter, sondern auch als gebildeter und direkter wahrgenommen, während österreichischer Standard als sympathischer, gemütlicher, vertrauter bewertet wird (FINK u. a. 2017, 87–89). Im Kontrast dazu zeigt HERRGEN (2015, 154) mit einer perzeptionslinguistischen Untersuchung, dass der österreichische und deutsche Standard einer jeweils sprecherisch geschulten Person von österreichischen Studierenden als gleichermaßen standardsprachlich eingeschätzt werden. Inwiefern sich hier tatsächlich transnationale Standardvorstellungen ausbilden, wird ebenso weiter zu

¹³ Und dies, obwohl es in Österreich seit den 1950er Jahren etwa im Unterschied zur Schweiz ein amtliches Regelwerk gibt, das *Österreichische Wörterbuch* (vgl. auch SCHEICHL 2016).

verfolgen sein wie die Frage nach stabilen Mustern oder Veränderungen in Gebrauch und Wahrnehmung des gesamten österreichischen Dialekt/Standard-Variationsspektrums.

4. Deutschland

4.1 Entwicklung des Dialekts in Deutschland

Für die Varietät *Dialekt* können in Deutschland rezent vier unterschiedliche Entwicklungslinien beobachtet werden: (1) relative Stabilität des Dialekts bei Variabilisierung einzelner Varianten, (2) Regionalisierung des Dialekts, (3) Verlust des Dialekts durch Abbau von Varianten und (4) Verlust des Dialekts durch Nicht-Weitergabe an die Folgegeneration.

Zu (1) Stabilität und vereinzelte Variabilisierung: Grundsätzlich ist zu beobachten, dass in vielen Regionen die Dialekte, wie sie beispielsweise Ende des 19. Jahrhunderts von GEORG WENKER und seinen Kollegen für den *Sprachatlas des Deutschen Reichs* (WENKER 1889–1923) gesammelt wurden, heute zwar noch per Abfrage erhoben werden können, sie im Alltag aber nicht mehr ausschließlich in dieser Form verwendet werden. Die größte Stabilität kann in vorliegenden Untersuchungen für das Mittelbairische beobachtet werden. Hier ist der Dialekt auch in Aufnahmen freier Gespräche hinsichtlich der Variantenstruktur noch weitgehend stabil. Für einzelne linguistische Variablen ist lediglich Variabilisierung zu beobachten. Das bedeutet, dass statt der dialektalen Variante in derselben Kommunikationssituation mitunter auch die konkurrierende standardsprachliche Variante verwendet wird. Zum Beispiel realisiert ein dialektkompetenter Sprecher aus der Region Trostberg in einem Gespräch mit einem ebenfalls dialektkompetenten Freund den Stammvokal im Lexem *neun-* zwei Mal mit dialektal entrundetem (also [æ̃]) und zwei Mal mit standardsprachlich gerundetem Stammvokal (also [ɔ̃]). Wie das Beispiel zeigt, tritt solche Variabilisierung in den betreffenden Gesprächen unsystematisch auf.

Zu (2) Regionalisierung: Die betreffenden Dialekte verändern sich, indem lokal oder kleinregional verbreitete Formen durch Dialektformen

ersetzt werden, die in einer größeren Region verwendet werden. Solcher Wandel vom Basisdialekt zum Regionaldialekt stellt eines der zentralen Ergebnisse von groß angelegten Forschungsprojekten dar, in denen Dialektdaten unterschiedlicher Zeitschnitte (= in *real time* wie im Projekt *Digitaler Wenker-Atlas* [DiWA; vgl. LAMELI u. a. 2015] oder im Projekt *Phonologischer Wandel am Beispiel der alemannischen Dialekte Südwestdeutschlands im 20. Jahrhundert* [vgl. STRECK 2012; 2015 sowie SCHWARZ 2015]) oder verschiedener Generationen (= in *apparent time* wie im Projekt *Mittelrheinischer Sprachatlas* [MRhSA; vgl. GIRNTH 2015]) miteinander verglichen werden. So konnte beispielsweise anhand der Karten des MRhSA gezeigt werden (vgl. GIRNTH 2015), dass die bei Sprecher/innen der älteren Generation kleinräumig verbreiteten Tilgungen von inlautendem germ. *g (in *Pflüge*, also z. B. [ɸlɪ:] oder [ple:]) im Rhein- und im Moselfränkischen bei der jüngeren Generation nicht mehr zu beobachten sind. Anders als im Rheinfränkischen verwenden die jüngeren Sprecher im Moselfränkischen allerdings nicht die standardsprachliche Form (/g/ bzw. durch Schwa-Apokope im Auslaut verhärtetes [k]), sondern orientieren sich an den Dialektformen der Region und verwenden [ʃ] oder [ɛ]. „Der Sprachwandel vollzieht sich hier also in Richtung Regionaldialekt“ (GIRNTH 2015, 41).

Zu (3) Verlust durch Variantenabbau: In weiten Teilen des Ostmiteldeutschen (vgl. bereits FLEISCHER 1961 sowie in jüngerer Zeit KEHREIN 2012; ROCHOLL 2015) sowie in Regionen des östlichen Rheinfränkischen und des rheinfränkisch-zentralhessischen Übergangsbereichs (vgl. VORBERGER 2019) können die alten Dialekte nicht mehr erhoben werden. Wie FLEISCHER bereits in den 1950er Jahren für den Dresdener Raum bemerkt, hat er

auch unter den älteren Bauern der Dörfer keinen Sprecher gefunden, der in sicherem eigenem Sprachbewußtsein Mda.-Merkmale [= Mundart-Merkmale] betont hätte, wenn sie nicht der US [= Umgangssprache] oder der Hochsprache angehörten. Es handelt sich also nicht um eine mehr oder weniger starke Infiltration der Mda. mit schriftsprachlichem Gut, wie sie heute keiner Mda. erspart bleibt, sondern um die Auflösung des mda. Sprachbewußtseins. (FLEISCHER 1961, 154)

Die Dialekte der genannten Regionen sind jeweils durch eine relativ geringe Zahl an diskreten systemischen Unterschieden zur Standardsprache charakterisiert, die im Laufe der Zeit abgebaut und durch ihre standardsprachlichen Pendanten ersetzt wurden. Geblieben sind in diesen Regionen jeweils relativ standardferne Regiolekte (vgl. dazu unten, Kapitel 4.2).

Zu (4) Verlust durch Nicht-Weitergabe an Folgegenerationen: Vor allem im niederdeutschen Raum, aber auch in Untersuchungen zu Orten im Westdeutschen (Wittlich, vgl. KATERBOW 2013) und im westlichen Mitteldeutschen (Gießen, vgl. VORBERGER 2019) konnte empirisch nachgewiesen werden, dass die Dialekte kaum noch an nachfolgende Generationen weitergegeben werden bzw. wurden. Dies führt mittel- bis langfristig zu einer Marginalisierung bzw. zum Verlust der Varietät *Dialekt*. In verschiedenen Regionen Norddeutschlands wird versucht, dem Dialektverlust entgegenzuwirken, beispielsweise dadurch, dass Niederdeutsch als Wahlfach im Schulunterricht angeboten wird oder dass kulturelle Veranstaltungen im Dialekt veranstaltet werden. Solche Aktivitäten führen allerdings nicht zu einer Bewahrung der niederdeutschen Dialekte als Familien- und „Kommunikationssprache“, sondern höchstens als „Identifikationssprache“ (vgl. ELEMENTALER u. a. 2015, 416).

4.2 Regiolekte in Deutschland

In den Regionen, in denen der Dialekt praktisch verschwunden ist (in Teilen Norddeutschlands und im Ostmitteldeutschen), gibt es auch heute noch regionale Sprachformen. Es handelt sich dabei um einen Varietätentyp, der sich in ganz Deutschland zwischen den Dialekten und der Standardsprache entwickelt hat und der als *Regiolekt* bezeichnet wird (vgl. Abb. 3). Diese Regiolekte sind vor allem durch vertikale sprachdynamische Prozesse entstanden und sie basieren im Kern auf Dialektmerkmalen, die von Dialektsprechern auch dann nicht kontrolliert, d. h. durch ihre standardsprachlichen Pendanten ersetzt werden können, wenn diese Sprecher/innen die Standardsprache aussprechen (ihr „bestes Hoch-

deutsch“ produzieren). Anders als die Dialekte, die sich in der Vergangenheit gewandelt haben und deren Sprecherzahl rückläufig ist, verwendet praktisch jeder im Alltag Sprechweisen, die der Varietät **Regiolekt** zugeordnet werden können. Somit bilden die Regiolekte in Deutschland mittlerweile insgesamt die im kommunikativen Alltag dominierende Varietät. Hinsichtlich der Anlässe, für die regiolektale Sprechlagen verwendet werden, und damit auch hinsichtlich der subjektiven Bewertung der regionalsprachlichen Varietäten durch die Sprecher ist eine durchgreifende Veränderung festzustellen. Historisch, d. h. ab etwa dem 16. Jahrhundert, als die Verwendung der ursprünglich nur geschriebenen hochdeutschen Einheitssprache in der mündlichen Kommunikation einsetzte, bildete der Dialekt die überwiegend und auch „am liebsten“ verwendete Sprechweise (dies gilt für viele Dialektsprecher auch heute noch). Ein Wechsel in standardorientierte, also regiolektale Sprechlagen erfolgte nur, wenn es eine Situation zwingend erforderte, z. B. wenn das Gegenüber den eigenen Dialekt nicht verstand oder auch in „offiziellen“ Situationen wie dem Besuch einer Behörde oder eines Arztes. Entsprechend wird der Regiolekt von Dialektsprechern/innen in der Regel als „Hochdeutsch“ konzeptualisiert, wohingegen Sprecher/innen, die sprachlich im Regiolekt sozialisiert wurden und die den alten Dialekt nicht mehr beherrschen oder sogar nicht einmal mehr kennen, den Regiolekt häufig als „Dialekt“ bezeichnen. Für diese Sprecher/innen hat der Regiolekt entsprechend wichtige Funktionen des alten Dialekts übernommen. Dazu gehört beispielsweise das Ausdrücken von interindividuell-sozialer Nähe (vgl. KEHREIN/FISCHER 2016).

Strukturell unterscheiden sich die Regiolekte sowohl von den Dialekten, auf denen sie jeweils basieren, als auch von der Standardsprache und ihrer bundesdeutschen Oralisierungsnorm. Bedingt durch das differierende sprachstrukturelle Verhältnis der Standardsprache zu den Dialekten der einzelnen Verbände und Regionen variiert die „Lage“ der Regiolekte relativ zur Standardsprache, wie in Abb. 3 exemplarisch veranschaulicht wird. Die schematisierten Spektrumsdarstellungen sind folgendermaßen zu lesen: Am oberen Ende befindet sich als Vergleichspol

die Standardsprache mit ihrer in Deutschland gültigen Oralisierungsnorm. Darunter sind in einem mit den Methoden **Dialektalitätsmessung** und **Variablenanalyse**¹⁴ quantifizierten Abstand die Varietäten Regiolekt und, wenn vorhanden, Dialekt abgebildet. In allen Regionen ist eine klare Grenze zwischen Regiolekt und Standardsprache nachweisbar. In den meisten Fällen gilt dies auch für die Grenze zwischen Regiolekt und Dialekt. Im Ostfränkischen scheint dagegen ein Dialekt/Regiolekt-Kontinuum vorzuliegen. Gleiches galt wahrscheinlich auch für das Obersächsische, wo – wie gezeigt – der Dialekt heute verschwunden ist.

¹⁴ Die Schematisierungen basieren auf Ergebnissen der phonetischen Abstandsmessung (sog. Dialektalitätsmessung; vgl. KEHREIN 2012, 78–84) und der Variablenanalyse (vgl. KEHREIN 2012, 84–87).

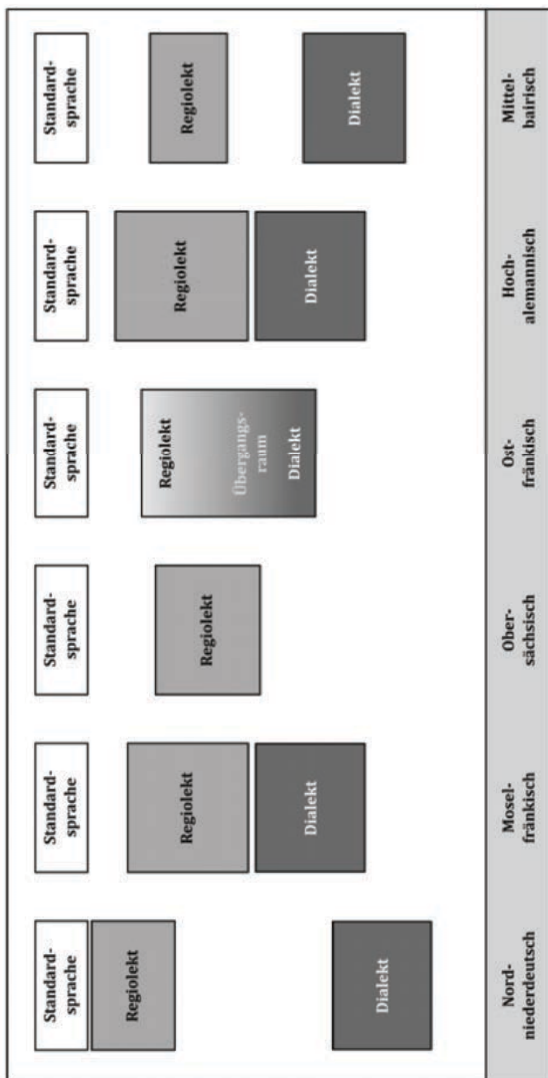


Abb. 3: Strukturen vertikaler Spektren an ausgewählten Orten unterschiedlicher Dialektverbände

Im niederdeutschen Raum weisen die Dialekte einen besonders großen Abstand, also besonders viele und deutliche strukturelle Unterschiede zur Standardsprache auf. Im Ostfränkischen dagegen – wie auch ehemals im Obersächsischen – sind die Dialekte der Standardsprache strukturell ähnlicher (vgl. zur Ähnlichkeit der Dialekte und der Schriftsprache auch LAMELI 2013, 234). Wie aus Abb. 3 hervorgeht, kehrt sich dieses Verhältnis im Falle der Regiolekte um: Die standardnächsten regiolektalen Sprechlagen liegen im Niederdeutschen näher an der Standardsprache als im Ostfränkischen. Dies lässt sich vor allem auf den relativen Anteil zweier Variantentypen im jeweiligen Dialekt zurückführen. Während die niederdeutschen Dialekte eine hohe Zahl an Varianten enthalten, die sich diskret (= kategorisch) von den standardsprachlichen Pendanten unterscheiden (= Varianten des Typs 1), ist die Zahl dieser Varianten etwa in den ostfränkischen Dialekten deutlich geringer. Stattdessen überwiegen in letzteren Varianten des Typs 2, bei denen es sich lediglich um tendenzielle, kontinuierliche Unterschiede zur standardsprachlichen Variante handelt. Bei der mündlichen Umsetzung der Schriftsprache durch Dialektsprecher/innen konnten historisch – und können teilweise auch heute noch – Varianten des Typs 1 kontrolliert, d. h. durch die entsprechenden Varianten der Standardsprache ersetzt werden, während dies für die Typ-2-Varianten nicht möglich, aber vor allem auch nicht notwendig war/ist. Sie können allophonisch, d. h. als verständliche Lautvarianten verarbeitet werden und verursachen daher keine Verständigungsprobleme.¹⁵ Die Varianten des Typs 2, die im „besten Hochdeutsch“ von Dialektsprechern/innen übrig bleiben, und zwar mit einem hohen Maß an interindividueller Übereinstimmung, bilden demnach das „Kerninventar“ der Regiolekte, das in standardferneren regiolektalen Sprechlagen um zusätzliche Dialektmerkmale (Typ-1-Varianten) erweitert wird.

Die flächendeckende Beschreibung der Struktur der Regiolekte auf allen sprachlichen Systemebenen bildet nach wie vor ein zentrales Desiderat der variationslinguistischen Forschung. Dieses Wissen wäre letztlich auch für den Anwendungsbereich *Sprachdiagnostik* von erheblicher

¹⁵ Eine ausführliche Differenzierung der Variantentypen kann hier nicht erfolgen, vgl. dazu KEHREIN (2015; 2019)

Bedeutung, um regionalsprachliche Merkmale von potenziellen Merkmalen gestörter Sprachentwicklung unterscheiden zu können.

Projekte, die sich (unter anderem) mit der regionalen Prägung des individuell „besten Hochdeutsch“¹⁶ ihrer Informanten auseinandersetzen, sind KÖNIGS *Atlas zur Aussprache des Schriftdeutschen in der Bundesrepublik Deutschland* (vgl. KÖNIG 1989), das Dissertationsprojekt von WECKER-KLEINER (2009) zu Bayerisch-Schwaben, das IDS-Projekt *Deutsch heute* (vgl. KLEINER 2015), das Projekt *Sprachvariation in Norddeutschland* (SiN; vgl. ELMENTALER u. a. 2015) und das Projekt *Regionalsprache.de* (REDE; vgl. GANSWINDT u. a. 2015). In allen Projekten erfolgten bzw. erfolgen kartographische Darstellungen zu Phänomenen der standardnächsten Sprechlagen:

- *Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards* (AADG; KLEINER 2011 ff.)
- *Norddeutscher Sprachatlas* (NOSA; ELMENTALER/ROSENBERG 2015)
- REDE SprachGIS (vgl. LIMPER u. a. 2020)

Darüber hinaus entsteht im Kontext des REDE-Projekts derzeit ein Band zu den Regionalakzenten in Deutschland (vgl. KEHREIN i. Bearb.). Typische, ausgewählte lautliche Merkmale einzelner Dialektregionen sind beispielsweise (vgl. KEHREIN 2015):

- im nördlichen Niederdeutsch:
 - unverschobene germ. Plosive (z. B. *dat*, *wat*, *et*)
 - g-Spirantisierung (z. B. *Zuch* ‘Zug’, *liecht* ‘liegt’)
 - Lenisierung von /t/ im Inlaut (z. B. *haddn* ‘hatten’)
 - gehobene Realisierung von /ε:/ (z. B. *Keese* ‘Käse’)
 - Vokalquantität in Einsilbern (z. B. [ʃp̄as, ʋat̄] ‘Spaß, Rad’)

¹⁶ Diese Sprechweise wird wahlweise aus Sprachverwendungsperspektive als „bestes Hochdeutsch“, als „intendierte Standardsprache“ oder als „Gebrauchsstandard“ bezeichnet. In den meisten Fällen ist die jeweils beobachtbare Sprechweise allerdings regionalsprachlich geprägt und kann somit dem Regiolekt zugeordnet werden.

- vordere Realisierung von *-er* in Nebensilben (z. B. *Muddä* ‘Mutter’)
- plosivische Lösung von *-ng* (z. B. *Rechnunk* ‘Rechnung’)
- im östlichen Mitteldeutsch:
 - Koronalisierung von /ç/ (z. B. *gleich*, *manche* ‘gleich, manche’)
 - Lenisierung von Konsonanten (z. B. *Strafe* ‘Strafe’)
 - gehobene Realisierung von /aɪ/ (z. B. [bæɪdn̩] ‘beiden’)
 - zentrale/gespreizte Realisierung hinterer gerundeter Vokale (z. B. [zɔ̃nə] ‘Sonne’)
 - Fortisierung von /b/, /d/, /g/ im Anlaut vor Liquid (z. B. *trei*, *klaube* ‘drei, glaube’)
- im Ostfränkischen:
 - apikale Realisierung von /r/ (z. B. [ro:də ro:zn̩] ‘rote Rosen’)
 - Lenisierung von Konsonanten (z. B. *Strafe* ‘Strafe’)
 - *a*-Verdampfung (z. B. [mɔ̃ʏn̩] ‘machen’)
 - Desonorisierung von /z/ im Anlaut (z. B. [sɔnə] ‘Sonne’)
 - vordere Realisierung von *-er* in Nebensilben (z. B. *Muddä* ‘Mutter’)
- im Alemannischen in Deutschland:
 - gehobene Realisierung von Kurzvokalen (z. B. [koχ, bet] ‘Koch, Bett’)
 - Palatalisierung von /s/ (z. B. [majftəns] ‘meistens’)
 - Tilgung von /t/ in /st/ in Verbalformen (z. B. [hɑf, bɪf] ‘hast, bist’)
 - Desonorisierung von /z/ im Anlaut (z. B. [sɔnə] ‘Sonne’)
 - Verdampfung von *-er* in Nebensilben (z. B. [mɔtə] ‘Mutter’)
- im Bairischen in Deutschland:
 - apikale Realisierung von /r/ (z. B. [ro:tə ro:zn̩] ‘rote Rosen’)
 - gehobene Realisierung von Kurzvokalen (z. B. [koχ, bet] ‘Koch, Bett’)
 - Velarisierung von /ç/ in *durch* zu [dɔw̥χ]
 - Desonorisierung von /z/ im Anlaut (z. B. [sɔnə] ‘Sonne’)

- *a*-Verdumpfung (z. B. [hɔst] ‘hast’)
- Zentralisierung von *-er* in Nebensilben (z. B. [mɔtə] ‘Mutter’)

Neben der überwiegend behandelten lautlichen Ebene finden sich in der Literatur auch Einzelnennungen grammatischer Phänomene. Zum Niederdeutschen beobachtet beispielsweise SCHRÖDER (2015), dass sich mitunter Formen des niederdeutschen Kasus Obliquus auch in regiolektalen, also standardorientierten Sprechlagen finden (z. B. *in dat Johr, von den Verein*). Weitere solcher Phänomene im niederdeutschen Regiolekt sind

der Gebrauch von Demonstrativpronomen anstelle von Personalpronomen (*da ging das ganz rapide und der konnte als erstes nicht mehr sprechen [...]*), der Ausfall von Subjekt und Objekt (*kann man doch zurückbringen [...]*) und seltener auch von adverbialen Bestimmungen, Wiederaufnahme des Subjekts (*der Mann, der spricht richtig gut Plattdeutsch [...]*), der Ausfall von Artikeln (*soll ja Wetter schöner werden [...]*) und seltener auch Präpositionen, tun-Periphrase (*aber dass er das so richtig perfekt so eine Stunde lang schnacken tut [...]*), Verlaufsform (*wenn wir am Kaffeetrinken sind [...]*) und doppeltes Perfekt (*Ich hab ja nun auch Umschulung gemacht gehabt [...]*), der nicht-standardkonforme Gebrauch von Junktionen (*wo mein Opa damals noch gelebt hat, da ... [...]*) und Präpositionen (*nach 'n Hof rausgucken [...]*) und singular die doppelte Verneinung (*aber keine Studierten sind sie nicht [...]*). (SCHRÖDER 2015, 48)

4.3 Soziopragmatische Relevanz regionalen Sprechens in Deutschland

Regionales Sprechen in Deutschland schließt die Verwendung des Dialekts und des Regiolekts ein. Die Dialekte spielen in vielen Regionen Deutschlands – Ausnahmen bilden vor allem das Bairische und Teile des alemannischen Sprachraums – eine untergeordnete Rolle in der Alltagskommunikation. Die meisten Sprecher/innen werden heutzutage nicht mehr im Dialekt, sondern im Regiolekt primärsozialisiert und haben über die Medien auch von frühester Kindheit an Kontakt mit der Standardsprache. Für diese Sprecher/innen hat der Regiolekt wichtige sozio-

pragmatische Funktionen des (alten) Dialekts übernommen. Dazu gehört vor allem die sprachliche Signalisierung von interindividuell-sozialer Nähe (vgl. KEHREIN/FISCHER 2016). Dadurch wird gleichzeitig die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe angezeigt, der Regiolekt – wie auch der Dialekt für Dialektsprecher/innen – wird also auch sozio-indexikalisch interpretiert. Diese außersprachliche, soziale Relevanz regionalen Sprechens in Deutschland konnte in mehreren Studien auch empirisch belegt werden. FALCK u. a. (2012) haben beispielsweise die Binnenmigration in Deutschland in den Jahren 2000–2006 mit verschiedensten möglichen Einflussfaktoren verglichen, die als potenzielle Erklärungen für das Umzugsverhalten in Frage kommen. Dazu gehörten beispielsweise ökonomische, infrastrukturelle und kulturelle Faktoren sowie auch die Ähnlichkeit der Ende des 19. Jahrhunderts für den *Sprachatlas des Deutschen Reichs* (WENKER 1889–1923) erhobenen Dialekte. Von allen diesen Faktoren hat sich die Dialektähnlichkeit als der wichtigste Einflussfaktor für die Binnenmigration herausgestellt. Menschen ziehen also, wenn sie aus welchen Gründen auch immer ihren Wohnort innerhalb Deutschlands wechseln, signifikant bevorzugt in Regionen, in denen die Menschen ähnliche regionalsprachliche Merkmale verwenden wie sie selbst. Gleiche Zusammenhänge konnten auch für andere Formen ökonomischen Handelns nachgewiesen werden (vgl. LAMÉLI u. a. 2013). Die Autoren interpretieren die sprachlichen Ähnlichkeiten als Hinweise auf eine sozio-kulturelle Identität, die dazu führt, dass „even on a low geographical level people seem to be unwilling to move to culturally unfamiliar environments“ (FALCK u. a. 2012, 237). Diese außersprachliche Relevanz regionalsprachlicher Varianten und Varietäten dürfte zu einer Stabilisierung der Regiolekte in Deutschland beitragen.

5. Luxemburg¹⁷

Im Vergleich zu den bisher behandelten Staaten liegt in Luxemburg eine deutlich abweichende Sprachsituation vor: Durch horizontale Ausgleichsprozesse zwischen den alten Dialekten, vor allem mit Ausrichtung am Zentralluxemburgischen, hat sich eine Varietät herausgebildet, die als Basis für eine zukünftige standardisierte lëtzebuergesche Sprache dient. Dieser Prozess wird politisch dadurch befördert, dass das Luxemburgische bzw. Lëtzebuergesche im Jahre 1984 per Sprachengesetz zur Nationalsprache Luxemburgs erklärt wurde. Luxemburgisch – in nach wie vor variabler Ausprägung – besetzt mittlerweile alle Domänen der konzeptionellen Mündlichkeit (in medial mündlicher und schriftlicher Umsetzung) und steht gleichberechtigt neben den weiteren Amtssprachen Französisch und Deutsch (vgl. HORNER/WEBER 2008; GILLES 2019). Dies führt dazu, dass in Luxemburg eine Situation der Dreisprachigkeit vorliegt, in der Französisch alleinige Rechtssprache, Deutsch nach der Vorschule die Hauptunterrichts- und Alphabetisierungssprache in der Schule sowie die Sprache der Printmedien und Luxemburgisch vor allem die Sprache der direkten Kommunikation zwischen Einheimischen ist und letztlich auch die Rolle einer Integrationssprache hat (vgl. HOFFMANN 1979; 1996a; WETH 2015; 2018; CONRAD 2017; SCHEER 2017).¹⁸ Dabei ist das Luxemburgische progressiv und dringt seit dem frühen 20. Jahrhundert – unterstützt durch Standardisierungs- und Kodifizierungsprozesse – in Domänen ein, in denen vorher das Deutsche verwendet wurde (dazu gehören beispielsweise Literatur, Gottesdienste, aber auch

¹⁷ Wir danken Christoph Purschke für die kritische Durchsicht und die hilfreichen Hinweise zu diesem Kapitel.

¹⁸ WETH (2015, 23) schreibt zum Status des Luxemburgischen in der Schule: „Luxemburgisch hat in den vergangenen Jahren einen autonomen Status in Hinblick auf das Deutsche gewonnen und ist in den Niveaubeschreibungen des Bildungsplans aufgeführt. Luxemburgisch ist aber nur in der Vorschule Schulsprache, ist nicht die Sprache der Alphabetisierung und wird in den mündlichen Fertigkeiten und beim Leseverstehen zwar evaluiert, aber ohne versetzungsrelevant zu sein. Schriftlich ist Luxemburgisch ab Zyklus 2 [d. h. nach der Vorschule] nur in der dafür vorgesehenen Schulstunde vertreten.“

Programme in audiovisuellen Medien und öffentliche Reden; vgl. SCHEER 2017; GILLES 2019). Die Verdrängung des Deutschen aus verschiedenen Bereichen des sprachlichen Alltags hat außer dem hohen gesellschaftlichen Prestige des Luxemburgischen und dessen politischer Förderung auch historische Gründe. Vor allem nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs gab es bis in die 1980er Jahre hinein in der luxemburgischen Gesellschaft eine sehr starke Abneigung gegenüber dem/den Deutschen, die unter anderem in einer Ablehnung der sprachlichen Zugehörigkeit zum Deutschen resultierte (vgl. HOFFMANN 1996a). Mittlerweile gewinnt das Deutsche zwar einerseits wieder an Prestige und Bedeutung (vgl. CONRAD 2017; SCHEER 2017), auf der anderen Seite geht aber „das Wissen um die historische Einordnung in das Dialektkontinuum mit den verwandten moselfränkischen Dialekten in Deutschland nach und nach“ (GILLES 2019, 1048) zurück.

5.1 (Historische) Dialekträume und Merkmale

Wie aus der kartographischen Darstellung in Abb. 1 hervorgeht, liegt Luxemburg im Gebiet des (Historischen) Westdeutsch in unmittelbarer Nachbarschaft zum romanischen Sprachraum. Die Dialekte Luxemburgs werden traditionell als Teile des westlichen Moselfränkischen betrachtet. Als solche sind sie für die wichtigen raumgliedernden westgermanischen Plosive *p*, *t*, *k* in den Fällen *p* im An- und Inlaut, *t* im Auslaut und *k* im Anlaut durch die Bewahrung plosivischer Realisierungen gekennzeichnet (vgl. oben, Tab. 1). Hinzu kommt die einzellexmische Bewahrung von *p* im Auslaut im Wort *auf* (vgl. auch RUSS 1996). Intern werden in Luxemburg bereits seit dem frühen 19. Jahrhundert vier Dialekträume angesetzt: „Die Luxemburger sprechen in vier mundarten, die, wie es mir scheint, am füglichsten mit den namen: *Elz-*, *Mosel-*, *Sauer-* und *Öslinger-mundart* bezeichnet werden. [...] Sie seien] unter sich nur vocalisch verschieden“ (HARDT 1843, 1 [konsequente Kleinschreibung im Original]). Auf Basis der Daten zu seinem erst später veröffentlichten *Luxemburgischen Sprachatlas* gliedert BRUCH (1953a, 152–201) den Dialektraum Luxemburgs ebenfalls in vier Regionen (Norden, Osten, Süden,

Westen), wobei sich diese „Dialektgebiete immer an den Landesgrenzen konzentrieren und daher das Zentrum des Landes, also auch das Ballungszentrum Luxemburg-Stadt, von der Beschreibung ausgeschlossen bleibt“ (GILLES 1999, 52). Letztere Region stellt sich aber in der empirischen Untersuchung von GILLES (1999) als die für das heutige „Gemeinluxemburgische“ wichtigste Region heraus, da dieses im Wesentlichen auf dem Zentrumsdialekt basiert, während die Dialekte der umliegenden kleineren Regionen im Zuge horizontaler Ausgleichsprozesse Merkmale abbauen (vgl. zur Bedeutung von Luxemburg-Stadt für die Verbreitung des „Gemeinluxemburgischen“ auch HOFFMANN 1979, 14–16). Der wichtigste Aspekt bei dieser Entwicklung ist, dass die Ausgleichsprozesse weder auf eine neue Varietät zielen (diskutiert als Herausbildung einer Koiné; vgl. etwa BRUCH 1953a, 95–97; HOFFMANN 1979; 1996a sowie die ausführliche Diskussion in GILLES 1999, 12–22) noch auf die deutsche Standardsprache gerichtet sind, sondern auf das Zentralluxemburgische als der am weitesten verbreiteten Varietät (vgl. GILLES 1999, 59–63; 2006). Die Dialekte der kleineren, peripheren Regionen sind aber keineswegs verschwunden, sondern bleiben grundsätzlich erhalten und ihre Varianten werden im Sprachgebrauch im Wechsel mit den zentral-luxemburgischen Formen verwendet (Variabilität).

Wichtige Merkmale des Luxemburgischen sind neben den bereits genannten lautverschiebungsbedingten Varianten beispielsweise:¹⁹

- Durchführung der sogenannten neuhochdeutschen Diphthongierung von mhd. *î*, (*îi*), *û* vor Konsonanten (z. B. [vɛ:ɪs] ‘weiße’, [vɛ:ɪn] ‘Wein’, [ha:ʊs] ‘Haus’, [a:ʊs] ‘aus’), der im nördlich angrenzenden Ripuarischen Monophthongerhalt gegenübersteht (Monophthonge sind auch im nördlichen Luxemburg in der Region Ösling noch zu beobachten),
- fehlende Differenzierung vorderer gerundeter und gespreizter Vokale und deren ausschließlich gespreizte Realisierung (z. B. [fi:(ə)r] ‘für’, [fɛɪs] ‘Füße’, [haizər] ‘Häuser’, [faɪər] ‘Feuer’; vgl. die entsprechenden Karten in BRUCH 1963),

¹⁹ Vgl. die Beschreibungen von BRUCH 1953a; HOFFMANN 1979; WIESINGER 1983; RUSS 1996; GILLES 1999.

- Koronalisierung von /ç/ zu [ç/f] (z. B. in *Milch, ich, -chen*), bei der es sich um ein jüngeres Phänomen handelt, das im *Luxemburgischen Sprachatlas* nur vereinzelt belegt ist,
- sogenannte Eifler Regel, d. h. die Tilgung von wortfinalelem *-n* außer vor [d, t, ts, h] und vor Vokal (vgl. RUSS 1996; GIRNTH 2006). Diese Regel betrifft Wortstämme und Suffixe gleichermaßen, sodass sich etwa *en dommen Daag* ‘ein dummer Tag’ und *e_schwaarze_Schiet* ‘ein schwarzer Schatten’ gegenüberstehen (vgl. GILLES 1999, 221),
- Bildung des Passivs mit *ginn* ‘geben’, wie z. B. in *ech gi gesinn* ‘ich werde gesehen’ (vgl. NÜBLING 2006, 171) oder auch
- sogenannter „Rheinischer Akkusativ“, bei dessen Ausprägung im westlichen Moselfränkischen die Formen des Nominativs und des Akkusativs Singular Maskulinum im Akkusativ zusammengefallen sind (s. o. *en dommen Daag* ‘ein dummer Tag’).²⁰ Dieser Synkretismus ist bei allen „nominale[n] Wortarten (Personalpronomen, Artikel, substantiviertes und attributives Adjektiv, Relativpronomen und Interrogativpronomen)“ (SCHMIDT/MÖLLER 2019) zu beobachten.²¹

5.2 Komplexe Mehrsprachigkeit und sprachliche Variation

In Luxemburg herrscht aufgrund seiner Geschichte und der Sprachgesetzgebung eine Situation, die als Dreisprachigkeit (auch Triglossie, vgl. HOFFMANN 1979; 1996a; WEBER 1994) bezeichnet wird. Das Luxemburgische steht dabei neben dem Deutschen und dem Französischen. Durch den hohen Anteil an Migranten/innen (der Ausländeranteil lag 2017 bei 47,7 %; vgl. LENZ/HEINZ 2018) erhöht sich die Zahl an Sprachen noch (vor allem Portugiesisch und Englisch). Die Hauptsprache ist Deutsch, während Luxemburgisch in der Schule eine untergeordnete Rolle spielt (vgl. HOFFMANN 1996b; WETH 2015; 2018).

²⁰ In anderen Regionen erfolgte eine Generalisierung des Nominativs (vgl. SCHIRMUNSKI 1962, 466; RABANUS 2008, 121). RUSS (1996, 77) spricht für das Luxemburgische von einem „common case“ neben Genitiv und Dativ.

²¹ Dieses Phänomen wird in dem Beitrag von BIES/KAUSCHKE in diesem Band im Hinblick auf Spracherwerb und Sprachdiagnostik behandelt.

Die Kommunikationssprache zwischen autochthonen Luxemburgern/innen ist dagegen ausschließlich Luxemburgisch. Die Verwendung des Luxemburgischen ist dabei nicht an die Zugehörigkeit zu sozialen Schichten gebunden und nicht (mehr) auf private Domänen beschränkt (vgl. BRUCH 1953b, 39). Stattdessen kann Luxemburgisch als progressiv beschrieben werden, indem es vor allem nach 1945 zunehmend auch in formelleren Situationen beobachtet werden kann (vgl. HOFFMANN 1979). Diese Entwicklung setzt sich fort, sodass GILLES (2019) beispielsweise angibt, dass die „Redensprache in der Abgeordnetenkammer wie generell der gesamten internen wie externen politischen Diskussionen [...] heute ausschließlich Luxemburgisch“ ist.

Die Progressivität des Luxemburgischen zeigt sich auch darin, dass verschiedene Bereiche des Sprachsystems standardisiert werden. Die Basis der luxemburgischen Standardsprache bildet die zentralluxemburgische Varietät. Standardisierungsprozesse finden beispielsweise seit Anfang des 20. Jahrhunderts in der Orthographie und seit Beginn des 21. Jahrhunderts in der Lexikographie statt. Außerdem liegen erste grammatische Beschreibungen des Luxemburgischen vor (vgl. SCHANEN/ZIMMER 2012), die „ansatzweise auch wissenschaftlichen Ansprüchen genügen und die über den rein praktischen Bedarf etwa im Sprachunterricht hinausgehen“ (GILLES 2019, 1052). Die Standardisierung der Orthographie steht in engem Zusammenhang mit der Ausweitung des Luxemburgischen auf die Schriftlichkeit (diese gibt es schon seit dem 19. Jahrhundert; vgl. NEWTON 1996, 193–197), die nicht nur literarische Texte aller Gattungen betrifft, sondern auch die gesamte Kommunikation mittels moderner Medien (E-Mail, SMS, WhatsApp-Nachrichten usw.; vgl. CONRAD 2017, 32–33; GILLES 2019) sowie Geburts- und Traueranzeigen, die vormals ausschließlich in Deutsch oder Französisch verfasst wurden. Während Luxemburgisch in der Schule nicht so stark repräsentiert ist, werden in der Hochschullehre Kurse und mit dem Master of Arts *Luxemburgistik* sogar ein ganzer Studiengang auf Luxemburgisch abgehalten. Solche Entwicklungen, zusammen mit der starken Immigration, führen auch zu einem erhöhten Bedarf an Unterricht für Luxemburgisch

als Fremdsprache (LAF), ein Bereich, der sich ebenfalls im Ausbau befindet (vgl. WEBER-MESSERICH 2011).

Insgesamt zeigt sich in Luxemburg eine Varietäten-/Sprachenkonstellation, die mit keinem der drei anderen Staaten (D-A-CH) vergleichbar ist. Der wesentliche Unterschied liegt darin, dass mit dem Lëtzebuergesch eine Nationalsprache vorliegt, deren Standardisierungsprozess noch nicht abgeschlossen ist, die aber dennoch bereits das Deutsche in wichtigen Alltagsdomänen abgelöst hat.²² Die Standardisierung baut auf einer der in Luxemburg vorhandenen dialektalen Varietäten auf, dem Zentral-luxemburgischen, auf das viele der sprachdynamischen Prozesse der Vergangenheit gerichtet waren. Das Luxemburgische erfuhr (und erfährt) also sowohl einen strukturellen als auch einen funktionalen Ausbau. Wenn überhaupt von vertikaler Sprachvariation geredet werden kann, die ja in Deutschland, Österreich und der Schweiz nachgewiesen wurde, dann richten sich sprachdynamische Prozesse auf diese überdachende Varietät aus und nicht auf das Deutsche oder das Französische (vgl. HOFFMANN 1996c, 148; GILLES [2019] spricht vom Umbau des Überdachungsverhältnisses). Diese beiden Sprachen „liefern“ bestenfalls sprachliches Lehngut für das Luxemburgische. Durch diese Entwicklung, die eine völlig andere ist als im östlich angrenzenden Moselfränkischen in Deutschland (vgl. oben, Kapitel 4), wird die Staatsgrenze zu Deutschland mehr und mehr auch zu einer „Sprachstrukturgrenze“ (GILLES 2019; vgl. auch EDELHOFF 2017), ähnlich wie die Grenze zwischen Deutschland und den Niederlanden, die ebenfalls das ehemalige Kontinuum der Dialekte teilt (vgl. etwa SMITS 2011).

²² HOFFMANN bezeichnet 1979 – also noch vor der gesetzlichen Erklärung des Luxemburgischen zur Nationalsprache – das Luxemburgische (auch das „Gemeinluxemburgische“) noch als „Dialekt“ und als „indominante Nationalsprache“, die im Gegensatz zu den „Hochsprachen“ (Französisch und Deutsch) steht und in bestimmten Bereichen noch ein geringeres Prestige besitzt.

6. Zusammenfassung

Am Anfang der Geschichte des Deutschen gab es ausschließlich (klein)regional gültige Varietäten, die ausschließlich der mündlichen Kommunikation dienten. Diese begegnen uns in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Luxemburg auch heute noch, wenngleich sie sich in allen vier Staaten verändert haben und nach wie vor Wandelprozessen unterliegen. Durch die Entstehung einer vereinheitlichten Sprachform, der heutigen neuhochdeutschen Standardsprache und ihren jeweiligen nationalen Ausprägungen, sowie durch weitere gesellschaftliche und politische Prozesse (vor allem die zunehmende Mobilität und damit eine steigende Zahl und Vielfalt an kommunikativen Kontakten, die Ablehnung des Deutschen in Luxemburg nach den beiden Weltkriegen), haben sich nicht nur die Dialekte verändert. Es ist – zumindest in Österreich und Deutschland – eine neue, intermediäre regionalsprachliche Varietät entstanden, mit der sich Sprecher/innen auf die Erfordernisse in Situationen überregionaler Kommunikation einstellen können. Diese Regiolekte ermöglichen nicht nur eine überregionale und sogar transnationale Kommunikation, sondern sie übernehmen vielfach gleichzeitig wichtige sozio-pragmatische Funktionen der Dialekte. In Luxemburg ist neben die Dialekte das Lëtzebuergesche als Identifikations- und Kommunikationssprache getreten, während die deutsche Standardsprache an Bedeutung verloren hat.

Während in der Schweiz alle Autochthonen Dialektsprecher/innen sind, ist die Zahl der Dialektsprecher/innen im Vergleich der vier behandelten Staaten in Deutschland am kleinsten, wobei hier regionale Unterschiede bestehen. Dennoch prägt regional markiertes Sprechen auch in Deutschland den kommunikativen Alltag. Die Zahl derer, die im kommunikativen Alltag die Standardsprache völlig ohne regionalsprachliche Merkmale verwenden, ist insgesamt sehr niedrig. Für die Diagnostik und Therapie von Sprach- und Sprechstörungen dürfen die angesprochenen Variationsverhältnisse nicht außer Acht gelassen werden und eröffnen eine Reihe von interessanten Fragstellungen. So gilt es etwa, die normativen Bezugsfragen in der Diagnose von sprachlichen Defiziten kritisch zu diskutieren und zu klären, welche der regionalsprachlichen Merkmale

in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Luxemburg bei der Diagnostik und der Therapie von Sprachstörungen zu berücksichtigen sind, und in welcher Form dies geschehen kann. Hier schließt sich die Frage an, welche Rolle die Standardsprache bzw. die Landessprache in der Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen spielt. All dies müssen zukünftige interdisziplinäre Forschungsvorhaben herausarbeiten.

Literatur

- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York.
- Ammon, Ulrich (2003): Dialektschwund, Dialekt-Standard-Kontinuum, Diglossie: Drei Typen des Verhältnisses Dialekt – Standardvarietät im deutschen Sprachgebiet. In: Androutsopoulos, Jannis K./Ziegler, Evelyn (Hrsg.): „Standardfragen“. Soziolinguistische Perspektiven auf Sprachgeschichte, Sprachkontakt und Sprachvariation. Frankfurt a. M. u. a., 163–171.
- Auer, Peter (1986): Konversationelle Standard/Dialekt-Kontinua (Code-Shifting). In: Deutsche Sprache 14, 97–124.
- Auer, Peter (2004): Sprache, Grenze, Raum. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 23, 149–179.
- Auer, Peter/Breuniger, Julia/Huck, Dominique/Pfeiffer/ Martin (2015): Auswirkungen der Staatsgrenze auf die Sprachsituation im Oberrheingebiet (Frontière linguistique au Rhin Supérieur, FLARS). In: Kehrein, Roland/Lameli, Alfred/Rabanus, Stefan (Hrsg.), 323–348.
- Beiträge zur Schweizerdeutschen Grammatik (1910–1941). Hrsg. von Albert Bachmann. Bde. 1–20. Frauenfeld.
- 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.
- Berthele, Raphael (2006): Wie sieht das Berndeutsche so ungefähr aus? In: Klausmann, Hubert (Hrsg.): Raumstrukturen im Alemannischen. Beiträge zur 15. Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie, Schloss Hofen, Lochau (Vorarlberg) vom 19.–21.9.2005. Graz-Feldkirch, 163–175.
- Bickel, Hans/Hofer, Lorenz/Suter, Sandra (2015): Variantenwörterbuch des Deutschen (VWB) – NEU. In: Kehrein, Roland/Lameli, Alfred/Rabanus, Stefan (Hrsg.), 541–562.

- Breuer, Ludwig Maximilian (2016): Methoden städtischer Regionalsprachenforschung: Wiener Variation des Relativsatzanschlusses im Online-Fragebogen. In: Lenz, Alexandra N./Patocka, Franz (Hrsg.): Syntaktische Variation: Areallinguistische Perspektiven. Göttingen (Wiener Arbeiten zur Linguistik; Band 2), 219–247.
- Bruch, Robert (1953a): Grundlegung einer Geschichte des Luxemburgischen. Luxemburg (Publications Littéraires et Scientifiques du Ministère de l'Éducation Nationale).
- Bruch, Robert (1953b): Luxemburger Linguistik. In: Les Cahiers Luxembourgeois 25, 39–50.
- Bruch, Robert (1963): Luxemburgischer Sprachatlas. Laut- und Formenatlas. Für den Druck vorbereitet von Jan Goossens, hrsg. von Ludwig Erich Schmitt. Marburg (Deutscher Sprachatlas. Regionale Sprachatlanten 2).
- Bucholtz, Mary (2003): Sociolinguistic nostalgia and the authentication of identity. In: Journal of Sociolinguistics 7(3), 398–416.
- Christen, Helen (1988): Sprachliche Variation in der deutschsprachigen Schweiz: Dargestellt am Beispiel der l-Vokalisierung in der Gemeinde Knutwil und in der Stadt Luzern. Stuttgart.
- Christen, Helen (1998) Dialekt im Alltag. Eine empirische Untersuchung zur lokalen Komponente heutiger schweizerdeutscher Varietäten. Tübingen.
- Christen, Helen (2004): Dialekt-Schreiben oder sorry ech hassä Text schribä. In: Glaser, Elvira/Ott, Peter/Schwarzenbach, Ruedi (Hrsg.): Alemannisch im Sprachvergleich. Wiesbaden, 71–85.
- Christen, Helen (2008): „...wiu mer das vilich nid ir ganze schwiz verschteit“ – Empirische Erkundungen zur sozialen Praxis des polydialektalen Dialogs. In: Sociolinguistica 22, 24–47.
- Christen, Helen/Guntern, Manuela/Hove, Ingrid/Petkova, Marina (2010): Hochdeutsch in aller Munde. Eine empirische Untersuchung zur gesprochenen Standardsprache in der Deutschschweiz. Stuttgart (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 140).
- Clyne, Michael (1984): Language and society in the German-speaking countries. Cambridge u. a.
- Conrad, François (2017): Variation durch Sprachkontakt. Frankfurt a. M./New York (Luxemburg-Studien/Études Luxembourgeoises 14).
- Durrell, Martin (1998): Zum Problem des sprachlichen Kontinuums im Deutschen. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 26(1), 17–30.
- Eckhardt, Oscar (2016): Alemannisch im Churer Rheintal: Von der lokalen Variante zum Regionaldialekt. Stuttgart (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 162).

- Edelhoff, Maike (2017): Scheefcher vs. Scheewercher: Morphologische Isoglossenbildung im moselfränkisch-luxemburgischen Grenzgebiet. In: Christen, Helen/Gilles, Peter/Purschke, Christoph (Hrsg.): Räume, Grenzen, Übergänge. Akten des 5. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD). Stuttgart, 113–135 und 384–388 (Karten).
- Elmentaler, Michael/Gessinger, Joachim/Lanwer, Jens/Rosenberg, Peter/Schröder, Ingrid/Wirrer, Jan (2015): Sprachvariation in Norddeutschland (SiN). In: Kehrein, Roland/Lameli, Alfred/Rabanus, Stefan (Hrsg.), 397–424.
- Elmentaler, Michael/Hundt, Markus/Schmidt, Jürgen Erich (Hrsg.) (2015): Deutsche Dialekte. Konzepte, Probleme, Handlungsfelder. Akten des 4. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD). Stuttgart (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 158).
- Elmentaler, Michael/Rosenberg, Peter (2015): Norddeutscher Sprachatlas (NOSA). Band 1: Regiolektale Sprachlagen. Hildesheim u. a. (Deutsche Dialektgeographie. 113.1).
- Elspaß, Stephan/Dürscheid, Christa/Ziegler, Arne (2017): Zur Grammatischen Pluriarealität der deutschen Gebrauchsstandards – oder: Über die Grenzen des Plurizentritätsbegriffs. In: Zeitschrift für deutsche Philologie 136 (Sonderheft „Das Deutsche als plurizentrische Sprache. Ansprüche – Ergebnisse – Perspektiven“, hrsg. von Heinz Sieburg und Hans-Joachim Solms), 69–91.
- Ender, Andrea/Kaiser, Irmtraud (2009): Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag – Ergebnisse einer Umfrage. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 37(2), 266–295.
- Ender, Andrea/Kaiser, Irmtraud (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 (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 155), 131–146.
- Falck, Oliver/Heblich, Stephan/Lameli, Alfred/Südekum, Jens (2012): Dialects, Cultural Identity, and Economic Exchange. *Journal of Urban Economics*, 72, 225–239. DOI: <<https://doi.org/10.1016/j.jue.2012.05.007>>.
- Ferguson, Charles A. (1959): Diglossia. In: *Word* 15, 325–340.

- Fink, Ilona E./Ransmayr, Jutta/de Cillia, Rudolf (2017): »Also grammatisch würd ich fast sagen, dass die Österreicher inkorrekt sind, aber sonst eigentlich gar nicht.« Wahrnehmung von und Einstellungen gegenüber Varietäten des Deutschen bei österreichischen LehrerInnen und SchülerInnen. In: ÖDaF-Mitteilungen 33(1), 79–96.
- Fleischer, Wolfgang (1961): Namen und Mundart im Raum von Dresden. Toponymie und Dialektologie der Kreise Dresden-Altstadt und Freital als Beitrag zur Sprach- und Siedlungsgeschichte. Berlin (Deutsch-Slawische Forschungen zur Namenkunde und Siedlungsgeschichte. 11).
- Gabriel, Eugen (1973): „Appellphonologie“ und Soziolinguistik. In: Bausinger, Hermann (Hrsg.): Dialekt als Sprachbarriere? Ergebnisbericht einer Tagung zur alemannischen Dialektforschung. Tübingen, 9–27.
- Ganswindt, Brigitte/Kehrein, Roland/Lameli, Alfred (2015): Regionalsprache.de (REDE). In: Kehrein, Roland/Lameli, Alfred/Rabanus, Stefan (Hrsg.), 425–457.
- Gilles, Peter (1999): Dialektausgleich im Lëtzebuergeschen: Zur phonetisch-phonologischen Fokussierung einer Nationalsprache. Tübingen (Phonai 44).
- Gilles, Peter (2006): Dialektausgleich im Luxemburgischen. In: Moulin, Claudine/Nübling, Damaris (Hrsg.), 1–27.
- Gilles, Peter (2019): Komplexe Überdachung II: Luxemburg. Die Genese einer neuen Nationalsprache. In: Herrgen, Joachim/Schmidt, Jürgen Erich (Hrsg.), 1039–1060.
- Girnth, Heiko (2006): Arealität und Grammatikalisierung. Zur Dynamik der Pluralkodierung in den moselfränkischen Dialekten. In: Moulin, Claudine/Nübling, Damaris (Hrsg.), 127–137.
- Girnth, Heiko (2015): Der Mittelrheinische Sprachatlas (MRhSA). Bidimensionalität und Sprachdynamik. In: Kehrein, Roland/Lameli, Alfred/Rabanus, Stefan (Hrsg.), 29–51.
- Glaser, Elvira (2014): Wandel und Variation in der Morphosyntax der schweizerdeutschen Dialekte. In: Taal en Tongval. Tijdschrift voor Taalvariatie 66(1), 21–64.
- Guntern, Manuela (i. Ersch.): Variables Schweizerhochdeutsch. Warum die Standardsprache in der Deutschschweiz wie gesprochen wird und wie sie gesprochen werden könnte. Unveröff. Dissertation. Freiburg/Schweiz 2018.
- Haas, Walter (2000): Sprachgeschichtliche Grundlagen. In: Bickel, Hans/Schläpfer, Robert (Hrsg.): Die viersprachige Schweiz. 2. Auflage. Aarau, 17–56.
- Haas, Walter (2004): Die Sprachsituation in der deutschen Schweiz und das Konzept der Diglossie. In: Christen, Helen (Hrsg.): Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum. Wien, 81–110.

- Hardt, Mathias (1843): *Vocalismus der Sauer-mundart*. Trier.
- Herrgen, Joachim (2015): *Entnationalisierung des Standards. Eine perzeptions-linguistische Untersuchung zur deutschen Standardsprache in Deutschland, Österreich, und der Schweiz*. In: Lenz, Alexandra N./Glauniger, Manfred (Hrsg.), 139–164.
- Herrgen, Joachim/Schmidt, Jürgen Erich (Hrsg.) (2019): *Language and Space. An International Handbook of Linguistic Variation*. Vol. 4: Deutsch. Berlin/New York.
- Hofer, Lorenz (1997): *Sprachwandel im städtischen Dialektrepertoire: Eine variationslinguistische Untersuchung am Beispiel des Baseldeutschen*. Tübingen/Basel.
- Hoffmann, Fernand (1979): *Sprachen in Luxemburg. Sprachwissenschaftliche und literarhistorische Beschreibung einer Triglössie-Situation*. Wiesbaden (Deutsche Sprache in Europa und Übersee 6).
- Hoffmann, Fernand (1996a): *Lëtzebuergesch, Spoken and Written, Developments and Desirabilities*. In: Newton, Gerald (Hrsg.), 109–121.
- Hoffmann, Fernand (1996b): *The Domains of Lëtzebuergesch*. In: Newton, Gerald (Hrsg.), 123–141.
- Hoffmann, Fernand (1996c): *Linguistic Variation and Varieties in the Grand Duchy of Luxembourg*. In: Newton, Gerald (Hrsg.), 143–156.
- Horner, Kristine/Weber, Jean Jacques (2008): *The Language Situation in Luxembourg*. In: *Current Issues in Language Planning* 9(1), 69–128.
- Hotzenköcherle, Rudolf (1984): *Die Sprachlandschaften der deutschen Schweiz*. Aarau.
- Hotzenköcherle, Rudolf (1986): *Zur Raumstruktur des Schweizerdeutschen. Statik und Dynamik*. In: Hotzenköcherle, Rudolf (Hrsg.): *Dialektstrukturen im Wandel*. Aarau u. a., 33–69.
- Jörg, Ruth (1976): *Untersuchungen zum Schwund des Präteritums im Schweizerdeutschen*. Bern.
- Kaiser, Irmtraud (2006): „Warum sagt ma des?“ *Code-Switching und Code-Shifting zwischen Dialekt und Standard in Gesprächen des österreichischen Fernsehens*. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 73(3), 275–300.
- Kaiser, Irmtraud/Ender, Andrea (2015): *Das Spektrum der Sprachvariation im alemannischen Vorarlberg und im übrigen Österreich: Realisierungen und Kategorisierungen*. In: Lenz, Alexandra N./Ahlers, Timo/Glauniger, Manfred (Hrsg.): *Dimensionen des Deutschen in Österreich. Variation und Varietäten im sozialen Kontext*. Frankfurt a. M., 11–30.
- Kaiser, Irmtraud/Kasberger, Gudrun (2018): *Children’s emerging ability to discriminate L1-varieties*. In: *First Language*, online first DOI: <<https://doi.org/10.1177/0142723718761403>>.

- Katerbow, Matthias (2013): Spracherwerb und Sprachvariation. Eine phonetisch-phonologische Analyse zum regionalen Erstspracherwerb im Moselfränkischen. Berlin/Boston.
- Kehrein, Roland (2012): Regionalsprachliche Spektren im Raum. Zur linguistischen Struktur der Vertikale. Stuttgart (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 152).
- Kehrein, Roland (2015): Deutsche Regionalakzente – ihre Entstehung, Form und mögliche Weiterentwicklung. In: Elmentaler, Michael/Hundt, Markus/Schmidt, Jürgen Erich (Hrsg.), 453–477.
- Kehrein, Roland (i. Bearb.) (Hrsg.): Regionalakzente in Deutschland. Hildesheim u. a. (Germanistische Linguistik).
- Kehrein, Roland (2019): Areale Variation im Deutschen „vertikal“: Regionalakzent und Standardsprache. In: Herrgen, Joachim/Schmidt, Jürgen Erich (Hrsg.), 121–158.
- Kehrein, Roland/Lameli, Alfred/Rabanus, Stefan (Hrsg.) (2015): Regionale Variation des Deutschen. Projekte und Perspektiven. Berlin/Boston.
- Kehrein, Roland/Fischer, Hanna (2016): Nähe, Distanz und Regionalsprache. In: Hennig, Mathilde/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Zur Karriere von Nähe und Distanz. Berlin/New York (Reihe Germanistische Linguistik. 306), 213–257.
- Kleiner Stefan (2011ff.): Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards (AADG). Unter Mitarbeit von Ralf Knöbl. <<http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/AADG>> (31.01.2020).
- Kleiner, Stefan (2015): „Deutsch heute“ und der Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards. In: Kehrein, Roland/Lameli, Alfred/Rabanus, Stefan (Hrsg.), 489–518.
- Kloss, Heinz (1976): Abstandsprachen und Ausbausprachen. In: Göschel, Joachim/Nail, Norbert/van der Elst, Gaston (Hrsg.): Zur Theorie des Dialekts. Wiesbaden, 301–322.
- Kolde, Gottfried (1981): Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Wiesbaden.
- König, Werner (1989): Atlas zur Aussprache des Schriftdeutschen in der Bundesrepublik Deutschland. 2 Bde. Ismaning.
- Kranzmayer, Eberhard (1953): Lautwandlungen und Lautverschiebungen im gegenwärtigen Wienerischen. In: Zeitschrift für Mundartforschung 21, 197–239.
- Lameli, Alfred (2013): Strukturen im Sprachraum. Analysen zur arealtypologischen Komplexität der Dialekte in Deutschland. Berlin/New York (Linguistik – Impulse und Tendenzen. 54).

- Lameli, Alfred/Nitsch, Volker/Südekum, Jens/Wolf, Nikolaus (2013): Same Same But Different: Dialects and Trade. In: IZA DP No. 7397, 1–19. <<http://ftp.iza.org/dp7397.pdf>> (31.01.2020).
- Lameli, Alfred/Purschke, Christoph/Rabanus, Stefan (2015): Der digitale Wenker-Atlas (DiWA). In: Kehrein, Roland/Lameli, Alfred/Rabanus, Stefan (Hrsg.), 129–156.
- Leemann, Adrian/Kolly, Marie-José/Nolan, Francis (2015): It's not phonetic aesthetics that drives dialect preference: the case of Swiss German. In: The Scottish Consortium for ICPHS 2015 (Hrsg.): Proceedings of the 18th International Congress of Phonetic Sciences, Paper 0232. Glasgow.
- Lenz, Alexandra N./Glauning, Manfred (Hrsg.) (2015): Standarddeutsch im 21. Jahrhundert. Göttingen.
- Lenz, Thomas/Heinz, Andreas (2018): Das luxemburgische Schulsystem – Einblicke und Trends. In: University of Luxembourg, LUCET/SCRIPT (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018, 23–34.
- Lichtenegger, Lisa (2015): Linzer Kinder zwischen 'Dialekt' und 'Hochdeutsch'. Eine Untersuchung der Spracheinstellungen von Müttern. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Wien. Austria.
- Limper, Juliane/Pheiff, Jeffrey/Williams, Anneli (2020): The REDE SprachGIS: A geographic information system for linguists. In: Brunn, Stanley D./Kehrein, Roland (Hrsg.): Handbook of the Changing World Language Map. Dordrecht, 3743–3771.
- Martin, Victoria C. (1996): Modelle der Umgangssprache. Überlegungen zum theoretischen Status eines linguistischen Begriffs am Beispiel des Wiener Deutsch. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 63(2), 129–156.
- Moosmüller, Sylvia (1991): Hochsprache und Dialekt in Österreich: soziophologische Untersuchungen zu ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck. Wien.
- Moulin, Claudine/Nübling, Damaris (Hrsg.) (2006): Perspektiven einer linguistischen Luxemburgistik: Studien zu Diachronie und Synchronie. Heidelberg (Germanistische Bibliothek 25).
- Newton, Gerald (1996): Lëtzebuergesch and the Establishment of National Identity. In: Newton, Gerald (Hrsg.), 181–215.
- Newton, Gerald (Hrsg.) (1996): Luxembourg and Lëtzebuergesch. Language and Communication at the Crossroads of Europe. Oxford.
- Nübling, Damaris (1992): Klitika im Deutschen – Schriftsprache, Umgangssprache, alemannische Dialekte. Tübingen.
- Nübling, Damaris (2006): Auf Umwegen zum Passivauxiliar – Die Grammatikalisierungspfade von *geben*, *werden*, *kommen* und *bleiben* im Luxemburgischen, Deutschen und Schwedischen. In: Moulin, Claudine/Nübling, Damaris (Hrsg.), 171–202.

- Österreichisches Wörterbuch (2006). 40., neu bearbeitete Auflage. Herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Auf der Grundlage des amtlichen Regelwerks. Wien.
- Petkova, Marina (2016): Multiples Code-switching: Ein Sprachkontaktphänomen am Beispiel der Deutschschweiz. Die Fernsehberichterstattung zur ‚Euro 08‘ und andere Vorkommenskontexte aus interaktionsanalytischer Perspektive. Heidelberg (OraLingua. 14).
- Rabanus, Stefan (2008): Morphologisches Minimum: Distinktionen und Synkretismen im Minimalsatz hochdeutscher Dialekte. Stuttgart (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 134).
- Reiffenstein, Ingo (1973): Österreichisches Deutsch. In: Haslinger, Adolf (Hrsg.): Deutsch heute. Linguistik – Literatur – Landeskunde. München, 37–44.
- Reiffenstein, Ingo (1982): Hochsprachliche Norm und regionale Varianten der Hochsprache. Deutsch in Österreich. In: Moser, Hans (Hrsg.): Zur Situation des Deutschen in Südtirol. Innsbruck (Germanistische Reihe. 13), 9–18.
- Ris, Roland (1992): Innerethik der deutschen Schweiz. In: Hugger, Paul (Hrsg.): Handbuch der schweizerischen Volkskultur. 3 Bde. Zürich, 749–766.
- Rocholl, Josephine (2015): Ostmitteldeutsch – eine moderne Regionalsprache? Eine Untersuchung zu Konstanz und Wandel im thüringisch-obersächsischen Sprachraum. Hildesheim u. a. (Deutsche Dialektgeographie. 118).
- Ruch, Hanna (2015): Vowel convergence and divergence between two Swiss German dialects. In: The Scottish Consortium for ICPHS 2015 (Hrsg.): Proceedings of the 18th International Congress of Phonetic Sciences, Paper 0404. Glasgow.
- Russ, Charles V.J. (1996): Lëtzebuergesch: A Linguistic Description. In: Newton, Gerald (Hrsg.), 67–95.
- Schanen, François/Zimmer, Jacqui (2012): Lëtzebuergesch Grammaire – Grammaire Luxembourgeoise. Esch-sur-Alzette.
- Scheer, Fabienne (2017): Deutsch in Luxemburg. Positionen, Funktionen und Bewertungen der deutschen Sprache. Tübingen (Tübinger Beiträge zur Linguistik 560).
- Scheichl, Sigurd Paul (2016): Das Österreichische Wörterbuch und seine Folgen. In: Jablkowska, Joanna/Kupeczyńska, Kalina/Müller, Stephan (Hrsg.): Literatur, Sprache und Institution. Wien (Stimulus 23 – Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik 2014), 27–40.
- Scheutz, Hannes (1999): Umgangssprache als Ergebnis von Konvergenz- und Divergenzprozessen zwischen Dialekt und Standardsprache. In: Stehl, Thomas (Hrsg.): Dialektgenerationen, Dialektfunktionen, Sprachwandel. Tübingen, 105–131.

- Scheutz, Hannes (2009): Lautliche Dialekteigenschaften und ihre geographische Verteilung. In: Scheutz, Hannes (Hrsg.): Drent und herent: Dialekte im salzburgisch-bayerischen Grenzgebiet. Mit einem Dialektatlas auf CD-ROM. EuRegio Salzburg-Berchtesgadener Land-Traunstein. 2., durchgesehene Auflage unter Mitarbeit von Sandra Aitzetmüller und Peter Mauser. Salzburg u. a., 21–56.
- Schirmunski, Viktor M. (1962): Deutsche Mundartkunde: Vergleichende Laut- und Formenlehre der deutschen Mundarten. Berlin.
- Schmidt, Jürgen Erich (2005): Die deutsche Standardsprache: Eine Varietät – drei Oralisierungsnormen. In: Eichinger, Ludwig M./Kallmeyer, Werner (Hrsg.): Standardvariation – Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin/New York, 278–305.
- Schmidt, Jürgen Erich/Möller, Robert (2019): Historisches Westdeutsch/Rheinisch (Moselfränkisch, Ripuarisch, Südniederfränkisch). In: Herrgen, Joachim/Schmidt, Jürgen Erich (Hrsg.), 515–550.
- Schnidrig, Kurt (1986): Das Dusseln: Ein Subsidiärdialekt im Deutschwallis. Freiburg/Schweiz.
- Schröder, Ingrid (2015): Zwischen Dialektologie und Regionalsprachenforschung – eine norddeutsche Perspektivierung. In: Elmentaler, Michael/Hundt, Markus/Schmidt, Jürgen Erich (Hrsg.), 25–57.
- Schwarz, Christian (2015): Phonologischer Dialektwandel in den alemannischen Basisdialekten Südwestdeutschlands im 20. Jahrhundert. Eine empirische Untersuchung zum Vokalismus. Stuttgart.
- SDS = *Sprachatlas der deutschen Schweiz* (1962–1997). Begründet von Heinrich Baumgartner und Rudolf Hotzenköcherle, in Zusammenarbeit mit Konrad Lobeck, Robert Schläpfer und Rudolf Trüb, unter Mitwirkung von Paul Zinsli, herausgegeben von Rudolf Hotzenköcherle, fortgeführt und abgeschlossen von Robert Schläpfer, Rudolf Trüb und Paul Zinsli. Bern.
- Siebenhaar, Beat (2000): Sprachvariation, Sprachwandel und Einstellung. Der Dialekt der Stadt Aarau in der Labilitätszone zwischen Zürcher und Berner Mundart. Stuttgart.
- Smits, Tom (2011): Strukturwandel in Grenzdialekten. Die Konsolidierung der niederländisch-deutschen Staatsgrenze als Dialektgrenze. Stuttgart. (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 146).
- Soukup, Barbara (2009): Dialect Use as Interaction Strategy: A Sociolinguistic Study of Contextualization, Speech Perception, and Language Attitudes in Austria. Wien.
- Soukup, Barbara (2015): Zum Phänomen >Speaker Design< im österreichischen Deutsch. In: Lenz, Alexandra N./Glauning, Manfred (Hrsg.), 59–79.

- Steinegger, Guido (1998): Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol: Ergebnisse einer Umfrage. Frankfurt a. M. u. a.
- Streck, Tobias (2012): Phonologischer Wandel im Konsonantismus der alemannischen Dialekte Baden-Württembergs. Sprachatlasvergleich, Spontansprache und dialektometrische Studien. Stuttgart.
- Streck, Tobias (2015): Phonologischer Wandel am Beispiel der alemannischen Dialekte Südwestdeutschlands im 20. Jahrhundert. In: Kehrein, Roland/Lameli, Alfred/Rabanus, Stefan (Hrsg.), 157–171.
- Vergeiner, Philip C. (2018): Kookkurrenz – Kovariation – Kontrast. Formen und Funktionen individueller Dialekt-/Standardvariation in Beratungsgesprächen an der Universität Salzburg. Frankfurt a. M. u. a.
- Vetsch, Jakob (1910): Die Laute der Appenzeller Mundarten. Frauenfeld (Beiträge zur Schweizerdeutschen Grammatik 1).
- Vorberger, Lars (2019): Regionalsprache in Hessen. Eine Untersuchung zu Sprachvariation und Sprachwandel im mittleren und südlichen Hessen. Stuttgart (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 178).
- Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München.
- Weber-Messerich, Jacqueline (2011): Luxemburgisch als Fremdsprache (LAF). In: Gilles, Peter/Wagner, Melanie (Hrsg.): Linguistische und soziolinguistische Bausteine der Luxemburgistik. Frankfurt a. M. u. a. (Mikroglottika. Minority Language Studies 4), 337–345.
- Weber, Nico (1994): Sprachen und ihre Funktionen in Luxemburg. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 61(2), 129–169.
- Wecker-Kleiner, Bernadette (2009): Sprechen nach der Schrift. Die Vorleseausprache von DialektsprecherInnen in Bayerisch-Schwaben im Spannungsfeld zwischen Dialekt und Orthoepie. Berlin.
- Wenker, Georg (1889–1923): Sprachatlas des Deutschen Reichs. Handgezeichnet von Emil Maurmann, Georg Wenker und Ferdinand Wrede. Forschungszentrum Deutscher Sprachatlas. Marburg. [publiziert als Digitaler Wenker-Atlas (DiWA); URL: <www.regionalsprache.de>]
- Werlen, Iwar (1985): Zur Einschätzung von schweizerdeutschen Dialekten. In: Werlen, Iwar (Hrsg.): Probleme der schweizerischen Dialektologie. Freiburg i. Ü., 195–266.
- Werlen, Iwar (2006): Zwischen „Grüessech“ und „Tagwoll“: Das Sprachverhalten und die Lebenssituation der Oberwalliser und Oberwalliserinnen in Bern. Bern.
- Weth, Constanze (2015): Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Primarschulen. In: MENJE, SCRIPT/Université du Luxembourg (Hrsg.): Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analysen und Befunde. Luxemburg, 22–27.

- Weth, Constanze (2018): Schrifterwerb in Luxemburg. In: University of Luxembourg, LUCET/SCRIPT (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018, 142–151.
- Wiesinger, Peter (1983): Die Einteilung der deutschen Dialekte. In: Besch, Werner/Knoop, Ulrich/Putschke, Wolfgang/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung. Band 2. Berlin u. a., 807–900.
- Wiesinger, Peter (1992): Zur Interaktion von Dialekt und Standardsprache in Österreich. In: van Leuvensteijn, Jan A./Berns, Jan B. (Hrsg.): Dialect and Standard Language in the English, Dutch, German and Norwegian Language Areas. Amsterdam u. a., 290–311.
- Wiesinger, Peter (2014): Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte. 3., aktualisierte und neuerlich erweiterte Auflage. Wien.
- Wolfensberger, Heinz (1967): Mundartwandel im 20. Jahrhundert: Dargestellt an Ausschnitten aus dem Sprachleben der Gemeinde Stäfa. Frauenfeld.
- Zehetner, Ludwig (1985): Das bairische Dialektbuch. München.

KATHARINA KORECKY-KRÖLL/MIRJA BOHNERT-KRAUS/ANDREA
HAID/ANDREA PAMELA WILLI

Monolingualer und sukzessiv bilingualer Spracherwerb des Deutschen in verschiedenen Regionen Österreichs: Wiener Standardsprache und Vorarlberger Dialekt

Abstract

We investigated the acquisition of German in monolingual and successive bilingual kindergarten children living in two different regions of Austria: Vienna, located in the East of Austria, is a region where almost only Standard Austrian German is spoken. In contrast, Vorarlberg, the most Western province of Austria, is known for its strong Alemannic dialect. We conducted a receptive vocabulary test with the children at two data points as well as interviews about children's exposure to Standard German and dialect with parents. We found strong effects of language background (L1 vs. L2), medium effects of socioeconomic status and no effects of dialect exposure. Among the different exposure variables, exposure to German (Standard or dialect) had the largest positive effect on bilingual children's vocabulary.

1. Einleitung

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem Spracherwerb von Kindergartenkindern unter unterschiedlichen sprachlichen Bedingungen in Bezug auf Dialekt- und Standardverwendung: Ein Teil der untersuchten Kinder wächst in Wien auf, das als Zentrum der österreichischen Standardvarietät gilt (vgl. MOOSMÜLLER 1991; AMMON 1995, 211). Der Wiener Dialekt wird seit mehreren Jahrzehnten fast nur mehr von älteren Menschen niederer sozialer Schichten gesprochen und gilt als dementsprechend stigmatisiert (vgl. MOOSMÜLLER 1991; WIESINGER 2008), während sich eine standardnahe Sprechweise bei jüngeren Wienerinnen und Wienern aller sozialen Schichten durchgesetzt hat. Der Dialekt hat zwar auch bei Wiener Jugendlichen und jüngeren Erwachsenen noch eine gewisse pragmatische Funktion – so werden einzelne Dialektwörter gerne zum Zwecke der Ironie in ansonsten standardsprachliche Konstruktionen

eingebaut (vgl. GLAUNINGER 2012, 116). Dieser Aspekt spielt jedoch in der kindgerichteten Sprache keine Rolle, denn speziell gegenüber Kleinkindern scheint die Standardsprache in Wien heutzutage als einzig angemessene Varietät zu gelten, wobei sich starke Tendenzen in diese Richtung bereits in einer Umfrage aus den Jahren 1984/85 und 1991 zeigten (vgl. STEINEGGER 1998).

Anders ist hingegen die Situation im diglossischen Vorarlberg, wo in der Interaktion mit Kindern der Dialekt deutlich überwiegt: So geben etwa 93 % der Vorarlberger Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Online-Umfrage an, mit (ihren) Kindern Dialekt zu sprechen (vgl. ENDER/KAISER 2009, 289).

Trotz dieser Prominenz des Dialekts im sprachlichen Alltag gibt es auch in Vorarlberg ebenso wie in der deutschsprachigen Schweiz Diskussionen, ob sich der überwiegende Gebrauch des Dialekts negativ auf die Sprachentwicklung bzw. den Schriftspracherwerb von Kindern auswirkt und ob Kinder daher bereits im Kindergartenalter verstärkt mit der Standardvarietät konfrontiert werden sollen.

Die Forschungsergebnisse zu diesem Thema sind allerdings kontrovers: So macht einerseits etwa die Schweizerische kantonale Erziehungsdirektion (EDK) den Dialekt für die schlechten Schweizer Ergebnisse in der PISA-Studie verantwortlich (vgl. EDK zitiert nach DLV 2010). Außerdem zeigen Studien von LANDERT (2007) und GYGER (2005), dass für mehrsprachig aufwachsende Kinder mit geringen Deutschkenntnissen der gleichzeitige Erwerb von zwei Varietäten des Deutschen eine besondere Herausforderung darstellt und dass diese Gruppe besonders von einer standardnahen Varietät in der Betreuungseinrichtung profitiert.

Andererseits weist LÖFFLER (2002, 211) auch darauf hin, dass monolinguale Schweizer Kinder, die mit dem Kontrast von Dialekt und Standardsprache aufwachsen, häufig ein erhöhtes Sprachbewusstsein haben, das wiederum als wichtige Voraussetzung für den Schriftspracherwerb gilt. VANGSNES u. a. (2015) finden außerdem bessere schulische Leistungen bei norwegischen Kindern, die in zwei Standardvarietäten (Bokmål [Mehrheitssprache] und Nynorsk [Minderheitensprache]) al-

phabetisiert worden sind. Weiter betont BERTHELE (2010), dass kompetente Dialektsprecherinnen und -sprecher gewisse Vorteile beim Fremdspracherwerb haben. Die Resultate von ANTONIOU u. a. (2016) und KATSOS (2016) sprechen sogar dafür, dass sich die (ebenfalls nicht unumstrittenen) Erkenntnisse zum *bilingual advantage* (s. z. B. BIALYSTOK 1999) bezüglich besserer allgemeiner kognitiver Leistungen wie Arbeitsgedächtnisleistung, kognitive Flexibilität, Selbstkontrolle und Kreativität von Bilingualen gegenüber Monolingualen auch auf den bivaritären Spracherwerb übertragen lassen. SUTER TUFEKOVIC (2008) sieht jedoch nicht in erster Linie die Beherrschung des Dialekts, sondern das systematische und gewohnheitsmäßige *Switchen* zwischen den Varietäten als ausschlaggebend für etwaige kognitive Vorteile an.

2. Unterschiede zwischen dem österreichischen Standarddeutsch und dem Vorarlberger Dialekt

Unterschiede zwischen dem österreichischen Standarddeutsch und dem Vorarlberger Alemannischen finden sich auf allen sprachlichen Ebenen: Auf der phonetisch-phonologischen Ebene wurde im Alemannischen die mittelhochdeutsche Diphthongierung nicht durchgeführt, was die Beibehaltung der mittelhochdeutschen Langvokale *î*, *û* und *iu* zur Folge hat (vgl. GABRIEL 1987, 31), wie die Beispiele *schniide* ‘schneiden’, *Huus* ‘Haus’ und *Lüüt* ‘Leute’ illustrieren. Ein weiteres Merkmal alemannischer Dialekte ist die Generalisierung der s-Palatalisierung vor Plosiv vom Stammanlaut auf alle Kontexte (außer wenn s und Plosiv nicht zum selben Morphem gehören), wobei der Plosiv im Auslaut häufig getilgt wird (z. B. *bisch(d)* ‘bist’ [vgl. AUER 1990, 58–60]).

Auch im Wortschatz lassen sich deutliche Unterschiede im Vergleich zum österreichischen Standard erkennen: Beispiele, die auch in der Kindersprache eine Rolle spielen, sind *luaga* ‘schauen’, *schaffa* ‘arbeiten’, *Guz* oder *Guzle* ‘Keks’, *Titti* ‘Schnuller’, *ussi* ‘raus’, *abbi* ‘runter’ etc. (vgl. HAID 2011, 117–118, 129, 243).

In der Nominal- und Verbalflexion zeichnet sich das Alemannische durch ein vereinfachtes Flexionssystem aus (vgl. GABRIEL 1963).

In der Verbalflexion fällt besonders auf, dass die Pluralendungen in allen drei Personen identisch sind (z. B. *laufen* ‘wir/sie laufen, ihr lauft’ [vgl. GABRIEL 1963]).

Die Pluralflexion des Nomens wird von Umlaut- und Nullpluralen dominiert (z. B. *Hünd* ‘Hunde’, *Auto* ‘Autos’). Obwohl die Kategorie Suffix *-(a)na* (althochdeutsch *-ina*) an den *-(e)n*-Plural im Standard erinnert, so hat sie im Standard doch keine eindeutige Entsprechung und gilt in der dialektalen Varietät als mögliches Pluralsuffix für abstrakte Feminina, die meist jedoch einen Nullplural bilden (vgl. GABRIEL 1963; HAID 2011, 212). Die *-(a)na*-Pluralbildung wird allerdings in der jüngeren Generation auch auf andere Feminina wie z. B. *Hexana* ‘Hexen’ übertragen (vgl. GABRIEL 1963; HAID 2011, 212).

Die Kasusflexion beschränkt sich auf Nominativ, Dativ und Akkusativ. Die Kasusmarkierung erfolgt am Artikel, wobei Nominativ und Akkusativ in allen drei Genera, auch im Maskulinum, Synkretismen zeigen (vgl. SHRIER 1965), wie z. B. im Satz *Er legt dr Stift anni* ‘Er legt den Stift hin.’

Die Genusmarkierung erfolgt – wie im Standarddeutschen – ebenfalls am Artikel, jedoch mit teilweise unterschiedlichen Realisierungen (vgl. SHRIER 1965): Der Artikel wird bei Maskulina als *dr* bzw. *an* realisiert (*dr/an Maa* ‘der/ein Mann’), bei Feminina als *d* bzw. *a* (*d/a Frau* ‘die/eine Frau’) und bei Neutra als *s* bzw. *a* (*s/a Huus* ‘das/ein Haus’). Der indefinite Artikel fällt somit bei Feminina und Neutra zusammen.

Auch in der Syntax gibt es Besonderheiten: So werden etwa Relativsätze bei allen drei Genera mit der Relativpartikel *wo* eingeleitet (z. B. *dr Maa/d Frau/s Kind, wo in Vorarlberg wohnt*. [vgl. u. a. GABRIEL 1963]), und andererseits sind Nebensätze häufig mit zwei Komplementären besetzt (z. B. *i wääs ganz genau, warum dass är des kset hot* ‘ich weiß ganz genau, warum er das gesagt hat’).

3. Forschungshintergrund: Die Projekte INPUT und EdUS

Den Forschungshintergrund für die vorliegende Untersuchung bilden die beiden Projekte INPUT¹ und EdUS².

An beiden Projekten nahmen insgesamt 68 monolinguale und bilinguale Kindergartenkinder (sieben aus Vorarlberg und 61 aus Wien) teil, wobei die Erhebung mit 61 typisch entwickelten Kindern zur Gänze abgeschlossen werden konnte (s. auch 4.1). Die monolingualen Kinder wuchsen mit Deutsch als Erstsprache auf, wobei bei den Vorarlberger Kindern der Dialekt üblicherweise die Hauptvarietät darstellte. Die bilingualen Kinder hatten Türkisch als Erstsprache und erwarben Deutsch als frühe Zweitsprache vor allem im Kindergartenkontext. Eine weitere Variable war der sozioökonomische Status: Knapp mehr als die Hälfte der Kinder hatte einen höheren sozioökonomischen Status (*higher socioeconomic status* = HSES), d. h. die elterliche Hauptbezugsperson hatte mindestens Matura (Abitur) oder ein vergleichbares Bildungsniveau. Etwas weniger als die Hälfte der Kinder hatte einen niedrigeren sozioökonomischen Status (*lower socioeconomic status* = LSES), d. h. die elterliche Hauptbezugsperson hatte einen Bildungsabschluss unter Maturaniveau (wie z. B. einen Pflichtschul- oder Lehrabschluss [vgl. CZINGLAR u. a. 2015] zu Details der SES-Einteilung im INPUT-Projekt).

Die Kinder wurden über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren viermal sowohl zu Hause als auch in ihrer Kinderbetreuungseinrichtung untersucht, wobei eine Vielzahl an Untersuchungsmethoden angewandt

¹ Das vom *Wiener Wissenschafts-, Forschungs- und Technologiefonds* (WWTF) geförderte Projekt *Investigating Parental and Other Caretakers' Utterances to Kindergarten Children* (INPUT) wurde von März 2012 bis September 2016 unter der Leitung von Wolfgang U. Dressler am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien durchgeführt.

² Das vom Land Vorarlberg geförderte Projekt *Einfluss der Umgebung auf die Sprachentwicklung Vorarlberger Kinder* (EdUS) wurde von 2012–2015 unter der Leitung von Andrea Haid an der Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach durchgeführt.

wurde (verschiedene Sprachstanderhebungstests, Aufnahme spontan-sprachlicher Interaktionen mit den elterlichen Hauptbezugspersonen zu Hause und den Pädagoginnen und Pädagogen im Kindergarten, Interviews mit Eltern und Pädagoginnen bzw. Pädagogen zum sozialen und sprachlichen Hintergrund der Kinder, zur Inputmenge in den jeweiligen Sprachen bzw. Varietäten, zum Tagesablauf etc.).

Beide Projekte hatten das Ziel, für den Spracherwerb relevante Einflussvariablen zu identifizieren (wie z. B. den sozioökonomischen Status der Familien, die Vorlesekultur, den Medienkonsum, den sprachlichen Input in den verschiedenen Sprachen und Varietäten – insbesondere jenen der erwachsenen Hauptbezugspersonen), s. auch BOHNERT-KRAUS u. a. (2016; 2019).

4. Methodik

Obwohl in den beiden Projekten viele verschiedene Methoden angewandt wurden, konzentrieren wir uns für die vorliegende Untersuchung auf den rezeptiven deutschen Wortschatz der Kinder, der mit Hilfe des PPVT-4 (*Peabody Picture Vocabulary Test*, DUNN/DUNN 2007) (s. 4.2) erhoben wurde und somit für alle Kinder gut vergleichbar ist. Als zusätzliche Variablen wurden die in den Elterninterviews erfragten Kontaktzeiten der Kinder mit der Standardsprache und mit dem Dialekt sowie mit dem Deutschen insgesamt untersucht.

4.1 Die Kinder

Für die vorliegende Studie wurden insgesamt 61 Kinder im Alter von 2;11 bis 4;8 an zwei Erhebungszeitpunkten untersucht. Wie aus Tab. 1 ersichtlich wird, handelte es sich um 32 Kinder mit Erstsprache Deutsch und um 29 Kinder mit Erstsprache Türkisch und Zweitsprache Deutsch. Beim ersten Erhebungszeitpunkt betrug die Altersspanne 2;11 bis 3;6 (mit einem Durchschnittsalter von 3;1) und beim zweiten Erhebungszeitpunkt 4;1 bis 4;8 (mit einem Durchschnittsalter von 4;5).

| Sprachliche Variablen | Soziale Variablen (SES und Gender) | | | |
|-----------------------|------------------------------------|----------|----------|----------|
| | HSES | | LSES | |
| | weiblich | männlich | weiblich | männlich |
| L1 Standard | 7 | 7 | 6 | 8 |
| L1 Diglossie | 3 | 1 | – | – |
| L2 Standard | 7 | 6 | 7 | 6 |
| L2 Diglossie | – | 1 | 1 | 1 |
| Summe | 17 | 15 | 14 | 15 |

Tab. 1: Einteilung der Kinder nach sozialen und sprachlichen Variablen

54 Kinder wuchsen in der standardsprachlichen Umgebung Wiens auf und 6 Kinder in der Vorarlberger Diglossiesituation. Ein weiteres Mädchen wuchs zwar in Wien auf, jedoch in einem alemannischsprachigen Elternhaus: Diese spezifische Diglossiesituation war somit besser mit der Situation der Vorarlberger Kinder vergleichbar als mit der Situation der monolingualen Wiener Kinder (vgl. KORECKY-KRÖLL/CZINGLAR 2017), weshalb dieses Mädchen in der vorliegenden Auswertung zu den Kindern in einer Diglossiesituation gerechnet wurde.

Bei der Auswahl der Kinder wurde versucht, die Variablen des sozioökonomischen Status und des Geschlechts möglichst ausgeglichen zu halten, was jedoch nicht bei allen Untergruppen gleich gut gelang (s. Tab. 1). So gab es beispielsweise unter den L1-Kindern in Diglossiesituation nur Kinder mit höherem sozioökonomischem Status (HSES).

4.2 Die Erhebungsmaterialien und -methoden

Der rezeptive Wortschatz der Kinder, der die zentrale abhängige Variable unserer Untersuchung darstellt, wurde mit einer deutschen Forschungsversion des englischsprachigen PPVT-4 (*Peabody Picture Vocabulary Test*, DUNN/DUNN 2007) getestet. Dieser Test läuft folgendermaßen ab: Das Kind bekommt ein Blatt mit vier Bildern vorgelegt und wird gebeten auf das passende Bild zu zeigen (z. B. „Zeig mir Frosch!“). Wenn es korrekt auf den Frosch zeigt, notiert die/der TestleiterIn einen Rohwertpunkt; jeder Fehler zählt hingegen als Minuspunkt. Jeweils

zwölf Blätter zu je vier Bildern sind zu einem Set zusammengefasst. Die Testwörter, die mehrheitlich Substantive, aber auch Verben und Adjektive umfassen, werden im Lauf des Tests immer schwieriger, und der Test wurde beendet, sobald ein Kind bei acht von zwölf Zielitems eines Sets auf das falsche Bild zeigte. Der finale Rohwert zum Wortschatz berechnet sich aus der Differenz von Rohwertpunkten und Minuspunkten.

Mit den Eltern wurden Leitfadeninterviews zur sprachlichen Situation der Kinder durchgeführt. Zentrale Fragen waren hierbei das Eintrittsdatum in den Kindergarten, die täglich im Kindergarten verbrachte Zeit sowie die tägliche Zeit, in der das Kind die deutsche Standardsprache bzw. den Dialekt zu hören bekommt. Aus den Antworten wurde die durchschnittliche Kontaktzeit der Kinder zu den beiden deutschen Varietäten sowie die gesamte Kontaktzeit zum Deutschen berechnet.

4.3 Die statistische Auswertung

Mit Hilfe des *lme4*-Pakets (BATES u. a. 2015) von R (R Core Team 2015) wurden lineare gemischte Modelle angewandt, um die Beziehung zwischen dem rezeptiven Wortschatz (d. h. dem logarithmisch normalisierten Wortschatz-Rohwert als abhängiger Variable) und verschiedenen Variablen der Kinder (sprachlicher Hintergrund, sozioökonomischer Status, Dialektgebrauch, im Kindergarten verbrachte Stunden, Kontaktstunden mit dem Standarddeutschen, Kontaktstunden mit dem Deutschen insgesamt) zu zwei verschiedenen Erhebungszeitpunkten zu untersuchen. Die Variablen der Kinder sowie die Erhebungszeitpunkte wurden als *fixed variables* in die Modelle inkludiert, die IDs der Kinder sollten als *random variables* die individuelle Variation der Kinder berücksichtigen.

5. Ergebnisse

Um einen möglichst umfassenden Einblick in die Daten zu bekommen, wurden zunächst alle Kinder gemeinsam, danach jedoch auch die monolingualen und die bilingualen Kinder getrennt untersucht. Für jede der

drei Populationen wurden mindestens sechs Modelle gerechnet, jeweils eines pro Kontaktvariable (im Kindergarten verbrachte Stunden, Kontaktstunden mit dem Standarddeutschen, Kontaktstunden mit dem Deutschen insgesamt). Zusätzlich wurde jedes Modell auch einmal ohne und einmal mit Geschlecht des Kindes gerechnet: Diese Geschlechtsvariable ergab in keinem der Modelle einen signifikanten Effekt. Im Gegenteil – die Güte der Modelle (gemessen an ihren AIC-Werten [vgl. LEVSHINA 2015, 149]) verschlechterte sich jeweils leicht, wenn das Geschlecht als zusätzlicher Faktor inkludiert wurde. Aus diesem Grund werden in den folgenden Abschnitten nur die Ergebnisse der Modelle ohne Geschlechtsvariable präsentiert.

5.1 Monolinguale und sukzessiv bilinguale Kinder

Folgende Ergebnisse zeigen sich für die monolingualen und die sukzessiv bilingualen Kinder gemeinsam:

Das erste Modell, das die bisher im Kindergarten verbrachten Stunden als Kontaktvariable heranzieht (s. Tab. 2), ergibt stark signifikante Effekte für den sprachlichen Hintergrund (L1 vs. L2) und den Erhebungszeitpunkt (EZP), mittelsignifikante Effekte für den SES und die Kindergartenstunden und keinen Effekt für den Dialektgebrauch: Folglich haben L2-Kinder – wie zu erwarten war – einen wesentlich geringeren Wortschatz als L1-Kinder und LSES-Kinder einen geringeren Wortschatz als HSES-Kinder. Außerdem machen alle Kinder vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt große Fortschritte. Je mehr Stunden die Kinder im Kindergarten verbringen, desto größer ist ihr Wortschatz. Ob sie jedoch in einer Diglossiesituation mit Dialekt und Standard aufwachsen, spielt für den Wortschatz keine Rolle.

| Fixe Effekte | Estimate | Standardfehler | Freiheitsgrade | t-Wert | Pr (> t) | Signifikanzniveau |
|--------------|----------|----------------|----------------|--------|-----------|-------------------|
| (Intercept) | 1,268 | 0,145 | 104,290 | 8,746 | <0,001 | *** |
| L2 | -0,383 | 0,047 | 59,580 | -8,180 | <0,001 | *** |
| LSES | -0,156 | 0,047 | 57,760 | -3,330 | 0,002 | ** |
| Dialekt_ja | 0,009 | 0,073 | 56,500 | 0,130 | 0,897 | n.s. |
| EZP2 | 0,252 | 0,029 | 71,780 | 8,616 | <0,001 | *** |
| Kiga-Std | 0,134 | 0,042 | 97,910 | 3,165 | 0,002 | ** |

Tab. 2: Monolinguale und sukzessiv bilinguale Kinder, ihre sozialen und sprachlichen Variablen und ihre bisher im Kindergarten verbrachten Stunden (AIC: -34.342)

Das zweite Modell (s. Tab. 3) zieht nicht mehr die Kindergartenstunden, sondern die bisher mit dem Standarddeutschen verbrachten Stunden als Kontaktvariable heran, d. h. insbesondere bei den monolingualen Wiener Kindern, die auch von ihren Eltern eine standardnahe Varietät hören, unterscheiden sich die untersuchten Werte wesentlich vom vorherigen Modell.

Wiederum findet man stark signifikante Effekte für den sprachlichen Hintergrund (L1 vs. L2) und den Erhebungszeitpunkt (EZP), diesmal jedoch auch für die mit der Standardsprache verbrachten Stunden, sowie einen mittelsignifikanten Effekt für den SES: Somit haben L2-Kinder wieder einen wesentlich geringeren Wortschatz als L1-Kinder und LSES-Kinder einen geringeren Wortschatz als HSES-Kinder. Vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt erhöht sich der Wortschatz ebenfalls ganz erheblich. Und auch die Stunden, die Kinder mit der Standardsprache verbringen, haben einen höchst signifikant positiven Einfluss. Das Aufwachsen in einer Diglossiesituation spielt für den Wortschatz jedoch nach wie vor keine Rolle.

| Fixe Effekte | Estimate | Standardfehler | Freiheitsgrade | t-Wert | Pr (> t) | Signifikanzniveau |
|--------------|----------|----------------|----------------|--------|-----------|-------------------|
| (Intercept) | 1,029 | 0,175 | 97,890 | 5,889 | <0,001 | *** |
| L2 | -0,251 | 0,061 | 101,310 | -4,114 | <0,001 | *** |
| LSES | -0,166 | 0,046 | 56,900 | -3,602 | <0,001 | ** |
| Dialekt_ ja | 0,082 | 0,075 | 64,480 | 1,094 | 0,278 | n.s. |
| EZP2 | 0,254 | 0,026 | 66,890 | 9,622 | <0,001 | *** |
| Standard-Std | 0,167 | 0,042 | 92,840 | 3,994 | <0,001 | *** |

Tab. 3: Monolinguale und sukzessiv bilinguale Kinder, ihre sozialen und sprachlichen Variablen und ihre bisherige Kontaktzeit mit Standarddeutsch (AIC: -39,682)

Im dritten Modell (s. Tab. 4) werden nun die insgesamt mit Deutsch verbrachten Stunden als Kontaktvariable herangezogen, egal ob es sich um die Standardvarietät oder den Dialekt handelt. Hier ändern sich im Vergleich zum vorherigen Modell insbesondere die Werte der monolingualen Vorarlberger Kinder.

Abermals zeigen sich stark signifikante Effekte für den sprachlichen Hintergrund (L1 vs. L2), den Erhebungszeitpunkt (EZP) sowie für die mit Deutsch verbrachten Stunden, und man findet ebenfalls einen mittel-signifikanten Effekt für den SES: Somit haben L2-Kinder wieder einen wesentlich geringeren Wortschatz als L1-Kinder und LSES-Kinder einen geringeren Wortschatz als HSES-Kinder. Vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt erhöht sich der Wortschatz wiederum ganz erheblich. Und ebenso haben die Stunden, die Kinder mit irgendeiner Varietät des Deutschen verbringen, einen höchst signifikant positiven Einfluss. Das Aufwachsen in einer Diglossiesituation zeigt jedoch nach wie vor keinen signifikanten Effekt.

| Fixe Effekte | Estimate | Standardfehler | Freiheitsgrade | t-Wert | Pr (> t) | Signifikanzniveau |
|--------------|----------|----------------|----------------|--------|-----------|-------------------|
| (Intercept) | 0,998 | 0,176 | 96,450 | 5,666 | <0,001 | *** |
| L2 | -0,236 | 0,061 | 104,550 | -3,828 | <0,001 | *** |
| LSES | -0,156 | 0,046 | 57,090 | -3,434 | 0,001 | ** |
| Dialekt_ ja | 0,011 | 0,071 | 56,190 | 0,158 | 0,875 | n.s. |
| EZP2 | 0,254 | 0,026 | 65,530 | 9,696 | <0,001 | *** |
| Deutsch-Std | 0,172 | 0,042 | 91,490 | 4,141 | <0,001 | *** |

Tab. 4: Monolinguale und sukzessiv bilinguale Kinder, ihre sozialen und sprachlichen Variablen und ihre bisherige Kontaktzeit mit Deutsch (AIC: -40,741)

Wenn man die drei bisherigen Modelle anhand ihrer AIC-Werte vergleicht, so weist das letzte Modell, das die Stunden mit Deutsch insgesamt als Kontaktvariable heranzieht, den niedrigsten Wert auf und gilt somit als das beste Modell (vgl. LEVSHINA 2015, 149): Obwohl die im Kindergarten verbrachten Stunden sowie die Stunden mit Standarddeutsch selbstverständlich auch einen positiven Einfluss haben, so erweist sich doch der Gesamtkontakt mit dem Deutschen (egal mit welcher Varietät) als geeignetste Kontaktvariable.

5.2 Monolinguale Kinder

Bei separater Untersuchung der monolingualen Kinder, zeigen sich folgende Ergebnisse:

Das erste Modell (s. Tab. 5), das wiederum die Kindergartenstunden als Kontaktvariable inkludiert, zeigt höchst signifikante Effekte für den SES (LSES-Kinder haben einen geringeren Wortschatz als HSES-Kinder) und den Erhebungszeitpunkt (alle L1-Kinder machen vom ersten zum zweiten Datenpunkt große Fortschritte) und keinen Effekt für den Dialektgebrauch. Interessanterweise findet man bei den monolingualen Kindern jedoch auch keinen Effekt der Kindergartenstunden.

| Fixe Effekte | Estimate | Standardfehler | Freiheitsgrade | t-Wert | Pr (> t) | Signifikanzniveau |
|--------------|----------|----------------|----------------|--------|-----------|-------------------|
| (Intercept) | 2,000 | 0,252 | 58,700 | 7,940 | <0,001 | *** |
| LSES | -0,167 | 0,043 | 28,860 | -3,855 | <0,001 | *** |
| Dialekt ja | -0,020 | 0,065 | 28,610 | -0,306 | 0,762 | n.s. |
| EZP2 | 0,272 | 0,034 | 49,770 | 8,064 | <0,001 | *** |
| Kiga-Std | -0,081 | 0,076 | 58,790 | -1,060 | 0,294 | n.s. |

Tab. 5: Monolinguale Kinder, ihre sozialen und sprachlichen Variablen und ihre bisher im Kindergarten verbrachten Stunden (AIC: -54,636)

Das zweite Modell (s. Tab. 6) zieht wiederum den Kontakt mit dem Standarddeutschen als Kontaktvariable heran: Es zeigt abermals höchst signifikante Effekte für den SES (LSES-Kinder haben einen geringeren Wortschatz als HSES-Kinder) und den Erhebungszeitpunkt (signifikante Fortschritte vom ersten zum zweiten Datenpunkt) und keinen Effekt für den Dialektgebrauch. Wie beim vorherigen Modell ist die Kontaktvariable jedoch nicht signifikant: Es scheint keinen Einfluss zu haben, wie viele Stunden die Kinder mit dem Standarddeutschen verbringen.

| Fixe Effekte | Estimate | Standardfehler | Freiheitsgrade | t-Wert | Pr (> t) | Signifikanzniveau |
|--------------|----------|----------------|----------------|--------|-----------|-------------------|
| (Intercept) | 2,408 | 0,818 | 29,740 | 2,942 | 0,006 | ** |
| LSES | -0,161 | 0,043 | 28,060 | -3,730 | <0,001 | *** |
| Dialekt ja | -0,133 | 0,154 | 29,430 | -0,860 | 0,397 | n.s. |
| EZP2 | 0,271 | 0,039 | 55,370 | 7,065 | <0,001 | *** |
| Standard-Std | -0,162 | 0,197 | 29,730 | -0,822 | 0,417 | n.s. |

Tab. 6: Monolinguale Kinder, ihre sozialen und sprachlichen Variablen und ihre bisherige Kontaktzeit mit Standarddeutsch (AIC: -56,101)

Das dritte Modell (s. Tab. 7) inkludiert wiederum den Kontakt mit jeder beliebigen Varietät des Deutschen als Kontaktvariable: Erneut findet

man höchst signifikante Effekte für den SES (der Wortschatz der LSES-Kinder ist geringer als der der HSES-Kinder) und den Erhebungszeitpunkt (signifikante Fortschritte vom ersten zum zweiten Datenpunkt) und keinen Effekt für den Dialektgebrauch. Und auch diesmal ist die Kontaktvariable nicht signifikant.

| Fixe Effekte | Estimate | Standardfehler | Freiheitsgrade | t-Wert | Pr (>[t]) | Signifikanzniveau |
|--------------|----------|----------------|----------------|--------|-----------|-------------------|
| (Intercept) | 2,765 | 1,694 | 36,380 | 1,632 | 0,111 | n.s. |
| LSES | -0,160 | 0,043 | 28,340 | -3,670 | <0,001 | *** |
| Dialekt ja | -0,030 | 0,068 | 28,870 | -0,436 | 0,666 | n.s. |
| EZP2 | 0,283 | 0,067 | 44,450 | 4,240 | <0,001 | *** |
| Deutsch-Std | -0,247 | 0,408 | 36,380 | -0,608 | 0,547 | n.s. |

Tab. 7: Monolinguale Kinder, ihre sozialen und sprachlichen Variablen und ihre bisherige Kontaktzeit mit Deutsch (AIC: -57,247)

Unter den drei Modellen hat wiederum das letzte Modell mit der gesamten Kontaktzeit mit Deutsch – unabhängig von der Varietät – den niedrigsten AIC-Wert und kann somit als das beste Modell angesehen werden. Dennoch scheinen bei L1-Kindern die verschiedenen Kontaktvariablen überhaupt keine relevante Rolle zu spielen, wohingegen der SES einen besonders starken Effekt zeigt.

5.3 Sukzessiv bilinguale Kinder

Untersucht man nun die sukzessiv bilingualen Kinder separat, kommt man zu den folgenden Ergebnissen:

Das erste Modell, das wiederum die bisher im Kindergarten verbrachten Stunden als Kontaktvariable heranzieht (s. Tab. 8), ergibt einen stark signifikanten Effekt für den Erhebungszeitpunkt (EZP), was zeigt, dass auch die sukzessiv bilingualen Kinder große Fortschritte vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt machen. Außerdem ergibt sich ein

schwach signifikanter Effekt für die Kindergartenstunden, aber kein signifikanter Effekt für den Dialektgebrauch und den SES, wobei beim SES allerdings ein Trend in die erwartete Richtung zu finden ist, dass LSES-Kinder einen etwas geringeren Wortschatz aufweisen.

| Fixe Effekte | Estimate | Standardfehler | Freiheitsgrade | t-Wert | Pr (> t) | Signifikanzniveau |
|--------------|----------|----------------|----------------|--------|-----------|-------------------|
| (Intercept) | 0,831 | 0,182 | 44,760 | 4,575 | <0,001 | *** |
| LSES | -0,165 | 0,088 | 26,260 | -1,881 | 0,071 | n.s. |
| Dialekt_ja | 0,044 | 0,143 | 25,460 | 0,306 | 0,762 | n.s. |
| EZP2 | 0,306 | 0,049 | 30,360 | 6,215 | <0,001 | *** |
| Kiga-Std | 0,143 | 0,056 | 38,940 | 2,569 | 0,014 | * |

Tab. 8: Sukzessiv bilinguale Kinder, ihre sozialen und sprachlichen Variablen und ihre bisher im Kindergarten verbrachten Stunden (AIC: 15,791)

Das zweite Modell (s. Tab. 9) inkludiert die mit dem Standarddeutschen verbrachte Zeit als Kontaktvariable: Es zeigt wiederum einen höchst signifikanten Effekt für den Erhebungszeitpunkt, einen schwach signifikanten Effekt für die Kontaktzeit mit dem Standarddeutschen und keinen Effekt für den Dialektgebrauch und einen ähnlichen Trend für den SES wie das vorherige Modell.

| Fixe Effekte | Estimate | Standardfehler | Freiheitsgrade | t-Wert | Pr (> t) | Signifikanzniveau |
|--------------|----------|----------------|----------------|--------|-----------|-------------------|
| (Intercept) | 0,839 | 0,182 | 44,620 | 4,606 | <0,001 | *** |
| LSES | -0,168 | 0,088 | 26,230 | -1,902 | 0,068 | n.s. |
| Dialekt ja | 0,051 | 0,144 | 25,680 | 0,355 | 0,726 | n.s. |
| EZP2 | 0,306 | 0,049 | 30,420 | 6,194 | <0,001 | *** |
| Standard-Std | 0,141 | 0,056 | 38,730 | 2,522 | 0,016 | * |

Tab. 9: Sukzessiv bilinguale Kinder, ihre sozialen und sprachlichen Variablen und ihre bisherige Kontaktzeit mit Standarddeutsch (AIC: 15,991)

Im letzten Modell (s. Tab. 10) wird wieder die gesamte Kontaktzeit mit dem Deutschen, egal mit welcher Varietät, als Kontaktvariable herangezogen. Wie bereits in den beiden vorherigen Modellen ergibt sich ein höchst signifikanter Effekt für den Erhebungszeitpunkt, ein schwach signifikanter Effekt für die Kontaktzeit mit dem Deutschen und kein Effekt für den Dialektgebrauch und ein Trend für den SES.

| Fixe Effekte | Estimate | Standardfehler | Freiheitsgrade | t-Wert | Pr (> t) | Signifikanzniveau |
|--------------|----------|----------------|----------------|--------|-----------|-------------------|
| (Intercept) | 0,833 | 0,178 | 44,900 | 4,680 | <0,001 | *** |
| LSES | -0,162 | 0,088 | 26,300 | -1,849 | 0,076 | n.s. |
| Dialekt ja | 0,028 | 0,142 | 25,130 | 0,201 | 0,842 | n.s. |
| EZP2 | 0,310 | 0,048 | 29,790 | 6,452 | <0,001 | *** |
| Deutsch-Std | 0,141 | 0,054 | 38,900 | 2,617 | 0,013 | * |

Tab. 10: Sukzessiv bilinguale Kinder, ihre sozialen und sprachlichen Variablen und ihre bisherige Kontaktzeit mit Deutsch (AIC: 15,647)

Beim Vergleich der drei Modelle, die die bilingualen Kinder untersuchen, erweist sich abermals das letzte Modell mit der Gesamtkontaktzeit

mit dem Deutschen (unabhängig von der Varietät) als das beste Modell mit dem niedrigsten AIC-Wert.

6. Diskussion und Schlussfolgerungen

Die Untersuchung des rezeptiven Wortschatzes bei monolingualen und bilingualen Kindern, die teils mit der Standardsprache, teils in einer Diglossiesituation mit einem starken alemannischen Dialekt aufwachsen, ergab keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf den Dialekt: Keine der untersuchten Gruppen hatte durch das Aufwachsen in einer Diglossiesituation irgendwelche Vor- oder Nachteile für den Wortschatzerwerb. Somit konnten die Ergebnisse von LANDERT (2007) und GYGER (2005) hinsichtlich einer Erschwernis für bilinguale Kinder, die in einer Diglossiesituation aufwachsen, nicht bestätigt werden. Ebenso zeigte sich auch keine Evidenz für einen etwaigen *bilectal advantage*, d. h. für einen Vorteil des Aufwachsens mit zwei Varietäten bei monolingualen Kindern, wie er von ANTONIOU u. a. (2016) sowie KATSOS (2016) postuliert wurde. Allerdings bleibt kritisch anzumerken, dass die Stichprobengröße von sieben alemannischen Kindern sehr klein ist und die Ergebnisse entsprechend nicht generalisierbar sind.

Bei den monolingualen und den bilingualen Kindern erwiesen sich unterschiedliche Variablen als signifikant: Während bei den monolingualen Kindern der sozioökonomische Status eine besonders relevante Variable für die Wortschatzgröße war, so fanden sich bei den bilingualen Kindern nur Trends hinsichtlich des SES.

Diese Ergebnisse stimmen mit jenen aus anderen Studien überein, in denen der SES als besonders wichtige Variable für den Spracherwerb monolingualer Kinder identifiziert wurde (z. B. WEINERT/EBERT 2013; LOBODA u. a. 2017), für bilinguale Kinder jedoch andere Variablen wichtiger waren, wie etwa die Kontaktzeit im Kindergarten, die Betreuungsrelation in der Gruppe oder der Anteil von Kindern mit Deutsch als Erstsprache (z. B. TIETZE u. a. 2013; BECKH u. a. 2014; CZINGLAR u. a. 2017).

In der vorliegenden Studie wurden jeweils drei verschiedene Kontaktvariablen aus den Elterninterviews herangezogen, nämlich 1) die bisher im Kindergarten verbrachten Stunden, 2) die bisher mit dem Standarddeutschen verbrachten Stunden und 3) die bisher mit einer beliebigen Varietät des Deutschen verbrachten Stunden. Auch hier gab es deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen: Während bei den monolingualen Kindern keine einzige Kontaktvariable einen signifikanten Effekt zeigte, war dies bei den bilingualen Kindern für alle Variablen der Fall. Das beste Modell war jedoch bei beiden Gruppen von Kindern jenes, das die Kontaktzeit mit dem Deutschen, unabhängig von der jeweiligen Varietät, als Kontaktvariable heranzog. Dies unterstreicht nochmals die Beobachtung, dass die verwendete Varietät keinen Einfluss hat – weder für monolinguale Kinder, die offensichtlich ohnehin genügend deutschen Input erhalten, noch für bilinguale Kinder, für die entscheidend ist, dass sie ausreichend umgebungssprachlichen Input bekommen – egal ob Dialekt oder Standardsprache.

Eltern, die sich im Dialekt eher zu Hause fühlen als im Standard, können also entsprechend ermutigt werden, den Dialekt auch im Umgang mit den Kindern einzusetzen. Wichtig ist, dass das Kind genügend sprachlichen Input erhält und wenn dieser im Dialekt stattfindet, ist dies ebenso wertvoll wie in der Standardsprache. Generell unterstützen die vorliegenden Ergebnisse die Empfehlung von BUELL u. a. (2010), der zufolge Eltern mit ihren Kindern diejenige Sprache oder Varietät sprechen sollen, die sie selbst am besten beherrschen.

Literatur

- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York.
- Antoniou, Kyriakos/Grohmann, Kleanthes K./Kambanaros, Maria/Katsos, Napoleon (2016): The effect of childhood bilingualism and multilingualism on executive control. In: *Cognition* 149, 18–30.
- Auer, Peter (1990): Phonologie der Alltagssprache. Eine Untersuchung zur Standard/Dialekt-Variation am Beispiel der Konstanzer Stadtsprache. Berlin/New York.

- Bates, Douglas/Maechler, Martin/Bolker, Ben/Walker, Steve (2015): Fitting linear mixed-effects models using lme4. In: *Journal of Statistical Software* 67(1), 1–48.
- Beckh, Kathrin/Mayer, Daniela/Berkic, Julia/Becker-Stoll, Fabienne (2014): Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: *Frühe Bildung* 3(2), 73–81.
- Berthele, Raphael (2010): Dialekt als Problem oder Potenzial? Überlegungen zur Hochdeutsoffensive in der deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung. In: Bitter Bättig, Franziska/Tanner, Albert (Hrsg.): *Sprachen lernen – durch Sprache lernen*. Zürich, 37–52.
- Bialystok, Ellen (1999): Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. In: *Child Development* 80, 636–644.
- Bohnert-Kraus, Mirja/Korecky-Kröll, Katharina/Haid, Andrea/Czinglar, Christine/Willi, Andrea Pamela (2016): Mediale Diglossie in Vorarlberg als Bereicherung oder Hindernis für den monolingualen Spracherwerb? In: *SAL Bulletin* 161, 5–18.
- Bohnert-Kraus, Mirja/Willi, Andrea Pamela/Korecky-Kröll, Katharina/Haid, Andrea/Czinglar, Christine (2019): Medial Diglossia in Vorarlberg – a gain or hindrance for monolingual language acquisition? In: Bülow, Lars/Fischer, Ann-Kathrin/Herbert, Kristina (Hrsg.): *Dimensions of Linguistic Space: Variation – Multilingualism – Conceptualisations. Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung*. Frankfurt a. M. u. a. (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich. 45), 233–250.
- Buell, Martha J./Gamel-McCormick, Michael/Unger, Donald G. (2010): Why families should matter for early reading first. In: McKenna, Michael C./Walpole, Sharon/Conradi, Kristin (Hrsg.): *Promoting early reading: research, resources and best practices*. New York, 164–174.
- Czinglar, Christine/Korecky-Kröll, Katharina/Uzunkaya-Sharma, Kumru/Dressler, Wolfgang U. (2015): Wie beeinflusst der sozioökonomische Status den Erwerb der Erst- und Zweitsprache? Wortschatzerwerb und Geschwindigkeit im NP/DP-Erwerb bei Kindergartenkindern im türkisch-deutschen Kontrast. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hrsg.): *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht*. Berlin, 207–240.

- Cztinglar, Christine/Rüdiger, Jan Oliver/Korecky-Kröll, Katharina/Uzunkaya-Sharma, Kumru/Dressler, Wolfgang U. (2017): Inputfaktoren im DaZ-Erwerb von sukzessiv bilingualen Kindern mit L1 Türkisch. In: Fuchs, Isabel/Jeuk, Stefan/Knapp, Werner (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg. Beiträge aus dem 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“, 2015. Stuttgart, 1–19.
- Deutscheschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband (DLV) (2010): Die Verwendung von Hochdeutsch (bzw. Standarddeutsch) und Deutschschweizer Dialekten im Kindergarten. URL: <<http://www.logopaedie.ch/sites/default/files/u802/Posi-Papiere/Hochdeutsch%20im%20Kiga%20-%20DLV%20-2010.pdf>> (31.01.2020).
- Dunn, Lloyd M./Dunn, Douglas M. (2007): Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT). Minneapolis.
- Ender, Andrea/Kaiser, Irmtraud (2009): Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag. Ergebnisse einer Umfrage. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 37(2), 266–295.
- Gabriel, Eugen (1963): Die Mundarten an der alten churrätisch-konstanzischen Bistumsgrenze im Vorarlberger Rheintal. Marburg.
- Gabriel, Eugen (1987): Die Mundarten Vorarlbergs. In: Montfort 39, 31–41.
- Glauninger, Manfred Michael (2012): Zur Metasoziosemiose des ‚Wienerischen‘. Aspekte einer funktionalen Sprachvariationstheorie. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 42(166), 110–118.
- Gyger, Mathilde (2005): Projekt Standardsprache im Kindergarten. Schlussbericht. Basel. URL: <<http://docplayer.org/25543331-Projekt-standard-sprache-im-kindergarten-pss.html>> (31.01.2020).
- Haid, Andrea (2011): Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Kindesalter im Fokus des Vorarlberger Dialektes. Dissertation. Wien.
- Katsos, Napoleon (2016): Speaking dialects trains the brain in the same way as bilingualism. URL: <<http://theconversation.com/speaking-dialects-trains-the-brain-in-the-same-way-as-bilingualism-59022>> (31.01.2020).
- Korecky-Kröll, Katharina/Cztinglar, Christine (2017): Bairisch-alemannischer Sprachkontakt in einem Wiener Kindergarten: Eine Fallstudie. In: Lenz, Alexandra N./Breuer, Ludwig Maximilian/Kallenborn, Tim/Ernst, Peter/Glauninger, Manfred Michael/Patocka, Franz (Hrsg.): Bayerisch-österreichische Varietäten zu Beginn des 21. Jahrhunderts – Dynamik, Struktur, Funktion. 12. Bayerisch-Österreichische Dialektologentagung. Stuttgart (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte 167), 199–219.
- Landert, Karin (2007): Hochdeutsch im Kindergarten? Eine empirische Studie zum frühen Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz. Bern.
- Levshina, Natalia (2015): How to do Linguistics with R. Data exploration and statistical analysis. Amsterdam/Philadelphia.

- Loboda, Liudmila/Vogelbacher, Markus/Gawlitze, Ira (2017): The role of ethnic differences, structural background and process characteristics in the family in preschool children's language proficiency. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 38(6), 558–572.
- Löffler, Cordula (2002): *Analphabetismus in Wechselwirkung mit gesprochener Sprache. Zu Sprachentwicklung, Sprachbewusstsein, Variationskompetenz und systematisch fundierter Förderung von Analphabeten.* Aachen.
- Moosmüller, Sylvia (1991): *Hochsprache und Dialekt in Österreich. Soziophonologische Untersuchungen zu ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck.* Wien u. a.
- R Core Team (2015): *R: A language and environment for statistical computing.* Wien. URL <<http://www.R-project.org/>> (31.01.2020).
- Shrier, Martha (1965): Case Systems in German Dialects. In: *Language* 41(3), 420–438.
- Steinberger, Guido (1998): *Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol. Ergebnisse einer Umfrage.* Frankfurt a. M. u. a. (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich. 26).
- Suter Tufekovic, Carol (2008): *Wie mehrsprachige Kinder in der Deutschschweiz mit Schweizerdeutsch und Hochdeutsch umgehen. Eine empirische Studie.* Frankfurt a. M. u. a. (Zürcher Germanistische Studien. 63).
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (2013): *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK).* Berlin u. a.
- Vangsnes, Øystein A./Söderlund, Göran B. W./Blekesaune, Morten (2015): The effect of bidialectal literacy on school achievement. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20(3), 346–361.
- Weinert, Sabine/Ebert, Susanne (2013): *Spracherwerb im Vorschulalter. Soziale Disparitäten und Einflussvariablen auf den Grammatikerwerb.* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, 303–332.
- Wiesinger, Peter (2008): *Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage.* Wien.

IRMTRAUD KAISER/GUDRUN KASBERGER

Zum Erwerb von Variationskompetenz im Deutschen im österreichisch-bairischen Kontext

Abstract

Growing up in the Central-Bavarian language area means growing up in the context of the so-called standard-dialect-continuum. From birth on, everyday life of many children in Austria and Southern Germany entails encounters with multiple varieties of the German language between the poles of a standard German variety and Central-Bavarian dialects. Taking a developmental perspective, this article aims to illustrate how receptive and expressive varietal competencies evolve between ages 3 and 10 and to discuss possible implications of these results at the interface of logopaedics and variationist linguistics, especially regarding language awareness/professional training in multilingual/multivarietal contexts and logopaedic diagnostics.

1. Einleitung

Nicht nur in der Logopädie wurde das Thema des sprachlichen Variations- und Varietätenerwerbs bei Kindern – von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen – lange Zeit kaum beachtet. Zu diesem Forschungsbereich, an dessen Schnittstelle sich Sozio- und Psycholinguistik treffen und ergänzen (könnten), wurden etwa im bairisch-österreichischen Raum unseres Wissens noch kaum Ergebnisse generiert. Der vorliegende Beitrag soll nun umfassende Erkenntnisse zur Variationskompetenz von Kindern im österreichisch-bairischen Kontext liefern, die auch für die Logopädie – besonders im Hinblick auf grundsätzliche Erwartungshaltung und Diagnostik – relevant sein können. Ausgehend von unterschiedlichen Erwerbskontexten der deutschen Sprache in Österreich werden empirische Ergebnisse zur Entwicklung der Unterscheidungsfähigkeit der Kinder in Bezug auf die Varietäten Dialekt und Standardsprache sowie zum produktiven Einsatz des Varietätenrepertoires präsentiert. Für die logopädische Praxis geben diese Ergebnisse Hinweise darauf, was

insbesondere bei der Diagnostik, aber auch in der Therapiedurchführung beachtet und bedacht werden sollte. Ferner wird eine Reihe weiterer Fragen abgeleitet, die der logopädisch-anwendungsorientierten Forschung als bedenkenswert vorgeschlagen werden.

2. Erwerbskontexte des Deutschen in Österreich: die soziolinguistische Situation Österreichs¹

Österreich zählt neben Ländern wie Deutschland und der Schweiz zu den deutschsprachigen Ländern, dialektologisch betrachtet liegt Österreich zum größten Teil im ostoberdeutschen bzw. bairischen Sprachraum (vgl. WIESINGER 1983). Der Sprachraum, den die deutsche Sprache konstituiert, ist dabei nicht homogen (vgl. z. B. BERRUTO 2010, 226): Ein wesentliches Merkmal der deutschen Sprache stellt ihr Varietätenreichtum dar. Unter dem „Dach“ der Standardsprache existiert eine Vielzahl von Dialekten (vgl. BERRUTO 2010, 231). Die vertikale Strukturiertheit des bairisch-österreichischen Sprachraums wird häufig als Standard-Dialekt-Kontinuum beschrieben (vgl. AMMON 2003), mitunter auch als „Schichtung“ (WIESINGER 2006; vgl. zusammenfassend KAISER/ENDER 2015, 12).

Die Merkmale des dialektalen Pols der deutschen Sprache, d. h. in diesem Fall die Merkmale der mittelbairischen Dialekte, betreffen alle linguistischen Ebenen und wurden an anderer Stelle bereits umfangreich beschrieben (vgl. z. B. WIESINGER 1983, 836–842; MAUSER 2009, 62–66; SCHEUTZ 2009, 21–23, 41–44; ZEHETNER 1985).²

Laiensprachlich wird die vertikale Struktur des Deutschen im bairischsprachigen Gebiet mit den Bezeichnungen „Hochdeutsch“ (= Standard), „Umgangssprache“ (= Zwischenbereich) und „Dialekt“ (bzw. „Mundart“) beschrieben. Nähert man sich dem Varietätenbegriff aus

¹ Für eine ausführliche Darstellung der sprachlichen Situation in den deutschsprachigen Ländern siehe CHRISTEN/ENDER/KEHREIN in diesem Band.

² Zum Nachhören: <<https://stifterhaus.at/forschung/sprachforschung/hoeratlanen/>> und <<https://www.sprachatlas.at/salzburg/data/atlas.html>> (31.01.2020).

emischer Sicht, so zeigt sich, dass diese Konzepte im Bewusstsein der Sprachteilnehmer/-innen stark verankert sind und als Referenzpunkte für soziolinguistische Fragestellungen dienen können (vgl. STEINEGGER 1998; KAISER/ENDER 2015; KASBERGER/KAISER 2019).

Sprecher/-innenbefragungen zeigen, dass die Vitalität des Dialekts – ungeachtet dessen qualitativen Wandels – in Österreich in den letzten 40 Jahren zumindest im ländlichen Raum nicht abgenommen zu haben scheint, die Gebrauchshäufigkeit des Dialekts liegt verschiedenen Umfragen zufolge um 50 %, der Gebrauch der Umgangssprache bei ca. 45 %, wohingegen das Hochdeutsche nur vergleichsweise selten als alltägliche Sprachform dient (vgl. STEINEGGER 1998; WIESINGER 2006; ENDER/KAISER 2009; KASBERGER/GAISBAUER i. Dr.). Allerdings ist auch innerhalb Österreichs von beträchtlichen Unterschieden etwa zwischen Ost und West sowie Stadt und Land auszugehen (vgl. STEINEGGER 1998).

Auf Basis der Beschreibung des deutschen Varietätenraums lassen sich mit Blick auf den Spracherwerb „Aufgaben“ identifizieren, die erfolgreich gemeistert werden müssen, um soziolinguistisch kompetent zu werden (vgl. REGAN 2010) und zielbasierte Variation (*target based variation*) soziopragmatisch erfolgreich einsetzen zu können.

3. Die Erwerbsaufgabe: Was muss gelernt werden?

Unter dem Terminus *Variationskompetenz* wird eine Kombination mehrerer Teilkompetenzen subsumiert, und zwar die Fähigkeit, verschiedene Varietäten verstehen zu können (rezeptive Kompetenz), worauf die Fähigkeit aufbaut, die Varietäten zu unterscheiden (diskriminieren) und die Situationsadäquatheit von Sprechweisen zu erkennen (= perzeptive Seite der Variationskompetenz), was letztlich zur Fähigkeit führt, die entsprechenden Varietäten auch selbst (mehr oder weniger) bewusst realisieren und soziopragmatisch einsetzen zu können (= produktive Seite der Variationskompetenz). Wie diese Fähigkeiten miteinander zusammenhängen, ist nicht vollständig geklärt, auf Basis des aktuellen Kenntnisstandes kann jedoch hier bereits festgehalten werden, dass die Teilkompetenzen

nicht strikt sequenziell erworben werden, sondern ineinandergreifen und wechselseitig aufgebaut werden. Ebenso geht die Aneignung von sprachlichen Fertigkeiten mit metalinguistischer Entwicklung einher (etwa in Bezug auf Kategorisierung und Terminologie der Varietäten oder die Bewusstheit im Varietäteneinsatz), wenn auch in individuell unterschiedlichem Ausmaß und mit unterschiedlicher Geschwindigkeit. Auch das Verhältnis zwischen sprachlichen Fähigkeiten und metasprachlicher Bewusstheit in der Sprachaneignung und -verwendung ist ein in der Forschung stark umstrittenes Thema (vgl. etwa KLOTZ 2014).

3.1 Diskriminationsfähigkeit

Aus der internationalen Diskriminationsforschung ist bekannt, dass Kinder, die variablen Input hören, diesen auch erwerben – zumindest dann, wenn es sich dabei um strukturierten Input handelt (vgl. ROBERTS 2013). Die Fähigkeit, Sprachen bzw. Varianten von Sprachen zu unterscheiden, wird von Geburt an auf- bzw. ausgebaut – die Entwicklungskurve verläuft jedoch nach heutigem Wissensstand nicht linear. Einige Etappen auf dem Weg zur Diskriminationskompetenz sollen hier dargestellt werden: Neugeborene können bereits zwischen ihrer Muttersprache und einer anderen Sprache unterscheiden, sofern diese einer anderen rhythmischen Klasse angehört (CHRISTOPHE/MORTON 1998; MEHLER u. a. 1988; NAZZI u. a. 1998). Bereits im Alter von drei bis acht Monaten gelingt Kindern jedoch eine Unterscheidung auch bei Sprachen, die der **gleichen** rhythmischen Klasse angehören (vgl. BOSCH/SEBASTIÁN-GALLÉS 1997; MOLNAR u. a. 2013; NAZZI u. a. 2000), zudem können sie in diesem Alter den eigenen Dialekt von anderen L1-Dialekten unterscheiden (vgl. BUTLER u. a. 2011; KITAMURA u. a. 2006b; PHAN/HOUSTON 2008). Auf diese diskriminativ hochsensible Phase folgt ab dem Alter von sechs bis acht bzw. elf Monaten eine längere Phase, in der die Unterschiede zwischen den Varietäten offenbar nicht mehr bedeutsam sind und auch nicht mehr erkannt werden (vgl. KITAMURA u. a. 2006a; KITAMURA u. a. 2006b; PHAN/HOUSTON 2008). Diese Phase erstreckt sich möglicherweise bis ins fünfte Lebensjahr (vgl. EDWARDS u. a. 2014;

FLOCCIA u. a. 2009; GIRARD u. a. 2008; WAGNER u. a. 2014). Im Alter zwischen fünf und sieben Jahren weisen Studien einen deutlichen Ausbau der Fähigkeit zur Unterscheidung verschiedener L1-Varietäten nach, z. B. unter Verwendung von ABX-Tests (vgl. BECK 2014) oder in Gruppierungsaufgaben von Sprecher/-innen aus verschiedenen Dialektregionen der USA (vgl. JONES u. a. 2017). Da die Untersuchungsmethoden in unterschiedlicher Weise die kognitiven Fähigkeiten der Kinder beanspruchen (Arbeitsgedächtnis, Aufmerksamkeit; Komplexität der Aufgaben), sind die Ergebnisse nicht durchgängig vergleichbar. Grundsätzlich scheint die Entwicklung diskriminativer Fähigkeiten U-förmig und graduell zu verlaufen und auch von der Qualität und Quantität des Inputs abhängig zu sein (vgl. ROBERTS 2013; KITAMURA u. a. 2006a). Nach einer offenbar unbewussten Phase der Verarbeitung von L1-Varietäten zeigt sich der deutliche Ausbau der diskriminativen und perzeptiven Fähigkeiten auch im Zusammenhang mit der Präferenz von Varietäten und der Entwicklung der Sprachbewusstheit (vgl. KAISER/KASBERGER i. Dr.; KASBERGER/KAISER 2019).

3.2 Sozio-indexikalische Interpretation

Die Ordnungsdimension Raum stellt nur einen Faktor im gesamten Sprachvariationsraum dar, der sich auch durch Variation in den Dimensionen Person, Gruppe, Gebrauchsfunktion, Situation und Status konstituiert (vgl. DITTMAR 2009, 1672). Variation in einem Sprachraum wird daher als mehrdimensionales Kontinuum aufgefasst (vgl. BERRUTO 2010, 235) und so wird auch die Wahl einer bestimmten Sprachform zwischen den Polen Dialekt und Standard v. a. von persönlichen, sozialen und situativen Faktoren bestimmt. Die Erwerbsaufgabe umfasst daher auch den Erwerb jener Konzepte, Prozesse und Praktiken, die sprachliche Zeichen mit sozialer Bedeutung verbinden (vgl. AGHA 2003; JOHNSTONE 2011 und 2016; AUER 2013). Indexikalische Verbindungen von Form und Bedeutung können zwar grundsätzlich veränderlich und idiosynkratisch sein, fußen jedoch häufig auf bestehenden kulturellen Schemata – der Erwerb einer Sprache umfasst daher auch, die Indexikalität

von Varianten und ihren soziopragmatischen Wert zu „entziffern“ und zu erwerben.

Bewertungen, die stereotyp mit Varietäten verbunden werden, beeinflussen in hohem Maß die tatsächliche Sprachverwendung in einer konkreten Situation – diese ergibt sich als „speaker“ bzw. „audience design“ (vgl. SOUKUP 2015; BELL 2001; KAISER 2006) aus dem Zusammenspiel verschiedener situativer und persönlicher Faktoren. Dabei kann die Verwendung der Varietäten im österreichischen Kontext weder allgemein dem Konzept des elaborierten/restringierten Codes zugeordnet werden, noch in eindeutiger Weise auf die Systematik von *high* bzw. *low prestige* bezogen werden (vgl. BARBOUR u. a. 2012, 203), allerdings weisen Dialekt und Standard „funktionales Prestige“ auf (vgl. SOUKUP 2009, 128; BELLAMY 2012): Während Dialekt von autochthonen Sprechern/-innen als natürlich, ehrlich, sympathisch und humorvoll empfunden wird, erreicht die Standardvarietät eine höhere Bewertung im Zusammenhang mit den Konzepten von Bildung, Höflichkeit und Ehrlichkeit, aber auch mit besserem Aussehen. Während Derbheit und Aggression die Kehrseite der stereotypen Wahrnehmung des Dialekts darstellen, wird Arroganz als die negative Seite des Standards gesehen. In der Studie von KAISER/KASBERGER (i. Dr.; n = 189, Kinder im Alter von drei bis zehn Jahren) konnte gezeigt werden, dass Kinder ab einem Alter von sieben Jahren die Standardvarietät bei Ärzten/Ärztinnen präferieren, wobei sich diese Präferenz zum Ende der Volksschulzeit (mit neun bis zehn Jahren) hin abschwächt. Die Entwicklung dieser Präferenzmuster scheint dabei mit der Entwicklung metasprachlicher Bewusstheit einherzugehen, da nach der Schuleintrittsphase mit zunehmender Sicherheit Unterschiede zwischen Varietäten benannt, Lexeme zur Bezeichnung von Varietäten erklärt und das Sprachverhalten der Umwelt durchaus bereits funktional beschrieben wird.

3.3 Die produktive Seite – Varietäten soziopragmatisch richtig einsetzen

Fragt man nach der produktiven Seite der Variationskompetenz, so belegen Untersuchungen, dass komplexe Muster von Variation schon vor einem Alter von fünf Jahren erworben werden (vgl. dazu den Forschungsüberblick bei ROBERTS 2013). Im deutschsprachigen Raum wies KATERBOW (2013) in seiner Untersuchung nach, dass Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren in individueller Ausprägung sprachliche Formen des moselfränkischen Standard-Dialekt-Spektrums produzieren und sich in diesem Alter bereits den Variationsmustern annähern, die Erwachsene in dieser Region zeigen. MOOSMÜLLER/VOLLMANN (1994) zeichnen den phonologischen Variationserwerb von zwei Wiener Kindern im Alter zwischen zwei und vier Jahren nach und diskutieren diesen insbesondere als Erwerb von Normen. Eine systematische Untersuchung der produktiven Variationskompetenz im österreichischen Kontext steht noch aus.

Insgesamt beeinflusst (wie oben bereits angesprochen) der sprachliche Input, den Kinder erhalten, den Erwerb der Variationskompetenz wesentlich (vgl. ROBERTS 2013; MOOSMÜLLER/VOLLMANN 1994; PENZINGER 1994). Da der Spracherwerb im Kleinkindalter keineswegs als abgeschlossen betrachtet werden kann, müssen neben der Rolle der Eltern als Modellsprecher die Rolle der *Peer Group* (vgl. z. B. KERSWILL/WILLIAMS 2000; LABOV 2001) und insbesondere auch der institutionelle Spracherwerb berücksichtigt werden. Spätestens mit dem Eintritt in den Kindergarten und schließlich in die Schule gewinnen die *Peer Group*, ihr Sprachgebrauch und ihre Spracheinstellungen zunehmend an Einfluss und das Kind kommt mit immer mehr Sprachvarietäten in Berührung. In der österreichischen Schule gilt die Verwendung der Standardsprache als Norm (vgl. WIESINGER 2006); eine Umfrage von DE CILLIA u. a. (2016; Lehrpersonen n = 164; Schülerinnen und Schüler [SuS] n = 1253) bestätigt, dass die Dialektverwendung der Lehrpersonen zwar als äußerst gering angegeben wird, die Registerwahl jedoch situativ erfolgt: In Leh-

rer/-innenvorträgen wird zu 85 % Standarddeutsch gesprochen, der Anteil sinkt in den Bereichen „Disziplinäres“³ und „Organisatorisches“ auf unter 50 % und wird teilweise von der Verwendung der Umgangssprache überholt. Knapp 80 % der Lehrer/-innen geben an, dass fast alle bzw. viele ihrer SuS in den Pausen Dialekt sprechen, bei Gruppenarbeiten dominiert ebenfalls die Verwendung des Dialekts, im Lehrer-Schüler-Gespräch ist das Verhältnis ausgeglichen, bei Referaten jedoch wird der Dialekt nur mehr von ca. 12 % der SuS gewählt (vgl. DE CILLIA u. a. 2016 und auch RANSMAYR in diesem Band).

Kindergarten und insbesondere Schule spielen eine große Rolle beim Erwerb von Einstellungen gegenüber Sprache und beim Ausbau der Registerkompetenz: „They are sites of overt metadiscursive activity to which students are exposed for prolonged periods of time“ (AGHA 2003, 261). Einstellungen gegenüber Sprachen spielen dabei insofern eine Rolle, als sie sowohl einen Input- als auch einen Output-Faktor von sozialem Handeln darstellen (vgl. GARRETT u. a. 2003, 6). Im Bereich der Sprache verbinden sich in der Schule Normen und Normalitätserwartungen (im Sinn von z. B. Sprachnormen, Erwartungen an Lehrer- und Schülersprache, „Schulsprache Deutsch“), Einstellungen (sozioindexikalische Bedeutung der Varietäten, Sprachen- und Varietätenprestige), Leistungsaspekte (Kompetenzerwartungen an SuS) u. v. m. zu einem komplexen Ganzen (vgl. dazu auch WERLEN/ERNST 1994). Vor einigen Jahrzehnten führte die sog. „Sprachbarrierendiskussion“ über die (vermeintlichen) schulischen und beruflichen Nachteile von Dialektsprechern zu einem Trend, Kinder auf Hochdeutsch bzw. Umgangssprache zu erziehen (vgl. PENZINGER 1985; MACHA 1993). Die angeblichen kausalen Zusammenhänge zwischen Dialektverwendung und schlechterer Schulleistung sind jedoch alles andere als eindeutig. In einigen frühen Publikationen aus Deutschland (vgl. OEVERMANN 1968; HASSELBERG 1972; AMMON 1972; LÖFFLER 1972; AMMON/KELLERMEIER 1997) werden die Schwierigkeiten von dialektsprechenden Kindern im Unterrichtsfach Deutsch – und in der Schule im Allgemeinen – beschrieben und mit

³ Unter „Disziplinäres“ fallen Äußerungen von Lehrpersonen, die der Herstellung der Ordnung im Klassenzimmer dienen (z. B. Ermahnungen).

ihrer Eigenschaft als Dialektsprecher/-innen in Verbindung gebracht. Diese Studien können jedoch aus zahlreichen methodologischen und theoretischen Gründen kritisiert werden, wie z. B. der kausalen Interpretation von Korrelationen (vgl. ELSPAß 2005). Darüber hinaus gibt es zwischenzeitlich auch Belege, dass Dialektsprecher/-innen einige sprachliche Vorteile haben, die mit jenen Mehrsprachiger vergleichbar sind (vgl. etwa BIALYSTOK 2001), wie z. B. eine erhöhte Sprachbewusstheit (vgl. PAPAPAVLOU/PHILI 2009) und bessere Verstehens- bzw. Erschließungskompetenzen für nah verwandte Fremdsprachen (vgl. BERTHELE 2008). Ebenso werden kognitive Vorteile in den exekutiven Funktionen (vgl. KYRIAKOS u. a. 2016) und schulische Vorteile für Kinder, die in zwei Varietäten literalisiert werden (vgl. VANGSNES u. a. 2017) diskutiert.⁴

Eine balancierte, reflexive und flexible innere Mehrsprachigkeit darf daher als Ziel sprachlicher Bildung angenommen werden. Diese scheint u. a. (erhöhte) metasprachliche Bewusstheit zu bedingen (vgl. TERRY u. a. 2016 und CHARITY u. a. 2004). So konnten CRAIG u. a. (2009) nachweisen, dass Kinder, die dialektale Ausdrücke in geschriebenen Texten einsetzen, auch schlechtere Ergebnisse beim Lesen erzielten, während gesprochener Dialekt sich nicht negativ auf die schriftliche Leistung auswirkte. Eine fehlende Bewusstheit für die Situationsadäquatheit bestimmter Register oder Varietäten in bestimmten Kontexten (also z. B. mündlicher/dialektaler Merkmale in schriftsprachlichen Kontexten) scheint demnach negativ mit (schriftlichen) Sprachfertigkeiten zu korrelieren. Umgekehrt scheint aber allein die Beherrschung und Verwendung von Dialekten im Alltag nicht kategorisch mit schriftsprachlichen Nachteilen verbunden zu sein. Die verschiedenen Sprachvarietäten können in der kindlichen Sprachbeherrschung ko-existieren (vgl. NARDY u. a. 2013) und Kinder lernen unter günstigen Umständen schon sehr früh,

⁴ Für die Erklärung von Schulleistungen und des Erwerbserfolgs im Hinblick auf schriftsprachliche Kompetenzen in den deutschsprachigen Ländern (und vielen anderen; für Österreich siehe z. B. BREIT/SCHREINER 2006 und 2007) spricht die empirische Beleglage im Übrigen (immer noch) für den überwältigenden Einfluss sozioökonomischer Variablen.

sich stilistisch und soziolinguistisch anzupassen. Dass sich diese soziopragmatische Variations- und Varietätenkompetenz nicht durch eine defizitäre Sicht auf bestimmte Varietäten herstellen lässt, dürfte außer Zweifel stehen. Die Berücksichtigung und die Wertschätzung der Sprachvarietäten der SuS im Unterricht wirken sich nachgewiesenermaßen positiv auf deren Beteiligung im Unterricht, ihre Motivation und ihr Selbstbewusstsein aus (vgl. CHESHIRE 2007; SIEGEL 2006). Und auch im Hinblick auf die Diagnostik (Sprachentwicklungsstörungen; DaZ-Erwerb) müssen Erkenntnisse aus der Varietätenerwerbsforschung dazu beitragen, die von vielen Faktoren beeinflussten Sprachproduktionen von Kindern angemessen zu beurteilen: Um regionale Variation nicht fälschlicherweise als Sprachstörung zu klassifizieren, aber auch, um verdeckte Sprachschwierigkeiten nicht zu übersehen (vgl. KATERBOW u. a. 2011, 468; CHILLA 2019, 85).

4. Entwicklung der Diskriminationsfähigkeit von drei bis zehn Jahren

Im österreichisch-bairischen Raum sind Kinder mit einer komplexen soziolinguistischen Situation konfrontiert, die sich dadurch auszeichnet, dass sich häufig in der alltäglichen Kommunikation weder sozial/funktional noch systemlinguistisch klar disjunkte Varietäten voneinander abgrenzen lassen. Gleichzeitig scheint jedoch die Diskriminations-, also Unterscheidungsfähigkeit zwischen den Varietäten die wesentliche Basis für weitere Erwerbsschritte, insbesondere für den Ausbau des eigenen Varietäten- und Registerrepertoires, zu sein.

4.1 Stichprobe und Methodik

In zwei experimentellen Studien (für eine detaillierte Darstellung vgl. KAISER/KASBERGER 2018) wurde die Diskriminationsfähigkeit zwischen den Endpolen des Kontinuums an 115 bzw. 153 Kindern im Alter von drei bis zehn Jahren, die im Raum Salzburg und Oberösterreich

wohnhaft sind, überprüft. Die Kinder besuchten Kindergärten und Schulen in ländlichen und städtischen Regionen; einbezogen wurden nur Kinder mit L1 Deutsch, wobei der Großteil monolingual deutschsprachig aufwuchs (104 bzw. 149) und eine Minderheit simultan bilingual (11 bzw. 4). Die Kinder stammen fast ausschließlich aus Familien, in denen hauptsächlich Umgangssprache oder Dialekt gesprochen wird.

Den Kindern wurde eine ABX-Aufgabe gestellt (vgl. BECK 2014): Die Kinder sahen und hörten in einer Powerpoint-Präsentation (vgl. Abb. 1) zunächst zwei Sprecher/-innen (A und B), von denen eine/r im Dialekt, der/die andere im Standard sprachten, und sollten schließlich den/die dritte/n Sprecher/-in (X) jenem bzw. jener vorangegangenen zuordnen, der/die „gleich“ gesprochen hatte. Ausschlaggebend ist dabei, dass die Sätze A und B jeweils von dem/der gleichen bivarietären Sprecher/-in eingesprochen waren, während Satz X von einem/einer anderen Sprecher/-in stammte, sodass die Zuordnung rein auf dem Varietätenunterschied beruhen sollte. In Experiment 1 handelte es sich bei den drei Stimuli-Sätzen jeweils um lexikalisch/semantisch identische Sätze, während in Experiment 2 der/die dritte Sprecher/-in einen völlig neuen Satz äußerte (A und B sagten hingegen wiederum lexikalisch/semantisch dasselbe, jedoch in unterschiedlichen Varietäten).



Abb. 1: Beispiel für Darstellungen in den Diskriminationsexperimenten

4.2 Ergebnisse zur Diskriminationsfähigkeit

Die Ergebnisse aus Experiment 1 (gleiche Sätze) zeigen, dass kollektiv betrachtet Kinder im Alter von fünf Jahren erste eindeutig beobachtbare Evidenzen von Diskriminationsfähigkeit zwischen den Varietäten zeigen. In dieser Altersgruppe liegt erstmals der Anteil korrekter Zuordnungen (61,2 %) statistisch signifikant über dem Rate-Niveau (50 %). Gleichzeitig sind es aber erst die 8-Jährigen, die zu über 80 % die Aufgaben richtig lösen (vgl. Abb. 2). In dieser Altersgruppe schafft es auch erstmals die Mehrheit aller Kinder, alle vier Aufgaben richtig zu lösen.

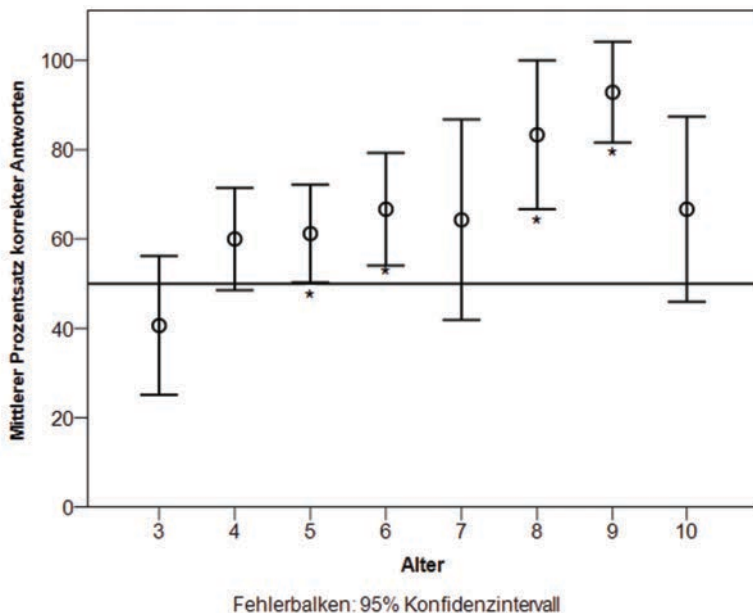


Abb. 2: Ergebnisse Experiment 1 (gleiche Sätze)⁵

⁵ * = signifikant über Rate-Niveau (3-Jährige: n = 8; 4-Jährige: n = 15; 5-Jährige: n = 29; 6-Jährige: n = 21; 7-Jährige: n = 14; 8-Jährige: n = 9; 9-Jährige: n = 7; 10-Jährige: n = 11).

Experiment 2 stellte die Kinder vor noch größere Herausforderungen: Der dritte Satz (X) war lexikalisch/semantisch anders als A und B und erforderte daher im Gegensatz zu Experiment 1 den Rückgriff auf abstrakte(re), umfassende Kategorien der beiden Varietäten. Tatsächlich konnte hier erst in der Altersgruppe der 8-Jährigen kollektiv betrachtet die Aufgabe über dem Rate-Niveau richtig gelöst werden (75,3 %) (vgl. Abb. 3). Die 8- bis 10-Jährigen sind hier aber auf recht hohem Niveau erfolgreich.

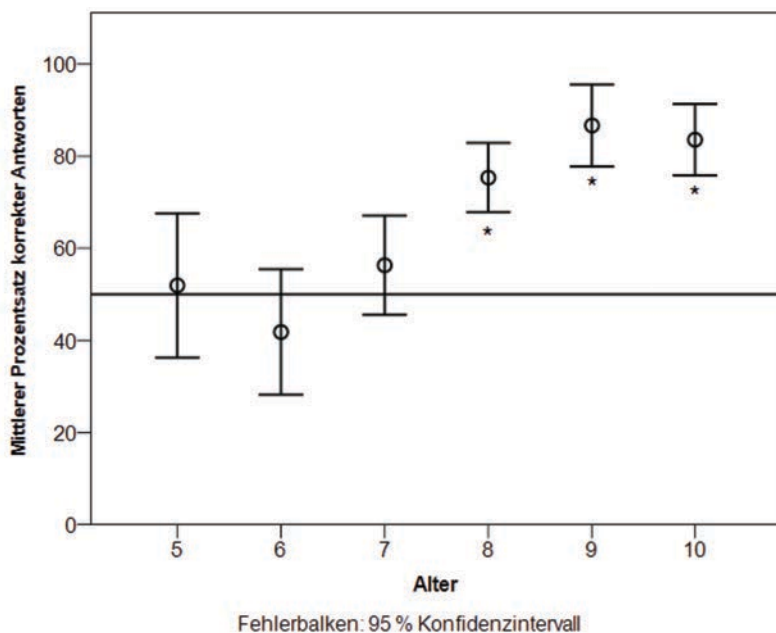


Abb. 3: Ergebnisse Experiment 2 (unterschiedliche Sätze)⁶

Insgesamt zeigt sich also, dass die perzeptive Unterscheidungsfähigkeit zwischen den Varietäten Dialekt und Standardsprache bei Kindern im

⁶ * = signifikant über Rate-Niveau (5-Jährige: n = 13; 6-Jährige: n = 17; 7-Jährige: n = 30; 8-Jährige: n = 42; 9-Jährige: n = 26; 10-Jährige: n = 23).

Kindergartenalter vorhanden ist, dass jedoch die abstrakteren Kategorien für diese beiden „Endpole“ des Dialekt-Standard-Kontinuums erst noch ausgebaut werden müssen. Hier sind die bemerkenswertesten Fortschritte während der ersten Schuljahre zu beobachten und es liegt nahe, den Schriftspracherwerb damit in Zusammenhang zu bringen. Dass der Schriftspracherwerb mit einem starken Ausbau metasprachlicher Bewusstheit insgesamt korreliert, ist bereits wiederholt gezeigt worden (vgl. z. B. HAKES 1982; WARREN-LEUBECKER/CARTER 1988; BREDEL 2013, 190–192; WEHR 2001). Gleichzeitig scheint die Entwicklung metasprachlicher Bewusstheit auch mit dem Grad an Sprachkompetenz zusammenzuhängen (vgl. CHANEY 1994).

Dass man es hier mit einem komplexen Variablengefüge zu tun hat, zeigt sich auch im bedeutendsten soziodemographischen Faktor, der sich in den Analysen der Diskriminationsresultate herauskristallisierte: der Bildung der Mutter – eine Variable, die häufig auch als Indikator für den sozioökonomischen Status der Familie herangezogen wird. Kinder von besser gebildeten Müttern schnitten in beiden Experimenten signifikant besser ab als Kinder mit weniger gebildeten Müttern. Und dass der sozioökonomische Status mit der Sprachentwicklung des Kindes zusammenhängt, ist bereits länger bekannt (vgl. HART/RISLEY 1995; HOFF 2006).

Darüber hinaus lieferte die hier kurz dargestellte Studie zur Diskriminationsfähigkeit Hinweise, dass das Ausmaß und die Beschaffenheit der Sprachvariation im kindlichen Input auch innerhalb der grundsätzlich vergleichbaren Erwerbsbedingungen der hier untersuchten Kinder eine Rolle spielen dürfte. In Experiment 2, der anspruchsvolleren Kondition, stellten sich Kinder mit beträchtlicher, aber strukturierter Variation in ihrem Input als erfolgreicher heraus. Es handelt sich um Kinder, die vor allem mit Dialekt im Elternhaus konfrontiert sind, die offenbar Vorteile im Vergleich zu Kindern mit standard- und umgangssprachlichem Elternhaus haben, vor allem aber im Vergleich zu Kindern, denen im Elternhaus eine „Mischung“ aus Varietäten begegnet. Da alle Kinder während ihrer Kindergarten- und Schullaufbahn (zunehmend) mit Standardsprache konfrontiert sind, kann gefolgert werden, dass die Kinder

mit dialektsprechendem Elternhaus wohl die situativ deutlichste Trennung der Varietäten erleben, was sich offenbar förderlich auf die Unterscheidungsfähigkeit auswirkt.

5. Rezeptive und produktive Variations- und Varietätenkompetenz bei 3- bis 10-Jährigen

In der oben referierten Studie zu Diskriminationsfähigkeiten ging es um die Fähigkeit, die Varietäten Standardsprache und Dialekt zu unterscheiden bzw. über verschiedene Sprecher/-innen und Sätze hinweg wiederzuerkennen. Hierbei handelt es sich um eine grundlegend andere Kompetenz als beim eigenen Einsatz der Varietäten beim Sprechen. Um einen Einblick in letztere Fähigkeit bei Kindern in Österreich zu erlangen, wurden diese mit der Aufgabe konfrontiert, eine Geschichte nach- bzw. weiterzuerzählen, und zwar für unterschiedliche Gesprächspartnerinnen.

5.1 Stichprobe und Methodik

Die 56 Kindergartenkinder (d. h. 3- bis 6-jährige Kinder aus einer ländlichen und einer städtischen Gemeinde im Raum Salzburg; davon 35 monolingual deutschsprachig, 14 simultan bilingual, 7 mit L2 Deutsch) hörten im ersten Durchgang zunächst eine Geschichte, die ihnen von der Versuchsleiterin mit bildlicher Unterstützung im lokalen bairischen Dialekt erzählt wurde. Anhand von Bildern wurde an mehreren Stellen der Geschichte unterbrochen und das Verständnis überprüft. Im Anschluss tauchte die Handpuppe „Lotta“ auf, die ausschließlich Standardsprache sprach, die Geschichte leider nicht ganz verstanden hatte und darum bat, dass das Kind (anhand der Bilder) ihr diese noch einmal erzählte (die Kinder hatten vorher schon Bekanntschaft mit der Puppe gemacht). Durch diese Methodik wurde das Elizitieren der standardnächsten verfügbaren Sprechweise der Kinder angestrebt, ohne auf metasprachliche Terminologie, die in dieser Altersgruppe noch kaum verfügbar ist (vgl. KASBERGER/KAISER 2019), zurückgreifen zu müssen.

Im (nach andersartigen zwischengeschalteten Aufgaben durchgeführten) zweiten Durchgang mit einer anderen Versuchsleiterin sahen die Kinder zunächst „Kindernachrichten“ auf Video. Zu sehen war lediglich eine „Nachrichtensprecherin“ mit einem Bild eines Affen, da ein Zwischenfall im Zoo geschildert wurde. Die Nachrichtensprecherin sprach im Standard. Wiederum wurde an mehreren Stellen unterbrochen und anhand von Bildern das Verständnis überprüft. In Analogie zum ersten Durchgang erschien im Anschluss an das Video wiederum eine Handpuppe, diesmal „Susi“, die ausschließlich Dialekt sprach. Da auch sie nicht alles verstanden bzw. mitbekommen hatte, bat „Susi“ das Kind, den Zwischenfall noch einmal zu schildern. Zur Unterstützung lagen die Bilder aus der Verständnisüberprüfung dazu vor.

Während uns für eine Gruppe von 56 Kindergartenkindern also Daten ihrer rezeptiven Kompetenzen und ihrer Varietätenverwendung in zwei komplementären Situationen vorliegen, können wir hinsichtlich der Produktion auf ähnliche, aber deutlich eingeschränkte Daten von 81 Volksschulkindern aus ländlichen und städtischen Gemeinden in Oberösterreich zurückgreifen. Aus zeitlichen Gründen konnte mit den Volksschulkindern jeweils nur eine Geschichte produktiv erhoben werden, die von der Versuchsleiterin in einer der beiden Varietäten begonnen wurde und von den Kindern weitererzählt werden sollte. Auch diese Geschichten wurden mit Bildmaterial unterstützt.

Zudem liegen uns zu allen Kindern ausführliche (sprach-)biographische Daten vor, die zu den rezeptiven bzw. produktiven Ergebnissen in Beziehung gesetzt werden können.

5.2 Ergebnisse der rezeptiven Erhebung (3- bis 6-Jährige)

Bevor auf die produktive Variationskompetenz eingegangen wird, werden kurz die zentralen Erkenntnisse aus der rezeptiven Überprüfung skizziert, die angesichts ihrer quantitativen Eingeschränktheit und im Hinblick auf ihre Aussagekraft nur mit großer Vorsicht interpretiert werden dürfen.

Festzuhalten ist zunächst, dass – gemäß dieser groben Messung – monolinguale und bilinguale Kinder sowie Kinder mit Deutsch als L2 im Durchschnitt die Geschichte im Standard gleich gut verstanden haben (3,41 vs. 3,33 vs. 3,43 richtige Antworten von 5). Lediglich bei der Dialektgeschichte ist ein deskriptiver Vorteil der monolingualen Kinder mit L1 Deutsch auszumachen (3,82 vs. 3,17 vs. 3,14 richtige Antworten), der allerdings keine statistische Signifikanz erreicht. Die Altersentwicklung zeigt eine Verbesserung des Verstehens mit fortschreitendem Alter für alle Gruppen; von dieser Verbesserung ist das Standardverstehen stärker betroffen. Zu bedenken ist natürlich, dass bei dieser Art der Verstehensüberprüfung – nämlich dem Auswählen korrekter Bilder zu einem gehörten Abschnitt einer Geschichte – nicht nur das Sprachverstehen im engeren Sinne eine Rolle spielt, sondern auch Faktoren wie Gedächtnisleistung und Konzentrationsfähigkeit mitwirken, die sich ebenfalls über die Kindheit hinweg steigern. Bei den von uns einbezogenen Kindern mit L1 Deutsch handelte es sich zu einem großen Teil um Kinder aus dialekt-sprechenden Familien (vgl. der folgende Abschnitt), was das relativ gute Dialektverstehen bereits bei den Jüngeren erklärt. Hervorzuheben ist aber auch, dass die dialekt-sprechenden Kinder die Standardgeschichte keinesfalls schlechter verstanden als die Kinder mit Umgangssprache bzw. Hochdeutsch als Hauptvarietät in der Familie.

5.3 Produktive Variationskompetenz (3- bis 10-Jährige)

Wie oben bereits angedeutet, handelt es sich bei der hier näher untersuchten Stichprobe zu einem guten Teil um Kinder aus Familien, in denen hauptsächlich Umgangssprache oder Dialekt gesprochen wird. Alle Kinder stammen aus dem Raum Oberösterreich oder Salzburg und befinden sich damit im (mittel-)bairischen Dialektraum. In die Auswertung der produktiven Daten fließen im Folgenden nur die Ergebnisse der monolingualen Kinder mit L1 Deutsch ($n = 116$) ein.

In einem ersten Schritt wurden die Eltern der teilnehmenden Kinder gebeten, die Sprachkompetenz ihrer Kinder einzuschätzen, und zwar indem sie eine der gegebenen Aussagen ankreuzen sollten (vgl. Abb. 4).

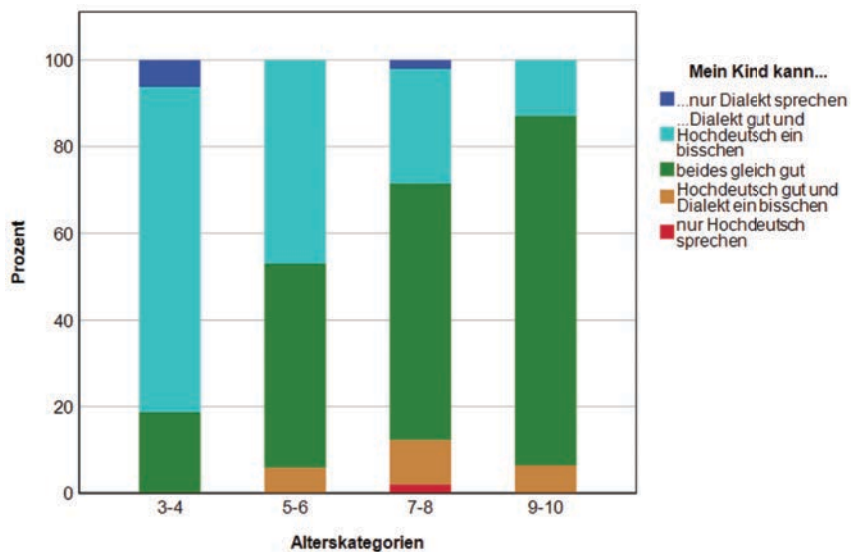


Abb. 4: Einschätzung der Varietätenkompetenz durch die Eltern⁷

Der groben Einschätzung der Eltern folgend, fällt auf, dass bereits bei 3- bis 4-jährigen Kindern nicht von einer monovarietyären Kompetenz ausgegangen wird, sondern von einem (sich zu entwickeln beginnenden) bivarietyären Repertoire: Während so gut wie keine Eltern ihren Kindern ausschließlich Kompetenzen im Dialekt oder im Standarddeutschen zugestehen, meint die Mehrheit der Kindergarteneltern, ihre Kinder könnten gut Dialekt und ein wenig auch Hochdeutsch. Im Schulalter wird laut Beobachtung der Eltern diese Varietätenkompetenz weiter zugunsten des Standards ausgebaut, sodass die Mehrheit der Eltern bei ihren Volksschulkindern eine etwa gleich gute Beherrschung von Dialekt und Standardsprache feststellt.

⁷ 3- bis 4-Jährige: n = 17; 5- bis 6-Jährige: n = 18; 7- bis 8-Jährige: n = 49; 9- bis 10-Jährige: n = 31.

Diese Einschätzungen geben uns erste globale Einblicke, die jedoch durch die subjektive Wahrnehmung der Eltern eingeschränkt aussagekräftig sind. In Ergänzung dazu wurden die Nacherzählungen bzw. Fortsetzungen der Geschichten hinsichtlich ihrer Sprechlage auf einer dreistufigen Skala (dialektnah – gemischt – standardnah) eingeordnet und in Bezug zur Varietät der jeweiligen „Gesprächspartnerin“ (dialekt- vs. standardsprechende Puppe bzw. Versuchsleiterin) gesetzt.

Die Zuordnung zu Sprechlagen erfolgte dabei in mehreren Schritten: Zunächst wurde jedes Wort, bei dem dies eindeutig möglich war, einer Sprechlage (dialektnah – standardnah – umgangssprachlich bzw. gemischt) zugeordnet. Dies erfolgt auf Basis der Dialektmerkmale des Mittelbairischen, die in der Literatur gut beschrieben sind (vgl. z. B. WIESINGER 1983, 836–842; MAUSER 2009, 62–66; SCHEUTZ 2009, 21–23, 41–44; ZEHETNER 1985). Die Bezeichnung als „umgangssprachlich“ bezieht sich auf Realisierungen, die als „Zwischenformen“ zwischen Dialekt und Standardsprache einzuordnen sind (also etwa *gangen* als umgangssprachliche Form zwischen standardsprachlich *gegangen* und dialektal *gonga*). Diese Kategorie schließt auch die (wenigen) „gemischten“ Wortformen mit ein, die eine Verletzung von Kookkurrenzrestriktionen aufgrund von lernersprachlichen Prozessen beinhalten, wie z. B. *gefoin* (für standardsprachlich *gefallen*), wo die dialektale Stammsilbe mit einem standardsprachlichen Präfix kombiniert wird. Auf dieser Basis wurde jeder Äußerungseinheit eine Sprechlage zugeschrieben: dialektnah (nur dialektale Wörter oder sowohl umgangssprachliche/gemischte als auch dialektale Wörter) – standardnah (nur standardsprachliche Wörter oder sowohl umgangssprachliche als auch standardsprachliche Wörter) – gemischt (standardnahe und dialektnahe plus eventuell umgangssprachliche oder gemischte Wörter) – umgangssprachlich (nur umgangssprachliche plus eventuell gemischte Wörter) – ambivalent (nur ambivalente, d. h. potenziell standard- oder dialektnahe Wörter, weil identisch in beiden Varietäten). (Ambivalente Wortformen wurden ansonsten jeweils ignoriert.)

Beispiele für Kategorisierungen von Äußerungseinheiten:

- (1) standardnah: *mit einer großen leiter und holt die kinder raus*
IPA: mit aɪnə gro:sn lajtə und ho:lti: kində raus
- (2) dialektnah: *na (...) passt goa net zsomn*
IPA: na: (...) past gɔɔ ne:tsɔm
- (3) gemischt: *dass scho in nachbars goatn eingefroren teich stehn*
IPA: daʃð: i:n nɔxba:s gɔɔtn aɪngefrɔɔnən tajç ʃtɛ:n
- (4) umgangssprachlich: *an schneemonn baun*
IPA: a:n ʃne:mɔn baʊn
- (5) ambivalent: *nur so*
IPA: nʊɔ so:

Schließlich wurde die gesamte Gesprächssituation auf dieser Grundlage hinsichtlich der klar überwiegenden Sprechlage, je nach mehrheitlicher Codierung auf Äußerungseinheitenebene, klassifiziert. Als „dialektnah“ wurden demnach Sprechlagen klassifiziert, wenn mehr als 50 % der Äußerungseinheiten dialektnah waren und gleichzeitig weniger als 30 % der Äußerungseinheiten standardnah. Für die Klassifizierung als „standardnah“ gelten die inversen Verhältnisse. Als „gemischt/mittel“ wurden jene Sprechlagen bezeichnet, die tatsächlich in keine der beiden Richtungen eindeutig zuordenbar waren (die also nach den jeweiligen Anteilen von standard- und dialektnahen Äußerungseinheiten weder als standard- noch dialektnah einzustufen waren) oder zu mehr als 50 % umgangssprachliche/gemischte Äußerungseinheiten enthielten.

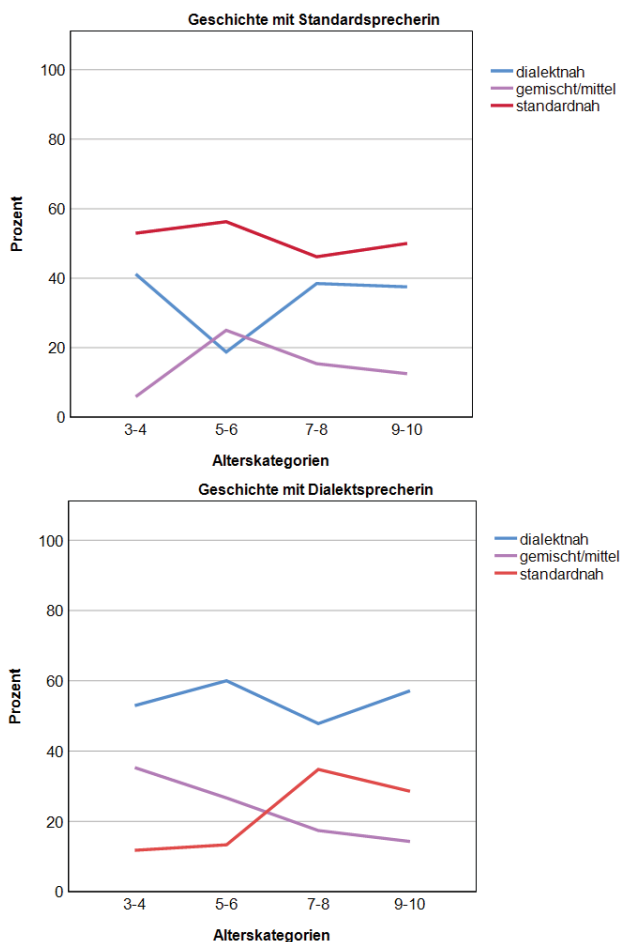


Abb. 5: Sprechlagen in den beiden Erhebungssituationen (oben: Standardsprecherin, unten: Dialektsprecherin) nach Alter⁸

⁸ Geschichte mit Standardsprecherin: 3- bis 4-Jährige: n = 17; 5- bis 6-Jährige: n = 16; 7- bis 8-Jährige: n = 26; 9- bis 10-Jährige: n = 16. Geschichte mit Dialektsprecherin: 3- bis 4-Jährige: n = 17; 5- bis 6-Jährige: n = 15; 7- bis 8-Jährige: n = 23; 9- bis 10-Jährige: n = 14.

Interessanterweise sind hier im Altersverlauf kaum Veränderungen in der Wahl der Sprachvarietät beobachtbar (es sind keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Altersgruppen feststellbar, vgl. Abb. 5). Bereits die 3- bis 4-jährigen Kinder passen sich mehrheitlich der Gesprächspartnerin an, indem sie der Standardsprecherin die Geschichte im Standard nacherzählen und der Dialektsprecherin im Dialekt bzw. in einer Mischung aus Standard- und Dialektelelementen. Dabei ist angesichts der Ergebnisse der Diskriminationsstudie (vgl. Abschnitt 4.2) und auch der Ergebnisse aus kurzen Interviews mit den Kindern (vgl. KASBERGER/KAISER 2019) anzunehmen, dass diese Anpassung bei den jüngsten Kindern nicht bewusst erfolgt, sondern über unbewusst und automatisch ablaufende Imitations- und Anpassungsprozesse an die Umgebung (vgl. „linguistic ambience effect“ bei MARKHAM 1997; vgl. auch FOULKES/HAY 2015, 298; GAMBI/PICKERING 2013). Es ist wenig überraschend, dass es vor allem diejenigen Kinder sind, die aus dialektsprechenden Familien kommen, die mit der Dialektsprecherin in unserer Erhebung zu dieser Varietät greifen, während sich für andere Kinder diese Möglichkeit nicht stellt. Dass die Kinder, die ja mehrheitlich Dialektsprecher/-innen sind, hier allerdings schon im jungen Alter Standardelemente einfließen lassen, könnte zum einen darin begründet sein, dass sie die Geschichte vorher im Standard gehört haben oder auch darin, dass sie bereits ein erstes – konzeptionell schriftlich geprägtes – Schema von Geschichten-Erzählen (aus ihren Erfahrungen mit dem Vorlesen) entwickelt haben, das hier mit den automatischen Sprachkonvergenzbestrebungen interferiert. Für Letzteres würde auch sprechen, dass der Anteil der Standardsprecher/-innen in dieser Situation mit der dialektsprechenden Kommunikationspartnerin über die Altersgruppen hinweg sogar etwas zunimmt. Und vor allem spricht für diese Interpretation, dass Kinder, denen häufiger vorgelesen wird, in beiden Situationen eher den Dialekt vermeiden bzw. zum Standard neigen als Kinder, denen seltener vorgelesen wird – und zwar gilt dies statistisch signifikant für die Kommunikation mit der Dialektsprecherin (Fisher's Exact $\chi^2 = 9,622$; $p < ,05$), aber tendenziell auch für die Erzählsituation mit der Standardsprecherin, wie aus Abb. 6 ersichtlich ist.

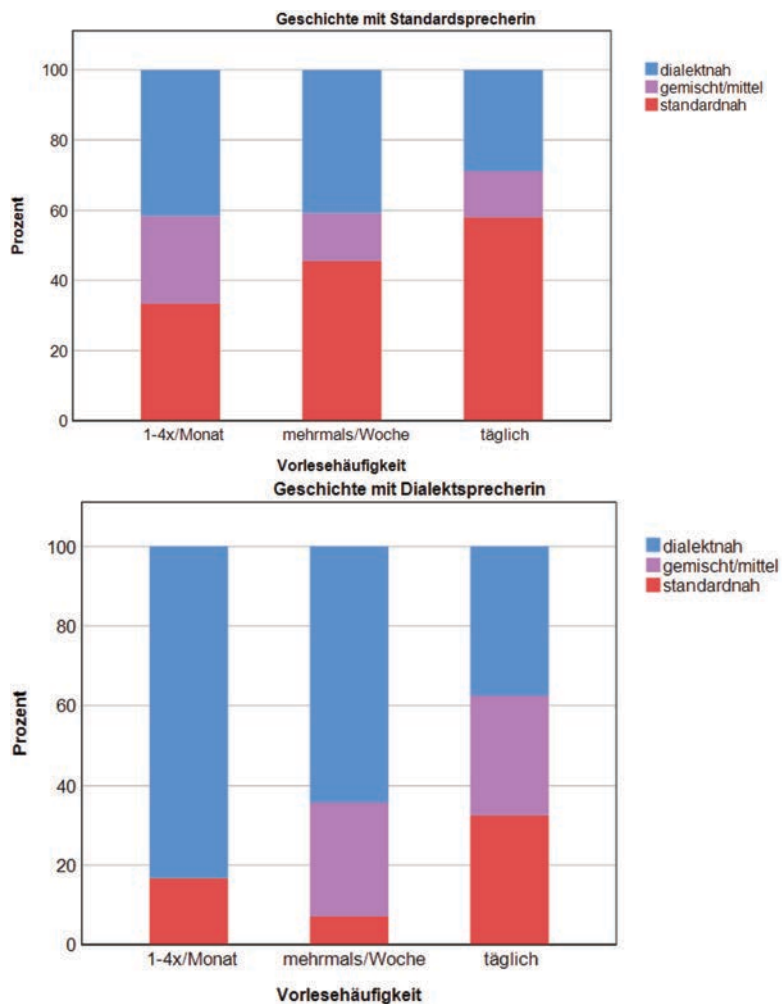


Abb. 6: Sprechlage nach Vorlesehäufigkeit⁹ (oben: Standardsprecherin, unten: Dialektsprecherin)

An dieser Stelle soll jedoch noch einmal hervorgehoben werden, dass auch der Großteil der Kinder aus dialektsprechendem Elternhaus durchaus in der Kommunikation mit der Standardsprecherin auf Standardsprache zurückgreift. Dazu sind schon die relativ jungen Kinder mehrheitlich in der Lage. Gleichzeitig muss aber ebenfalls festgehalten werden, dass ein erstaunlich hoher Prozentsatz der (Schul-)Kinder auch mit der Standardsprecherin im Dialekt spricht. Es handelt sich dabei zu einem großen Teil um Kinder vom Land. Die Verwendung der Standardsprache geht bei den älteren Kindern tendenziell sogar zurück (vgl. Abb. 5).

Die Gründe dafür sind nicht eindeutig zu klären. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass „children’s interlocutor sensitivity is constrained by their degree of proficiency in each language“ (PARADIS 2008, 23). Eine Vermutung wäre zudem – sofern es sich nicht um ein methodisches Artefakt handelt –, dass sich im Schulalter auch zunehmend eine gewisse Abwehrhaltung entwickelt, Standardsprache mit einer (offensichtlich) ebenfalls aus derselben Dialektregion stammenden Person zu sprechen (vgl. PARADIS 2008, 23; diese Interpretation wäre auch kompatibel mit einer abnehmenden positiven Haltung gegenüber dem Standarddeutschen in Einstellungsexperimenten und einer Assoziation von Standard mit schulischem Zwang und negativen Sanktionen, vgl. dazu KAISER/KASBERGER i. Dr. und KASBERGER/KAISER 2019).

Generell scheint die diatopische Variable „Stadt – Land“ eine gewichtige zu sein, wie Abb. 7 aufzeigt.¹⁰

⁹ Geschichte mit Standardsprecherin: 1–4x/Monat: n = 12; mehrmals/Woche: n = 22; täglich: n = 38. Geschichte mit Dialektsprecherin: 1–4x/Monat: n=12; mehrmals/Woche: n=14; täglich: n=40.

¹⁰ Für die Geschichte mit der Standardsprecherin: $\chi^2(2) = 7,148$; $p < ,05$. Für die Geschichte mit der Dialektsprecherin: $\chi^2(2) = 16,848$; $p < ,001$.

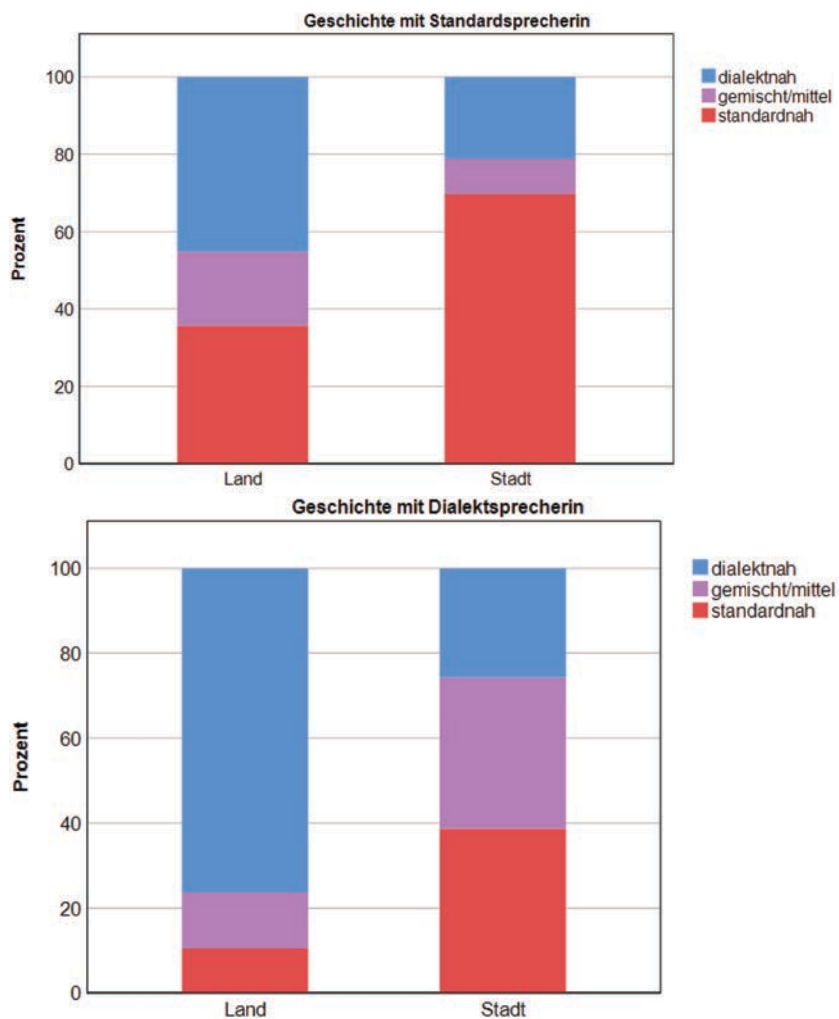


Abb. 7: Sprechlagen nach Land/Stadt¹¹ (oben: Standardsprecherin, unten: Dialektsprecherin)

Es ist nicht eindeutig zu klären, warum die diatopische Variable über die Situationen hinweg eine so bedeutende Rolle spielt. Klar ist, dass in unserer Stichprobe Zusammenhänge mit der zuhause hauptsächlich gesprochenen Varietät bestehen (mehr Dialekt auf dem Land, mehr Umgangssprache in der Stadt), aber auch eine ungleiche Verteilung von Bildungshintergründen (mehr höher gebildete Eltern in der Stadt) besteht. Der Bildungshintergrund scheint in Bezug auf die gegenwärtige Untersuchung jedoch eher indirekt eine Rolle zu spielen und zwar in Form der Häufigkeit des Vorlesens, da sich die Variable „Bildung der Mutter“ nicht direkt als signifikant herausgestellt hat.

Eine weitere Beobachtung scheint im Zusammenhang mit der Sprachwahl mit der Dialektsprecherin erwähnenswert: Buben wählen signifikant häufiger Dialekt in der Kommunikation mit der Dialektsprecherin als Mädchen ($\chi^2(2) = 6,377$; $p < ,05$) – eine Tendenz, die sich auch mit der Standardsprecherin feststellen lässt, dort aber keine statistische Signifikanz erreicht (vgl. Abb. 8).

¹¹ Geschichte mit Standardsprecherin: Land: n = 42; Stadt: n = 33. Geschichte mit Dialektsprecherin: Land: n = 38; Stadt: n = 31.

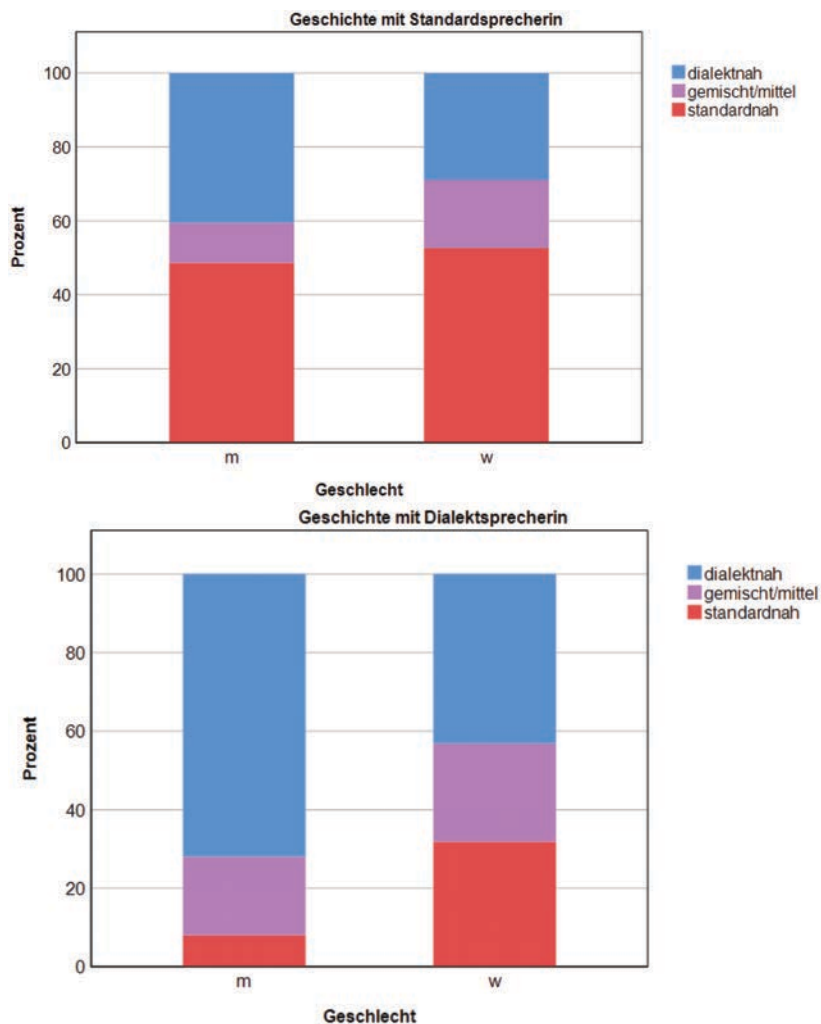


Abb. 8: Sprechlage nach Geschlecht¹² (oben: Standardsprecherin, unten: Dialektsprecherin)

Die Variable *Geschlecht* hat sich bekanntermaßen schon in zahlreichen variationslinguistischen Untersuchungen als relevant erwiesen. Auch in unserer Studie scheinen Mädchen also stärker dazu zu tendieren, Dialekt zu vermeiden. In unserem Fall könnte dies auch dadurch verstärkt oder sogar bedingt sein, dass Mädchen möglicherweise tendenziell früher/stärker Textsortennormen des schriftsprachlich geprägten Erzählens verinnerlichen.

6. Implikationen für Sprachdidaktik und Logopädie

Im Folgenden werden die dargestellten Forschungsergebnisse zusammenfassend diskutiert und es wird ein erster Versuch unternommen, sie in den Bezugsrahmen von Sprachdidaktik (z. B. Diagnostik, Leistungsfeststellung, Leistungsbeurteilung, Sprachnorm) und Logopädie zu stellen.

6.1 Die Varietätenkompetenz der Kinder

Im Hinblick auf die Erwartung an die Varietätenkompetenz von Kindern machen die vorgestellten Ergebnisse deutlich, dass die innere Mehrsprachigkeit im untersuchten Altersbereich von drei bis zehn Jahren deutlich ausgebaut wird, wobei ein deutlicher Sprung im Alter von sieben bis acht Jahren sichtbar wird.

Die festgestellten rezeptiven Fähigkeiten lassen darauf schließen, dass grundsätzlich von einer Basis des Verstehens und Verstanden-Werdens in beiden Varietäten ausgegangen werden kann, diese Aussage soll die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit einer plurilingualen Vorgehensweise in Sprachdidaktik und Logopädie jedoch nicht in Frage stellen. Berücksichtigt werden muss bei der Frage nach dem Verstehen auch die Position von DaZ-Sprechenden, die in den vorliegenden Daten nicht ausreichend abgebildet wird. Aus einer anderen Studie ist bekannt, dass von

¹² Geschichte mit Standardsprecherin: männlich: n = 37; weiblich: n = 38. Geschichte mit Dialektsprecherin: männlich: n = 25; weiblich: n = 44.

DaZ-sprechenden Jugendlichen „der Standard gerade für die Anfangsphase des Sprachlernens insbesondere auch aus Gründen der Verständlichkeit als wichtig(er) erachtet“ wird (ENDER u. a. 2017, 106). Dies kann durchaus zu ambivalenten Gefühlen führen, da der Dialekt andererseits als Sprache der Nähe und der Zugehörigkeit wahrgenommen wird (vgl. ENDER u. a. 2017).

Im Alter zwischen drei und zehn Jahren wird die Fähigkeit zur (bewussten) Diskrimination der Varietäten erworben, wobei die Entwicklung „einfacher“ perceptiver Fähigkeiten jener von komplexen bzw. abstrahierenden Fähigkeiten vorangeht und mit imitativ-produktiven bzw. später stärker vom Sprachbewusstsein getragenen produktiven Fähigkeiten korrelieren dürfte.

Die metasprachliche Bewusstheit im Hinblick auf die Varietäten Hochdeutsch und Dialekt prägt sich ebenso aus wie sozio-indexikalische Bewertungsmuster der Varietäten, die ab dem Alter von sieben bis acht Jahren Ähnlichkeiten mit denen von erwachsenen Sprecher/-innen aufweisen.

In der Interaktion werden die bereits angesprochenen produktiven Kompetenzen in beiden Varietäten (Standard und Dialekt) sichtbar, und zwar in einer bereits früh sich ausprägenden Bereitschaft und Fähigkeit zur Akkommodation. Auch wenn die Varietäten nicht als disjunkt betrachtet werden bzw. im Alltag häufig nicht disjunkt auftreten, werden wesentliche Form-Funktionsbezüge in der Varietätenwahl offenbar in vielen Fällen so transparent gemacht bzw. stringent eingehalten, dass sie von Kindern selbst in den Diskurs eingebracht werden.

Der Erwerb der Standardsprache ist für ein primär dialektsprechendes Kind eine echte, längere Erwerbsaufgabe und sollte auch als solche kommuniziert werden – nicht als Schwierigkeit, aber als Sprache, die sich das Kind aneignet und trainiert. Wenn Kinder mit ausgeprägtem Dialekt in die Logopädie oder den Sprachförderunterricht kommen, ist (bekanntermaßen) eine genaue Beobachtung dessen nötig, was ein logopädisches Problem ist und welche Phänomene mit dem „Zweitvarietätenerwerb von Deutsch als Standardsprache“ verbunden sind. Insbeson-

dere ist hier die vom Standard abweichende Dialektgrammatik im Bereich der Kasusmorphologie zu nennen, wobei hier auch festgehalten werden soll, dass über die Zusammenhänge von Dialektgrammatik und Spracherwerbsstörungen grundsätzlich noch wenig bekannt ist (vgl. KRUSE 2018, 10).

6.2 Akkommodation im Altersverlauf

Auch wenn die Daten der vorliegenden Studie mit gewisser Vorsicht zu betrachten sind, könnte es ferner wichtig sein, über das (fehlende) Akkommodationsverhalten der älteren Kinder unserer Probandengruppe nachzudenken. Als besonderes Kriterium erachten wir im Hinblick auf den Standarderwerb und die Vermittlung der Standardvarietät die Kriterien Authentizität und Motiviertheit, was gegen jegliche Abwertung von Sprachen und Sprachformen, aber auch gegen allzu einseitige/reduzierende Form-Funktionsbezüge (z. B. Einsatz der Standardvarietät in nur potenziell sanktionierten bzw. meist exponierten Situationen) spricht. Es scheint daher empfehlenswert zu sein, die günstige Motivationslage von SuS am Beginn der Primarstufe bewusst für den Zweitspracherwerb „Deutsch-Standard L2“ zu nutzen, sodass die beobachteten (negativen) Effekte im Hinblick auf die Bewertung und den Einsatz der Standardvarietät am Ende der Primarstufenzeit durch eine balancierte, routinierte innere Mehrsprachigkeit abgefedert werden können. Die in diesem Alter evtl. vergrößerten Schamgefühle, eine fremde/ungewohnte Sprache/Sprachform zu verwenden und die eigene Identität bzw. das eigene Ansehen damit aufs Spiel zu setzen, könnten damit möglicherweise reduziert werden. Der dem Therapieziel angemessene, funktionelle und altersabhängige Einsatz der Varietäten ist jedenfalls und bekanntermaßen auch in der Logopädie wichtig, um angemessen auf die Kinder einzugehen (vgl. KRUSE 2018, 10). Da dies in der Ausbildung noch kein (allgemeines/breit verankertes) Thema ist, sollte dafür ein Bewusstsein geschaffen werden.

6.3 Modalität der Vermittlung – die Rolle des Inputs

Als besonders wesentlich für die produktive Variationskompetenz ist die Rolle des Vorlesens hervorzuheben. Wie sich auch in anderen Studien zeigt, kommt dem impliziten, reichen und strukturieren Input beim Spracherwerb eine besondere Rolle zu (vgl. KAUSCHKE/RATH 2017). Da Kinderbücher häufig genau diesen Input bereitstellen und zudem die Standardsprache das natürliche Register des Vorlesens und möglicherweise auch im Elternhaus das des reflektierenden, nachfragenden, erläuternden Lesegesprächs ist, muss das Potenzial des Vorlesens im familiären, aber auch im institutionellen und therapeutischen Kontext hervorgehoben werden. Über mögliche Effekte einer bewussten Auswahl von Literatur im Bereich der Varietätenwahl ist den Autorinnen derzeit nichts bekannt.

Während Inputspezifizierung (d. h. das Verfügbarmachen eines reichen, strukturierten, reflektierten Inputs) sich im Hinblick auf den Spracherwerb als vorteilhaft erwiesen hat (z. B. Kontextoptimierung nach MOTSCH 2017), konnten KAUSCHKE/RATH (2017) bei 44 5- bis 6-jährigen bilingualen Kindern mit sprachlichem Förderbedarf keine Vorteile der metalinguistischen Förderung gegenüber der Inputspezifizierung beobachten. Hingegen zeigt die Studie von CORCOLL (2013) positive Effekte auf Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeitskompetenz, die z. B. durch Lehrer-induziertes Code-Switching und durch Übersetzungsaktivitäten mit den L1 Spanisch und Katalanisch im Englisch-Fremdsprachunterricht erzielt wurden (Primarstufe; 25 Probanden; sieben bis acht Jahre; vgl. CORCOLL 2013; CORCOLL LÓPEZ/GONZÁLEZ-DAVIES 2015). Expliziter Input dürfte unseren Ergebnissen zufolge erst ab einem Alter von sieben bis acht Jahren verstärkt fruchtbar werden, da auch die Diskriminationsfähigkeiten und die metasprachliche Bewusstheit in diesem Alter einen deutlichen Sprung machen. Diese Erkenntnisse wären zu überprüfen und ggf. bei der Gestaltung von pädagogischen und logopädischen Aktivitäten zu berücksichtigen.

Darüber hinaus bleiben noch viele relevante Fragen offen, denen systematisch in anwendungsorientierter Forschung nachgegangen werden

sollte, um Transferprozesse von der Theorie zur Praxis anzuregen bzw. um bestehende Handlungsformate zu reflektieren:

- Was erwarten Logopädinnen und Logopäden in welchem Alter von Kindern im Hinblick auf Dialekt- und Standardverwendung – und was können sie auf Basis der vorliegenden Forschungsdaten erwarten?
- Werden die Varietäten in der Therapie funktionell verwendet und/oder in Abhängigkeit von Alter/Herkunft der Kinder oder gilt in der Therapie das Primat der Standardvarietät?
- Wenn die Varietäten funktionell eingesetzt werden: In welchen Situationen ist dies der Fall? Wie wird mit Förderbereichen umgegangen, in denen es **nicht** entscheidend ist, ob Dialekt oder Standard verwendet wird (z. B. Sigmatismus)? Bzw. gibt es logopädische Interventionen, die man dezidiert monovarietären Kindern mit ausgeprägtem Dialekt zukommen lässt?
- Wird bzw. wie wird in der Therapie innere Mehrsprachigkeit festgestellt, wie wird Dialektgrammatik von grammatischen Störungen unterschieden (z. B. im Bereich der Kasusmorphologie „er gibt des die kinder“ – Interferenz aus dem M Bair.)?
- Wäre eine innersprachlich-mehrsprachige Adaption/Erweiterung von Diagnoseinstrumenten nötig – wie müssten diese beschaffen sein, um diagnosebasiert fördern/therapieren zu können?
- Liegt innersprachlich-mehrsprachiges bzw. differenzierbares Material vor? Lassen sich zur Erstellung etwa generelle Richtlinien bzw. Handreichungen erarbeiten?

Angesichts der offenen Fragen scheint es aus unserer Sicht weiterhin notwendig und wünschenswert, das Thema „Dialekt und Logopädie“ aus linguistischer und logopädischer Sicht in Zusammenarbeit zu untersuchen und zu bearbeiten.

Literatur

- Agha, Asif (2003): The social life of cultural value. In: *Language & Communication* 23, 231–273.
- Ammon, Ulrich (1972): Dialekt als sprachliche Barriere. Eine Pilotstudie über Schwierigkeiten von Dialektsprechern im Schulaufsatz. In: *Muttersprache* 82, 224–237.
- Ammon, Ulrich (2003): Dialektchwund, Dialekt-Standard-Kontinuum, Diglossie: Drei Typen des Verhältnisses Dialekt – Standardvarietät im deutschen Sprachgebiet. In: Androutsopoulos, Jannis K./Ziegler, Evelyn (Hrsg.): „Standardfragen“. *Soziolinguistische Perspektiven auf Sprachgeschichte, Sprachkontakt und Sprachvariation*. Frankfurt a. M., 163–171.
- Ammon, Ulrich/Kellermeier, Birte (1997): Dialekt als Sprachbarriere passé? 25 Jahre danach: Versuch eines Diskussions-Erweckungsküsschens. In: *Deutsche Sprache* 25, 21–38.
- Auer, Peter (2013): Enregistering pluricentric German. In: Soares da Silva, Augusto (Hrsg.): *Pluricentricity: Language Variation and Sociocognitive Dimensions*. Berlin, 19–48.
- Barbour, Stephen/Gebel, Konstanze/Stevenson, Patrick (2012): *Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven*. Berlin/Boston.
- Beck, Erica Lynn (2014): The role of socio-indexical information in regional accent perception by five to seven year old children. PhD dissertation. The University of Michigan, Michigan.
- Bell, Allan (2001): Back in style: Reworking audience design. In: Rickford, John R./Eckert, Penelope (Hrsg.): *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge, 139–169.
- 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.
- Berruto, Gaetano (2010): Identifying dimensions of linguistic variation in a language space. In: Auer, Peter/Schmidt, Jürgen Erich (Hrsg.): *Language and space: an international handbook of linguistic variation*. Vol. 1 theories and methods. Berlin, 226–240.
- Berthele, Raphael (2008): Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins. In: Mattheier, Klaus J./Lenz, Alexandra (Hrsg.): *Dialektsoziologie/Dialect Sociology/Sociologie du Dialecte*. Tübingen (*Sociolinguistica*. 22), 87–107.
- Bialystok, Ellen (2001): *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. New York.

- Bosch, Laura/Sebastián-Gallés, Nuria (1997): Native-language recognition abilities in 4-month-old infants from monolingual and bilingual environments. In: *Cognition* 65(1), 33–69.
- Bredel, Ursula (2013): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. 2., durchgesehene Auflage.* Paderborn.
- Breit, Simone/Schreiner, Claudia (2006): Sozioökonomische Herkunft und Schulleistung. In: Haider, Günter/Schreiner, Claudia (Hrsg.): *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb.* Wien, 195–210.
- Breit, Simone/Schreiner, Claudia (2007): Familiäre sowie individuelle Kontextfaktoren und Leistung. In: Schreiner, Claudia (Hrsg.): *PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse.* Graz, 56–67.
- Burger, Harald/Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.) (1994): *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache.* Bern. (Zürcher Germanistische Studien. 38).
- Butler, Joseph/Floccia, Caroline/Goslin, Jeremy/Panneton, Robin (2011): Infants' discrimination of familiar and unfamiliar accents in speech. In: *Infancy* 16(4), 392–417.
- Chaney, Carolyn (1994): Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class. In: *Applied Psycholinguistics* 15(03), 371.
- Charity, Anne H./Scarborough, Hollis S./Griffin, Darion M. (2004): Familiarity with School English in African American children and its relation to early reading achievement. In: *Child Development* 75(5), 1340–1356.
- Cheshire, Jenny L. (2007): Dialect and Education: Responses from Sociolinguists. In: Papapavlou, Andreas/Pavlou, Pavlos (Hrsg.): *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education.* Cambridge, 14–33.
- Chilla, Solveig (2019): Spracherwerbsverzögerung – Spracherwerbsstörung. In: Jeuk, Stefan/Settinieri, Julia (Hrsg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch.* Berlin (Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration. 2.), 71–96.
- Christophe, Anne/Morton, John (1998): Is Dutch native English? Linguistic analysis by 2-month-olds. In: *Developmental Science* 1(2), 215–219.
- Corcoll, Cristina (2013): Developing children's language awareness: switching codes in the language classroom. In: *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 27–45.
- Corcoll López, Cristina/González-Davies, Maria (2015): Switching codes in the plurilingual classroom. In: *ELT Journal* 70(1), 67–77.

- Craig, Holly/Zhang, Lingling/Hensel, Stephanie L./Quinn, Erin J. (2009): African American English-speaking students: an examination of the relationship between dialect shifting and reading outcomes. In: *Journal of speech, language, and hearing research* 52(4), 839–855.
- de Cillia, Rudolf/Ransmayr, Jutta/Fink, Elisabeth (2016): ÖSKO Vollversammlung 19.4.2016 „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. Ausgewählte Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt 10/2012–04/2015“. <https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/de_Cillia_Vortrag_%C3%B6sterr._Deutsch_f%C3%BCr_%C3%96SKO_19_04-1.pdf>. (31.01.2020).
- Dittmar, Norbert (2009): Varietäten und Stil. In: Fix, Ulla/Gardt, Andreas/Knappe, Joachim (Hrsg.): *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. 2. Halbband (HSK 31.2)*. Berlin, 1669–1690.
- Edwards, Jan/Gross, Megan/Chen, Jianshen/MacDonald, Maryellen C./Kaplan, David/Brown, Megan/Seidenberg, Mark S. (2014): Dialect awareness and lexical comprehension of mainstream American English in African American English-speaking children. In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 57(5), 1883–1895.
- Elspaß, Stephan (2005): Zum sprachpolitischen Umgang mit regionaler Variation in der Standardsprache. In: Kilian, Jörg (Hrsg.): *Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat*. Mannheim (Thema Deutsch 6), 294–313.
- Ender, Andrea/Kaiser, Irmtraud (2009): Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag: Ergebnisse einer Umfrage. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 37(2), 266–295.
- Ender, Andrea/Kasberger, Gudrun/Kaiser, Irmtraud (2017): Bewertung und Gebrauch von Dialekt-Standard-Variation bei Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 33(1), 97–110.
- Floccia, Caroline/Butler, Joseph/Girard, Frédérique/Goslin, Jeremy (2009): Categorization of regional and foreign accent in 5 to 7-year-old British children. In: *International Journal of Behavioral Development* 33, 366–375.
- Foulkes, Paul/Hay, Jennifer B. (2015): The Emergence of Sociophonetic Structure. In: MacWhinney, Brian/O’Grady, William (Hrsg.): *The handbook of language emergence*. Hoboken, 292–313.
- Gambi, Chiara/Pickering, Martin J. (2013): Prediction and imitation in speech. In: *Frontiers in Psychology* 4, 340.
- Garrett, Peter/Coupland, Nikolas/Williams, Angie (2003): *Investigating language attitudes: social meanings of dialect, ethnicity and performance*. Cardiff.

- Girard, Frédérique/Floccia, Caroline/Goslin, Jeremy (2008): Perception and awareness of accents in young children. In: *British Journal of Developmental Psychology* 26 (3), 409–433.
- Hakes, David (1982): The development of metalinguistic abilities: what develops? In: Kuczaj, Stan (Hrsg.): *Language Development. Vol. 2: Language, Thought, and Culture*. Hillsdale/London, 163–210.
- Hart, Betty/Risley, Todd R. (1995): *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore.
- Hasselberg, Joachim (1972): Die Abhängigkeit des Schulerfolgs vom Einfluß des Dialekts. In: *Muttersprache* 82, 201–223.
- Hoff, Erika (2006): How social contexts support and shape language development. In: *Developmental Review* 26 (1), 55–88.
- Johnstone, Barbara (2011): Dialect enregisterment in performance. In: *Journal of sociolinguistics* 15(5), 657–679.
- Johnstone, Barbara (2016): Enregisterment: How linguistic items become linked with ways of speaking. In: *Language and Linguistics Compass* 10(11), 632–643.
- Jones, Jack/Yan, Qingyang/Wagner, Laura/Clopper, Cynthia G. (2017): The development of dialect classification across the lifespan. In: *Journal of Phonetics* 60, 20–37.
- Kaiser, Irmtraud (2006): „Warum sagt ma des?“ Code-Switching und Code-Shifting zwischen Dialekt und Standard in Gesprächen des österreichischen Fernsehens. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 73(3), 275–300.
- Kaiser, Irmtraud/Ender, Andrea (2015): Das Spektrum der Sprachvariation im alemannischsprachigen Vorarlberg und im übrigen Österreich: Realisierungen und Kategorisierungen. In: Lenz, Alexandra N./Ahlers, Timo/Glauninger, Manfred Michael (Hrsg.): *Dimensionen des Deutschen in Österreich: Variation und Varietäten im sozialen Kontext*. Frankfurt a. M. (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich. 42.), 11–30.
- Kaiser, Irmtraud/Kasberger, Gudrun (2018): Children’s emerging ability to discriminate L1-varieties. In: *First Language* 38(5), 447–480.
- Kaiser, Irmtraud/Kasberger, Gudrun (i. Dr.): Children’s sociolinguistic preference patterns: the acquisition of language attitudes within the Austrian standard-dialect-continuum. In: Chevrot, Jean Pierre/Gautier, Rozenn/Ghimenton, Anna/Nardy, Aurélie (Hrsg.): *Sociolinguistic variation and language acquisition across the lifespan*. Amsterdam.
- Kasberger, Gudrun/Gaisbauer, Stephan (i. Dr.): Spracheinstellungen und Varietätengebrauch in der kindgerichteten Sprache. In: Hundt, Markus/Kleene, Andrea/Plewnia, Albrecht/Sauer, Verena (Hrsg.): *Regiolekte. Objektive Sprachdaten und subjektive Sprachwahrnehmung*. Tübingen. (Studien zur Deutschen Sprache. 84).

- Kasberger, Gudrun/Kaiser, Irmtraud (2019): „I red normal“ – eine Untersuchung der varietätenspezifischen Sprachbewusstheit und -bewertung von österreichischen Kindern. In: Bülow, Lars/Fischer, Ann K./Herbert, Kristina (Hrsg.): *Dimensions of Linguistic Space: Variation – Multilingualism – Conceptualisations. Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung*. Berlin, 319–340.
- Katerbow, Matthias (2013): *Spracherwerb und Sprachvariation. Eine phonetisch-phonologische Analyse zum regionalen Erstspracherwerb im Moselfränkischen*. Berlin/Boston. (Linguistik – Impulse & Tendenzen. 51).
- Katerbow, Matthias/Eichele, Lena/Kauschke, Christina (2011): Einstellungen zu kindlicher Sprachvariation. Eine empirische Studie zur Fremdbewertung regionalsprachlicher und/oder störungsbedingter Variation bei Kindern. In: *Linguistische Berichte* 228, 467–484.
- Kauschke, Christina/Rath, Janina (2017): Implizite und/oder explizite Methoden in Sprachförderung und Sprachtherapie. In: *Forschung Sprache* 2, 28–43.
- Kerswill, Paul/Williams, Ann (2000): Creating a New Town koine: Children and language change in Milton Keynes. In: *Language in Society* 29, 65–115.
- Kitamura, Cristine/Panneton, Robin/Diehl, Maria/Notley, Anna (2006a): Attuning to the native dialect: when more means less. In: Warren, Paul/Watson, Catherine I. (Hrsg.): *Proceedings of the 11th Australasian International Conference on Speech Science & Technology*. Auckland, 124–129.
- Kitamura, Cristine/Panneton, Robin/Notley, Anna/Best, Catherine (2006b): Aussie, Aussie, Aussie, Oi-Oi-Oi: Infants love an Australian accent. In: *Journal of the Acoustical Society of America* 120(5), 3135.
- Klotz, Peter (2014): Sprachwissen und Sprachbewusstheit in Funktion. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): *Deutsch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 5., überarbeitete Neuauflage. Berlin, 57–75.
- Kruse, Silke (2018): Kinderleichter Grammatikerwerb. Entwicklungsphasen, Förderung und mögliche Störungen. Vortrag/Interview. In: *Sprachinfo. Informationen der Sprachstelle im Südtiroler Kulturinstitut*. Nr. 27. Jänner 2018.
- Kyriakos, Antoniou/Grohmann, Kleanthes K./Kambanaros, Maria/Katsos, Napoleon (2016): The effect of childhood bilectalism and multilingualism on executive control. In: *Cognition* 149, 18–30.
- Labov, William (2001): *Principles of linguistic change*. Vol. 2: Social factors. Malden. (Language in Society 29).
- Löffler, Heinrich (1972): Die Mundart als Sprachbarriere. In: *Wirkendes Wort* 22, 23–39.

- Macha, Jürgen (1993): „Wie die Alten sangen ...?“ Generation und Sprache im Rheinland. In: Mattheier, Klaus J. (Hrsg.): *Vielfalt des Deutschen*. Festschrift für Werner Besch. Frankfurt a. M., 601–618.
- Markham, Duncan (1997): *Phonetic Imitation, Accent, and the Learner*. Lund.
- Mauser, Peter (2009): *Dialektale Wortformen und Formsysteme*. In: Scheutz, Hannes (Hrsg.): *Drent und herent: Dialekte im salzburgisch-bayerischen Grenzgebiet*. *EuRegio Salzburg–Berchtesgadener Land–Traunstein*. 2., durchgesehene Auflage; unter Mitarbeit von Sandra Aitzetmüller und Peter Mausser. Regensburg, 57–78.
- Mehler, Jacques/Juszyk, Peter W./Lambertz, Ghislaine/Halsted, Nilofar/Bertoncini, Josiane/Amiel-Tison, Claudine (1988): A precursor of language acquisition in young infants. In: *Cognition* 29, 143–178.
- Molnar, Monika/Gervain, Judith/Carreiras, Manuel (2013): Within-rhythm class native language discrimination abilities of Basque-Spanish monolingual and bilingual infants at 3.5 months of age. In: *Infancy* 19(3), 326–337.
- Moosmüller, Sylvia/Vollmann, Ralf (1994): *Dialekt- und Hochsprachevariation bei Kleinkindern in Wien*. In: Burger, Harald/Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.), 109–128.
- Motsch, Hans-Joachim (2017): *Kontextoptimierung: evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht*. 4., völlig überarbeitete Auflage. München.
- Nardy, Aurélie/Chevrot, Jean-Pierre/Barbu, Stéphanie (2013): The acquisition of sociolinguistic variation: looking back and thinking ahead. In: *Linguistics* 51(2), 255–284.
- Nazzi, Thierry/Bertoncini, Josiane/ Mehler, Jacques (1998): Language discrimination by newborns: toward an understanding of the role of rhythm. In: *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 24(3), 756–766.
- Nazzi, Thierry/Juszyk, Peter W./Johnson, Elizabeth K. (2000): Language discrimination by English-learning 5-month-olds: effects of rhythm and familiarity. In: *Journal of Memory and Language* 43(1), 1–19.
- Oevermann, Ulrich (1968): *Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse*. In: Roth, Heinrich (Hrsg.): *Begabung und Lernen*. Stuttgart, 297–355.
- Papapavlou, Andreas/Phili, Andrie (2009): *Childhood Bidialectism and Metalinguistic Awareness*. In: *Selected Papers from the 18th ISTAL* 18, 311–330.
- Paradis, Johanne (2008): *Early bilingual and multilingual acquisition*. In: Auer, Peter/Wei, Li (Hrsg.): *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin (Handbooks of applied linguistics. 5.), 15–44.

- Penzinger Christine (1985): Soziostilistische Sprachstrukturen in der Mutter-Kind-Interaktion: an Beispielen aus der Grazer Umgangssprache. Frankfurt a. M.
- Penzinger, Christiane (1994): Hochsprache und Dialekt der Modellsprecher (Eltern) gegenüber Kindern im Vorschulalter. In: Burger, Harald/Häcki Buhofner, Annelies (Hrsg.), 129–146.
- Phan, Jennifer/Houston, Derek M. (2008): Infant dialect discrimination. Bloomington, Indiana.
- Regan, Vera (2010): Sociolinguistic competence, variation patterns and identity construction in L2 and multilingual speakers. In: EUROSLA Yearbook 10, 21–37.
- Roberts, Julie (2013): Child language variation. In: Chambers, Jack K./Schilling, Natalie (Hrsg.): The Handbook of Language Variation and Change. Second Edition. Malden, 263–276.
- Scheutz, Hannes (2009): Lautliche Dialekteigenschaften und ihre geographische Verteilung. In: Scheutz, Hannes (Hrsg.): Drent und herent: Dialekte im salzburgisch-bayerischen Grenzgebiet. EuRegio Salzburg–Berchtesgadener Land–Traunstein. 2., durchgesehene Auflage; unter Mitarbeit von Sandra Aitzetmüller und Peter Mauser. Regensburg, 21–56.
- Scheutz, Hannes (2019): Sprachatlas Salzburg: <<https://www.sprachatlas.at/salzburg/data/atlas.html>> (31.01.2020).
- Siegel, Jeff (2006): Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties. Adopting a critical awareness approach. In: Linguistics and Education 17(2), 157–174.
- Soukup, Barbara (2009): Dialect use as interaction strategy. A sociolinguistic study of contextualization, speech perception, and language attitudes in Austria. Wien.
- Soukup, Barbara (2015): Zum Phänomen 'Speaker Design' im österreichischen Deutsch. In: Lenz, Alexandra N./Glauninger, Manfred M. (Hrsg.): Standarddeutsch im 21. Jahrhundert – Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich. Göttingen, 59–79.
- Steininger, Guido (1998): Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol: Ergebnisse einer Umfrage. Frankfurt a. M.
- StifterHaus Linz, Sprachforschung (2019): <<https://stifterhaus.at/forschung/sprachforschung/hoeratlanen/>> (31.01.2020).
- Terry, Nicole Patton/Connor, Carol McDonald/Johnson, Lakeisha/Stuckey, Adrienne/Tani, Novell (2016): Dialect variation, dialect-shifting, and reading comprehension in second grade. In: Reading and Writing 29(2), 267–295.

- Vangsnes, Øystein/Söderlund, Göran B. W./Blekesaune, Morten (2017): The effect of bidialectal literacy on school achievement. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20(3), 346–361.
- Wagner, Laura/Clopper, Cynthia/Pate, John K. (2014): Children's perception of dialect variation. In: *Journal of Child Language* 41(5), 1062–1084.
- Warren-Leubecker, Amye/Carter, Beth W. (1988): Reading and Growth in Metalinguistic Awareness: Relations to Socioeconomic Status and Reading Readiness Skills. In: *Child Development* 59(3), 728–742.
- Wehr, Silke (2001): Was wissen Kinder über Sprache? Die Bedeutung von Meta-Sprache für den Erwerb der Schrift- und Lautsprache. Bern.
- Werlen, Erika/Ernst, Karl (1994): Dialektale und hochsprachliche Kommunikationskultur von Schulkindern – Hypothesen und Zugänge. In: Burger, Harald/Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.), 215–242.
- Wiesinger, Peter (1983): Die Einteilung der deutschen Dialekte. In: Besch, Werner/Knoop, Ulrich/Putschke, Wolfgang/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung. Band 2.* Berlin u. a., 807–900.
- Wiesinger, Peter (2006): *Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte.* Austria: Forschung und Wissenschaft – Literatur. Band 2. Wien.
- Zehetner, Ludwig (1985): *Das bairische Dialektbuch.* München.

JENNIFER EICHE/KATRIN HENAUER

Kasuskompetenz von Deutschschweizer Kindern

Abstract

The article gives an overview on the specific difficulties of Swiss children with the masculine article in contexts that require accusative. Different studies about German and Swiss children are summarized and new data from Swiss children is presented. The data show that Swiss children have problems in marking the standard German masculine article in accusative environments. In contrast, good competences – compared to German children – are shown in dative contexts, which are exclusively marked in Swiss German.

Studies show (e. g. DITTMAR u. a. 2008) that seven-year-old German children use case information to assign thematic roles to nouns. In this article, data are presented showing that Swiss children seem to rely longer on the word order to assign thematic roles.

1. Einleitung

Für die Bestimmung von Förder- und Therapieindikationen sowie die Bestimmung allfälliger Förder- oder Therapieziele in der Grammatiktherapie mit Kindern ist das Wissen über den physiologischen Erwerb von bestimmten grammatischen Strukturen essentiell. Dies gilt in besonderem Maße für die sprachtherapeutische Tätigkeit in Dialektgebieten, in denen sich dialektale Grammatikmarkierungen von denjenigen der Standardsprache unterscheiden.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem morphologischen Merkmal Kasus, der im Dialekt und in der Standardsprache unterschiedlich markiert wird. Daher ist hier von besonderem Interesse, wie Kinder mit den unterschiedlichen Markierungen im Dialekt und in der Standardsprache umgehen und diese erwerben.

Der standarddeutsche Kasus wird laut HAIDER (2010, 237–238) durch morphologische Markierungen am Artikel, Adjektiv, Substantiv

oder an gewissen Pronomen gekennzeichnet. Markierungen sind nicht immer offensichtlich oder eindeutig. So tritt für Feminina und Neutra eine synkretische Artikelform für Nominativ und Akkusativ (Singularformen) auf. Einzig für den maskulinen Artikel stehen unterschiedliche Markierungen für Akkusativ und Nominativ zur Verfügung.¹ Insgesamt ist die Markierung am Artikel trotzdem vergleichsweise ausdifferenziert (vgl. CHOLEWA/MANTEY 2007, 86–87). Damit ist der Gebrauch der korrekten Kasusmorphologie am Artikel entscheidend für das Formulieren und Verstehen von Sätzen hinsichtlich der Funktionen und Rollen der Nomen des Satzes (vgl. MOTSCH 2010, 192).

Die folgenden Ausführungen zur dialektalen Kasusmarkierung beziehen sich im Weiteren aufgrund der Vielfältigkeit Deutschschweizer Dialekte vorwiegend auf ein begrenztes Gebiet im Kanton Thurgau.

Im dialektalen Sprachgebrauch des Kantons Thurgau wird einzig für den Dativ eine eigenständige Artikelform verwendet. Die Artikelformen für den Nominativ und den Akkusativ sind in allen drei Genera synkretisch (siehe dazu Tab. 1). Dieses Phänomen ist in weiten Teilen der Deutschschweiz verbreitet (vgl. SIEBENHAAR/VOEGELI 1991, 82). Eine Differenzierung zwischen akkusativ- und nominativmarkierten Artikeln kann noch im Haslital, im mittleren Deutschwallis und im Prättigau beobachtet werden (vgl. MEYER 1967, 47).

¹ Bei Kasuzuweisung in transitiven Konstruktionen wird laut HAIDER (2010, 238–261) Akkusativ als struktureller Kasus angesehen, der vom Verb zugewiesen wird und nur ausgeschöpft werden kann, wenn zuvor ein Nominativ zugewiesen wurde. Das Auftreten des Akkusativs steht somit in einer funktionalen Abhängigkeit des Nominativs. Dativ dagegen ist laut HAIDER (2010, 250–252) immer ein lexikalischer Kasus, dessen Zuweisung aufgrund einer spezifischen Information in der Verbinformation bedingt ist. EISENBEISS u. a. (2006, 7) bezeichnen Dativ im Gegensatz dazu nur dann als lexikalisch, wenn er in einer transitiven Konstruktion auftritt und Akkusativ überschreibt. In Konstruktionen mit zwei Objekten sei Dativ jedoch vollständig vorhersehbar und somit als strukturell anzusehen. Dabei markiert der Akkusativ das direkte Objekt und der Dativ das indirekte. Der Präpositionale Kasus ist laut HAIDER (2010, 240–241) durch eine lexikalische Eigenschaft der jeweiligen Präposition bedingt.

In Dativkontexten kann es im Plural zusätzlich zu einer Markierung am Substantiv kommen (vgl. SIEBENHAAR/VOEGELI 1991, 82). Ansonsten tritt am Substantiv keine offensichtliche Kasusmarkierung durch Morpheme auf (vgl. OSTERMAI 2000, 246). Der Genitiv wird gesamtschweizerisch meist durch Ersatzkonstruktionen gebildet (vgl. STUDLER 2011, 31; SIEBENHAAR/VOEGELI 1991, 82) und nachfolgend nicht mehr berücksichtigt.

Die meisten Untersuchungen im Bereich der Kasuserwerbsforschung beleuchten vorwiegend den Gebrauch des definiten Artikels. Diese werden in Tab. 1 für das Standarddeutsche und die dialektale Varietät im Bereich Oberthurgau aufgelistet.

| Kasusformen des definiten Artikels Singular im Raum Oberthurgau und im Standarddeutschen | | | |
|---|-------------------|------------------|----------------|
| Kasus | Maskulinum | Femininum | Neutrum |
| Oberthurgau | | | |
| Nominativ/ Akkusativ | <i>də</i> | <i>d</i> | <i>s</i> |
| Dativ | <i>əm</i> | <i>də</i> | <i>əm</i> |
| Standarddeutsch | | | |
| Nominativ | <i>der</i> | <i>die</i> | <i>das</i> |
| Akkusativ | <i>den</i> | <i>die</i> | <i>das</i> |
| Dativ | <i>dem</i> | <i>der</i> | <i>dem</i> |
| Genitiv | <i>des</i> | <i>der</i> | <i>des</i> |

Tab. 1: Auflistung der Kasusformen des definiten Artikels Singular im Oberthurgau und im Standarddeutschen (vgl. SZAGUN 2011, 29; Sprachatlas der Deutschen Schweiz 1975, Karten 131–135 und 140; Schweizerisches Idiotikon 1973, Spalte 1122)

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die Kasuskompetenz von Deutschschweizer Kindern im Dialekt und im Standarddeutschen. Es erfolgt außerdem ein Vergleich mit Daten aus dem Deutschen Raum.

Dabei wird vorwiegend die produktive Anwendung der Kasusmarkierungen fokussiert. Die rezeptive Verarbeitung von Kasusinformationen wird anschließend kurz angeschnitten.

2. Produktion der Kasus von Kindern aus Deutschland

Im Bereich der Kasustherapie bauen verschiedene Autoren die Therapieplanung auf der Annahme einer sequenziellen Abfolge des Kasuserwerbs auf (vgl. Kontextoptimierung nach MOTSCH [2010, 202–203] oder PLAN nach KAUSCHKE/SIEGMÜLLER [2013, 148–149]). In einigen Studien (CLAHSEN 1984, 14; TRACY 1986, 54) wird das sequenzielle Auftreten der Kasus in der Abfolge Nominativ, Akkusativ und Dativ beschrieben, wobei Übergeneralisierungen von früher erworbenen Formen in noch nicht gefestigten Kontexten beobachtet werden können. Beschrieben wird das erstmalige Beobachten korrekter Kasusanwendungen und nicht der Abschluss des Erwerbs.

Der Genitiv nimmt eine Sonderstellung ein, da er bereits um den Beginn des dritten Lebensjahres in Form einer Suffigierung mit *-s* am vorangehenden Nomen beobachtet wird, aber nicht in einer erwachsenentypischen Form verwendet wird (vgl. CLAHSEN 1984, 10). Daher wird dieser im Rahmen des vorliegenden Artikels nicht weiter beachtet.

Die Studien von CLAHSEN (1984, 6) und TRACY (1986, 50 und 76) basieren auf Spontansprachanalysen mit Kindern ab dem 2. Lebensjahr bis zu einem Alter von maximal 4;10 Jahren.

Gegen eine rein syntaktisch motivierte sequenzielle Abfolge des Erwerbs spricht sich SZAGUN (2011, 108–109) aus. Sie beobachtete ein schnell aufeinanderfolgendes Auftreten korrekter Kasusmarkierung von Nominativ, Akkusativ und Dativ. Im Alter von 3;8 Jahren waren jedoch Akkusativ und Dativ noch nicht abschließend erworben. Die Gründe für die Unsicherheit der Kinder im Bereich der Kasusmarkierung sieht sie in konzeptuellen, perzeptuellen und distributiven Faktoren der Auftretensbedingungen von Kasus und nicht in syntaktischen Mechanismen.

EISENBEISS u. a. (2006) analysierten die Markierungen des Dativs bei Kindern im Alter von 2;6 bis 3;6 in einer Spontansprachanalyse hinsichtlich der unterschiedlichen Zuweisungsbedingungen des Kasus. Es wird zwischen Zuweisung des Dativs durch das Verb in ditransitiven Kontexten und der Zuweisung durch ein Verb in transitiven Kontexten oder durch eine Präposition unterschieden. Dabei konnten sie bessere Ergebnisse bei der Zuweisung durch Verben, die ein direktes und indirektes Objekt verlangen, gegenüber einer lexikalischen Zuweisung durch eine Präposition oder durch ein Verb, welches nur ein Objekt im Dativkontext zuweist, beobachten. Vor allem bei der Zuweisung durch die Präposition kam es zu Übergeneralisierungen von Akkusativ.

Im Gegensatz zu den erwähnten Spontansprachanalysen, welche meist im Rahmen von Longitudinalstudien erhoben wurden, haben ULRICH u. a. (2016) eine groß angelegte Querschnittsstudie mit 968 Kindern durchgeführt. Dabei wurde der Erwerb des Dativs und des Akkusativs bei monolingualen 4- bis 8-jährigen Kindern mittels des Elizitationsverfahrens ESGRAF 4-8 (MOTSCH/RIETZ 2016) untersucht. Ziel dieses Ansatzes war die Bestimmung des Abschlusses des Kasuserwerbs, was durch die Spontansprachanalysen bei jüngeren Kindern (CLAHSEN 1984; TRACY 1986; SZAGUN 2011) nicht abschließend beurteilt werden konnte. Weiter sollte die Frage nach einer sequenziellen Abfolge (vgl. CLAHSEN 1984, 14; TRACY 1986, 54) versus einem eher parallelen Erwerbsverlauf (vgl. SZAGUN 2011, 108–109) neu beleuchtet und die bei EISENBEISS u. a. (2006, 22) gefundenen Unterschiede zwischen kasuszuweisenden Bedingungen repliziert werden.

Die Ergebnisse von ULRICH u. a. (2016, 183–184) zeigen, dass 20 % der 4-jährigen Kinder den Dativ erworben haben. In der ältesten Altersgruppe (8-jährige Kinder) beträgt der Anteil der Kinder 70 %. Dabei wird errechnet, wie viele Kinder das Erwerbskriterium von 90 %-Korrektheit erreicht haben. Insbesondere die korrekte Verwendung des Dativs scheint somit vielen Kindern bis ins Grundschulalter hinein Schwierigkeiten zu bereiten (vgl. ULRICH u. a. 2016, 183).

Unabhängig vom Erreichen des Erwerbskriteriums und damit voller Regelkompetenz wurden in der Altersgruppe der 4-Jährigen 50,7 % der

Artikel in Dativkontexten korrekt markiert. Der Anteil korrekter Dativmarkierungen stieg und erreichte bei den 8-Jährigen 87 %. Hinsichtlich der Genera bereitete die Dativmarkierung am femininen Artikel die geringsten Schwierigkeiten (vgl. ULRICH u. a. 2016, 184–185).

Die Ergebnisse von EISENBEISS u. a. (2006) konnten von ULRICH u. a. (2016, 184) nicht bestätigt werden. Sie fanden höhere Anteile korrekter Dativzuweisung durch Präpositionen gegenüber der Zuweisung des Dativs durch ditransitive Verben. Bei der Zuweisung durch das Verb fanden sie erneut einen Einfluss der Genera. Bei femininen und neutralen Objekten gelang die Zuweisung einfacher.

Den Erwerbsvorsprung des Akkusativs gegenüber dem Dativ (vgl. CLAHSSEN 1984, 13–14; TRACY 1986, 54) können ULRICH u. a. (2016, 184–186) nur teilweise bestätigen. Eine höhere Anwendungskompetenz der Akkusativmarkierung gegenüber der Dativmarkierung dokumentierten die Autoren bei der Gesamtanzahl der korrekten Anwendungen unabhängig davon, ob die Kinder das 90 %-Korrektheitskriterium erreicht haben. Die Analyse zeigte, dass die Gruppe der 4-jährigen Kinder 78,2 % korrekte Akkusativmarkierungen gegenüber 50,7 % korrekter Dativmarkierungen aufwies. Die Differenz zwischen korrekten Akkusativmarkierungen und Dativmarkierungen nahm mit zunehmendem Alter ab. Im Vergleich der abschließenden Erwerbszeitpunkte wies der Akkusativ nur einen geringen Vorsprung im Vergleich mit dem Dativ auf. In der Altersgruppe der 8-jährigen Kinder erreichten sogar mehr Kinder das Erwerbskriterium für den Dativ als für den Akkusativ. Dabei haben rund 30 % der 8-jährigen Kinder das Erwerbskriterium in diesem Alter noch nicht erreicht, wobei die Autoren davon ausgehen, dass 10 % der Kinder eine sprachliche Auffälligkeit zeigen. Die Autoren konnten keinen Einfluss der Genera auf die Leistungen im Bereich der Akkusativmarkierung beobachten.

Da es in allen Altersgruppen Kinder gab, die das Erwerbskriterium für den Dativ vor demjenigen des Akkusativs erreicht haben, gehen ULRICH u. a. (2016, 188) nicht von einer allgemeingültigen Kasuserwerbsfolge aus, sondern sprechen sich für eine große Variabilität im Rahmen des Kasuserwerbs aus. Dieser vollziehe sich sehr viel individueller als

bisherige Studienergebnisse nahegelegt haben. So fanden ULRICH u. a. (2016, 186) auch einen regionalen Einfluss, einen Geschlechtereinfluss zugunsten der Mädchen und einen Einfluss der elterlichen Bildung auf den Erwerb des Dativs.

3. Produktion der Kasus von dialektsprechenden Kindern aus der Schweiz

Kinder, die in der Deutschschweiz aufwachsen, sind mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass die Kasusmarkierungen im Dialekt und in der Standardsprache zwar viele Parallelen aufweisen, jedoch auch Unterschiede bereithalten. Das betrifft insbesondere die Markierung am Substantiv und die Formgleichheit aller drei Genera im Bereich der Nominativ- und Akkusativmarkierung.

Es liegt nahe, dass die standarddeutsche Akkusativmarkierung am maskulinen Artikel (*den*) eine besondere Hürde für Deutschschweizer Kinder beim Erwerb der standarddeutschen Kasusmarkierungen darstellt. Verschiedene Autoren haben sich mit dem Standarddeutscherwerb von Deutschschweizer Kindern beschäftigt. Dabei werden auch verschiedene Angaben zum Gebrauch der Kasusmarkierungen gemacht.

HÄCKI BUHOFFER/BURGER (1998, 85–86) haben mittels verschiedener Verfahren Standardsprachdaten von Deutschschweizer Kindern gesammelt. Sie beobachteten vor allem bei Kindern der ersten Grundschulklasse ein breites Spektrum in der Kasuskompetenz. Dabei kam es sowohl im Bereich des Nominativs als auch des Akkusativs zu Schwierigkeiten. Vor allem die Fehler im Bereich der Nominativmarkierungen führen die Autoren auf eine sogenannte Differenzierungsstrategie zurück. Damit wollen die Kinder die Sprachvarietäten des Dialekts und der Standardsprache klar voneinander abgrenzen. Im konkreten Fall der beiden Kasus nehmen die Autoren an, dass das Kind die Form *den* als typisch Standarddeutsch wertet und diese zur Abgrenzung des Dialekts auch in Nominativkontexten verwendet. Weiter beobachteten die Autoren Schwierigkeiten in der Kasusmarkierung nach Präpositionen.

OSTERMAI (2000, 246–258) untersuchte Kinder im ersten und zweiten Grundschuljahr in den Grenzstädten Rheinfelden im Kanton Aargau und Rheinfelden in Südbaden und verglich die mündlichen Standarddeutschkompetenzen der Schülerinnen und Schüler. In dieser Untersuchung stellte er fest, dass Schweizer Kinder im direkten Vergleich mit gleichaltrigen Deutschen Kindern mehr Kasusfehler produzierten. Die Fehler bestanden bei Kindern der ersten Grundschulklassen hauptsächlich in der Übergeneralisierung des nominativmarkierten maskulinen Artikels in Akkusativkontexten. In der zweiten Klasse machten die Kinder insgesamt weniger Fehler in Akkusativkontexten. Die Fehler in dieser Altersstufe betrafen vermehrt Genusfehler und Anwendungen der Nominativ- und Akkusativmarkierung in Dativkontexten.

OSTERMAI (2000, 252–256) beobachtete insgesamt einen großen Kompetenzunterschied zwischen der ersten und zweiten Grundschulklasse. Die Kinder der ersten Grundschulklasse machten vor allem Fehler aufgrund der fehlenden Kasuskompetenz im Standarddeutschen, was in der Übergeneralisierung des mit Nominativ markierten Artikels in Akkusativkontexten ersichtlich ist. In der zweiten Klasse sank die Fehlerzahl gesamthaft. Dies begründet OSTERMAI (2000, 254) mit der gesteigerten Kasuskompetenz. Die aufgetretenen Fehler seien nicht mehr durch die dialektalen Einflüsse bedingt, sondern würden den typischen Kasusfehlern entsprechen, wie sie auch die deutschen Nachbarn in der zweiten Grundschulklasse noch machen. Auch OSTERMAI (2000, 258) fand Formen der oben erwähnten Differenzierungsstrategie, die er „hyperkorrekte Bildungen“ nennt.

LANDERT (2007, 68–69) untersuchte in ihrer Studie Kinder zu zwei Zeitpunkten im Abstand von 1,5 Jahren. Die Kinder besuchten während der ersten Erfassung das erste oder zweite Kindergartenjahr. Zum Zeitpunkt der zweiten Erfassung besuchten sie die erste Grundschulklasse oder das zweite Kindergartenjahr. Im Vergleich der zwei Erfassungen konnte LANDERT (2007, 227–234) einen Anstieg an korrekten standarddeutschen Kasusformen beobachten. Fehler traten im Rahmen der Akkusativmarkierung auf. In diesen Fällen wurde die Nominativmarkierung

verwendet. Weiter kam es zu Fehlern bei der Dativzuweisung nach Präpositionen. Hier wurde ebenfalls die Nominativmarkierung verwendet. Sie beobachtete, wie bereits HÄCKI BUHOFFER/BURGER (1998, 85) sowie OSTERMAI (2000, 258), die Differenzierungsstrategie.

Alle Autoren (HÄCKI BUHOFFER/BURGER 1998, 85; OSTERMAI 2000, 257; LANDERT 2007, 234) führen die Schwierigkeiten der Kinder bei der maskulinen Akkusativmarkierung auf die Formgleichheit der Nominativ- und Akkusativmarkierungen im Dialekt zurück.

4. Präsentation eigener Daten zur Kasusproduktion von Schweizer Kindern

Im Rahmen einer Studie (EICHE/HENAUER 2013) sollte die Kasuskompetenz von 4- bis 8-jährigen Kindern systematisch überprüft werden. Diese Überprüfung erfolgte, da HÄCKI BUHOFFER/BURGER (1998, 85–86), OSTERMAI (2000, 256) und LANDERT (2007, 227–234) das Verhältnis von korrekten Markierungen gegenüber inkorrekten Bildungen aufgrund der Methodik nicht (vgl. HÄCKI BUHOFFER/BURGER 1998, 85–86; OSTERMAI 2000, 256) oder nur undifferenziert (vgl. LANDERT 2007, 232) darlegen konnten. In der im Folgenden vorgestellten Untersuchung sollte mit einem Elizitationsverfahren die Kasuskompetenz im Standarddeutschen Dativ und Akkusativ wie auch die Kasuskompetenz im dialektalen Dativ überprüft werden. Das Verfahren umfasste sechs Teilbereiche. Die Kinder sollten dabei jeweils nur die kasusmarkierte Nominal- oder Präpositionalphrase produzieren. Diese wurden in einem spielerischen Setting mit verschiedenen Tieren, Menschenfiguren und Gegenständen eliziert. So sollte zum Beispiel eine Akkusativmarkierung in einer Nominalphrase durch die Frage „*Wen hast du gesehen?*“ eliziert werden, wobei eine Figur hinter einem Koffer kurz hervorschaute.

Die Untersuchungsgruppe setzte sich aus 66 Kindern zusammen, die im Raum Oberthurgau (Schweiz) leben und monolingual Deutsch aufwachsen. Dabei sollten beide Elternteile mit dem Kind einen schweizer-

deutschen Dialekt sprechen. Weiter sollten die Kinder keine Sprachentwicklungsstörung aufweisen, die das Aufgabenverständnis oder die syntaktischen Möglichkeiten des Kindes beeinträchtigen würde.

Die Untersuchung wurde als Querschnittsstudie durchgeführt und anschließend ausschließlich deskriptiv quantitativ und qualitativ ausgewertet. Dazu wurden die Kinder in Halbjahresaltersgruppen eingeteilt und die Anzahl korrekter und inkorrektter Äußerungen für jede Gruppe bestimmt. Es wurde nur die Markierung am Artikel berücksichtigt. Nachfolgend werden die Ergebnisse der Untersuchung nach Altersgruppen vorgestellt und diskutiert. Für eine detailliertere Ergebnisdarstellung sei auf EICHE/HENAUER (2013, 40–48) verwiesen.

4.1 Schweizerdeutsch: Dativ in der Nominalphrase und Präpositionalphrase

Im Bereich der schweizerdeutschen Dativmarkierungen (vgl. EICHE/HENAUER 2013, 41–42) konnte bei den 4-jährigen Kindern ein Anteil von 66,7 % korrekter Dativmarkierungen im Rahmen der Nominalphrase beobachtet werden. Bei der Markierung am Artikel in der Präpositionalphrase lag der Wert leicht höher bei 74,1 %. Die Leistungen steigen insgesamt mit zunehmendem Alter noch leicht an und liegen bei allen Altersgruppen über sechs Jahren bei über 80 % korrekter Markierungen. Wie viele Kinder dabei das 90 %-Korrektheitskriterium erreichen, kann aufgrund der Auswertungsmethodik nicht aussagekräftig berechnet werden. Eine grafische Darstellung der Ergebnisse wird in Abb. 1 präsentiert. Die prozentualen Angaben werden in Tab. 2 aufgelistet.

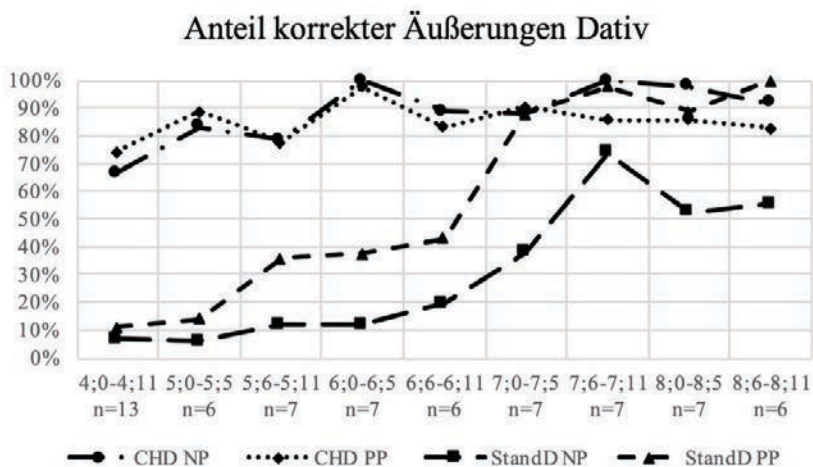


Abb. 1: Anteil korrekt angewendeter Dativmarkierungen nach Altersgruppen, Sprachvarietät und syntaktischer Bedingung, CHD = Schweizerdeutsch, StandD = Standarddeutsch, NP = Nominalphrase, PP = Präpositionalphrase

Der häufigste Fehlertypus im Rahmen der Nominalphrase war eine Elision des Artikels. Insgesamt 10 Fehler kamen aufgrund einer Übergeneralisierung des nominativmarkierten Artikels² zustande. In weiteren Fehlerkategorien sind Fehleranzahlen im einstelligen Bereich zu finden.

Bei der Dativmarkierung nach einer Präposition zeigten sich eher heterogene Fehlerbilder. Vereinzelt Kinder übergeneralisierten den formgleichen maskulinen, respektive neutralen dativmarkierten Artikel *dem* auf Kontexte mit einem femininen Substantiv. Weiter kam es zu Übergeneralisierungen der Nominativmarkierung. Ebenfalls beobachtet wurden einzelne Fehler aus anderen Fehlerkategorien.

² Aufgrund der dialektalen Formgleichheit der Nominativ- und Akkusativmarkierung kann an dieser Stelle nicht gesagt werden, welcher Kasus übergeneralisiert wurde, sondern nur, dass die nominativ-, respektive akkusativmarkierte Artikelform verwendet wurde. Der Verständlichkeit halber wird bei Ersetzungen in Dativkontexten jedoch nur von einer Übergeneralisierung der nominativmarkierten Form gesprochen.

4.2 Standarddeutsch: Dativ in der Nominal- und Präpositionalphrase

| Anteile der korrekten Äußerungen Dativ | | | | |
|---|------------------------|------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Gruppen N = 66 | CHD NP Dat. | CHD PP Dat. | StandD NP Dat. | StandD PP Dat. |
| 4;0–4;11 n = 13 | 52 von 78 66,7 % | 46 von 62 74,1 % | 5 von 74 6,7 % | 8 von 75 11,1 % |
| 5;0–5;5 n = 6 | 29 von 35 83,3 % | 32 von 36 88,9 % | 2 von 34 6,1 % | 5 von 35 14,1 % |
| 5;6–5;11 n = 7 | 33 von 42 78,6 % | 32 von 41 77,5 % | 5 von 42 11,9 % | 15 von 42 35,7 % |
| 6;0–6;5 n = 7 | 41 von 41 100,0 % | 41 von 42 97,6 % | 5 von 42 11,9 % | 15 von 40 37,3 % |
| 6;6–6;11 n = 6 | 32 von 36 88,9 % | 30 von 36 83,3 % | 7 von 36 19,4 % | 15 von 35 43,2 % |
| 7;0–7;5 n = 7 | 37 von 42 88,1 % | 38 von 42 90,5 % | 16 von 42 38,1 % | 37 von 42 88,1 % |
| 7;6–7;11 n = 7 | 41 von 41 100,0 % | 36 von 42 85,7 % | 30 von 41 73,6 % | 41 von 42 97,6 % |
| 8;0–8;5 n = 7 | 39 von 42 97,6 % | 36 von 52 85,7 % | 22 von 42 52,4 % | 32 von 36 88,9 % |
| 8;6–8;11 n = 6 | 33 von 36 91,7 % | 29 von 35 82,8 % | 20 von 36 55,6 % | 36 von 36 100,0 % |

Tab. 2: Numerische Auflistung der korrekt angewendeten Dativmarkierungen nach Altersgruppe, Sprachvarität und syntaktischer Bedingung

Die Daten der Untersuchung der standarddeutschen Dativmarkierung (vgl. EICHE/HENAUER 2013, 43–44) zeigen unterschiedliche Leistungen für die Präpositional- und Nominalphrase. Bei der Markierung des Dativs in Nominalphrasen wurden in der Gruppe der 4- bis 6-jährigen Kinder Ergebnisse unter 20 % erreicht. Danach kam es zu einem leichten Anstieg. Die höchste Anzahl korrekter standarddeutscher Dativmarkierungen wurde in der Altersgruppe der 7;6–7;11-Jährigen beobachtet. Bei der Dativmarkierung am Artikel in der Präpositionalphrase liegen die

Werte durchgängig höher. In den Altersgruppen ab sieben Jahren können Werte über 80 % dokumentiert werden. Dabei kommt es zu einem markanten Anstieg zwischen der Altersgruppe der 6;6–6;11-Jährigen und der Gruppe der 7;0–7;5-Jährigen. Diese Ergebnisse sind grafisch in Abb. 1 und prozentual in Tab. 2 dargestellt. Erklärungen für die unterschiedlichen Verläufe der Ergebnisentwicklung über die Altersgruppen hinweg liegen vermutlich im Aufbau des Untersuchungssettings. So wurde die Anwendung des Dativs im Rahmen der Nominalphrase auf Standarddeutsch unmittelbar nach der Überprüfung der dialektalen Dativbildung getestet. Die Kinder mussten dementsprechend direkt vor der Überprüfung des Dativs in der Nominalphrase die Varietät wechseln. Dies gelang auch älteren Kindern oftmals nicht umgehend und es kam deshalb zu mehr Fehlern aufgrund fehlender Funktionswechsel. Die Überprüfung der Präpositionalphrase fand im Gegensatz dazu gegen Ende der Erhebung statt. Bis zu diesem Zeitpunkt konnten viele der älteren Kinder den Funktionswechsel der Sprachvarietäten vollziehen und es kam so zu insgesamt besseren Ergebnissen.

Die Interpretation der Ergebnisse wird durch die Analyse der Fehler gestützt. So waren alleine im Bereich der Markierung des Dativs in Nominalphrasen 193 von 227 Fehlern auf einen fehlenden Funktionswechsel zurückzuführen. In diesen Fällen wurde die korrekte schweizerdeutsche Dativform produziert. Diese Problematik nahm mit zunehmendem Alter ab. Übergeneralisierungen von falschen Kasusmarkierungen in Nominalphrasen konnten kaum beobachtet werden (9 von 227).

Auch bei der standarddeutschen Dativmarkierung sind die meisten Fehler durch fehlende Funktionswechsel zu erklären. Dies vor allem in den jüngeren Altersgruppen. Die Gruppen der über 7-Jährigen produzierten insgesamt nur noch sehr wenige Fehler. Auch im Rahmen der Präpositionalphrasen kam es nur zu wenigen Fehlern aufgrund falscher Kasusmarkierungen.

4.3 Standarddeutsch: Akkusativ in der Nominal- und Präpositionalphrase

Aufgrund der vermuteten Schwierigkeiten der Schweizer Kinder mit dem maskulinen Artikel wird dieser im Folgenden getrennt von den femininen und neutralen Artikelformen betrachtet. Um eine korrekte standarddeutsche feminine oder neutrale Artikelform zu produzieren, ist lediglich ein erfolgreicher Funktionswechsel nötig. Für Kontexte mit maskulinem Substantiv muss nebst dem Funktionswechsel auch die eigenständige Form für den maskulinen Akkusativartikel (*den*) produziert werden.

Die Ergebnisse (vgl. EICHE/HENAUER 2013, 45–46), welche grafisch in Abb. 2 und tabellarisch in Tab. 3 dargestellt werden, zeigen die isolierte Problematik im Bereich der maskulinen Akkusativmarkierung. Bei den femininen und neutralen Artikelmarkierungen zeigt sich ein ähnlicher Verlauf der Ergebnisse wie beim standarddeutschen Dativ. Jüngere Kinder hatten Schwierigkeiten, den Funktionswechsel zu vollziehen und eine standarddeutsche Form zu produzieren. Mit zunehmendem Alter wurde diese Problematik unbedeutender.

Die Fehleranalyse des maskulinen Artikels in Nominalphrasen zeigt ein anderes Bild. Hier wird die Übergeneralisierung des standarddeutschen nominativmarkierten Artikels bedeutsamer. In den jüngeren Altersgruppen (4;0–5;11 Jahre) standen die Fehler aufgrund des fehlenden Funktionswechsels und der Übergeneralisierung der nominativmarkierten Form in einem Verhältnis von 4 : 1 zugunsten des Funktionswechselfehlers. In der Gruppe der 6;0 bis 6;5-Jährigen war die Fehleranzahl ausgeglichen. Bei den älteren Gruppen beträgt das Verhältnis schließlich 1 : 6. Die Kinder konnten somit den Funktionswechsel vollziehen, verwendeten jedoch noch oft die nominativmarkierte Form. Bei der Bildung von Nominalphrasen wurde 74 Mal (von insgesamt 326 Fehlern) der Artikel ausgelassen.

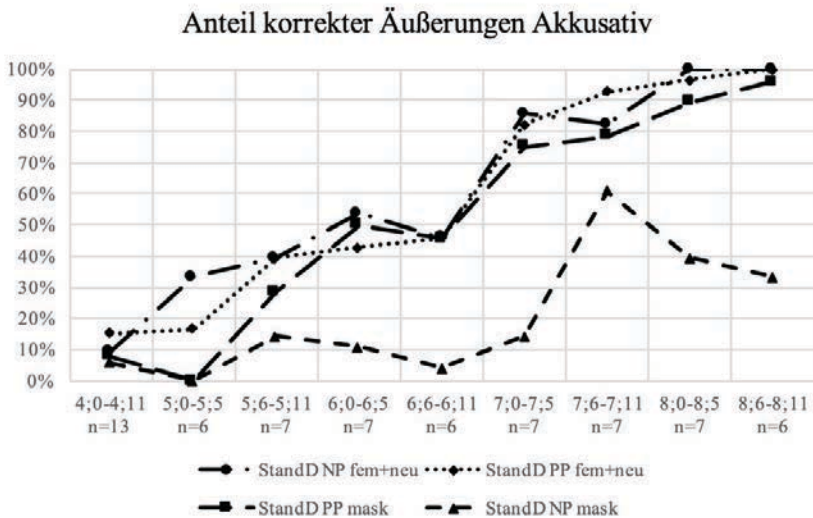


Abb. 2: Anteil korrekt angewendeter Akkusativmarkierungen nach Altersgruppen, Sprachvarietät und syntaktischer Bedingung

Die Markierung des maskulinen Artikels in Präpositionalphrasen gelingt weitaus besser. Vor allem in den jüngeren Gruppen war der Funktionswechsel noch nicht möglich und führte zu vielen Fehlern. Insgesamt kam es zu 55 fehlerhaften Anwendungen von Kasusmarkierungen. 16 dieser Fehler waren auf eine Anwendung des nominativmarkierten standarddeutschen Artikels zurückzuführen. Die restlichen 39 Fehler ergaben sich durch Dativmarkierungen in Akkusativkontexten. Dabei kamen standarddeutsche und schweizerdeutsche Formen vor.

| Anteile der korrekten Äußerungen Akkusativ | | | | |
|---|------------------------------|------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N = 66 | StandD NP fem+neu | StandD PP fem+neu | StandD PP mask | StandD NP mask |
| 4;0-4;11 n = 13 | 5 von 52 9,6 % | 8 von 52 15,4 % | 4 von 52 7,7 % | 3 von 52 5,8 % |
| 5;0-5;5 n = 6 | 8 von 24 33,3 % | 4 von 24 16,7 % | 0 von 24 0,0 % | 0 von 24 0,0 % |
| 5;6-5;11 n = 7 | 11 von 28 39,3 % | 11 von 28 39,3 % | 8 von 20 28,6 % | 4 von 28 14,3 % |
| 6;0-6;5 n = 7 | 15 von 28 53,6 % | 12 von 28 42,9 % | 14 von 28 50,0 % | 3 von 28 10,7 % |
| 6;6-6;11 n = 6 | 11 von 24 45,8 % | 11 von 24 45,8 % | 10 von 24 45,5 % | 1 von 24 4,2 % |
| 7;0-7;5 n = 7 | 24 von 28 85,7 % | 23 von 28 82,1 % | 21 von 28 75,0 % | 4 von 28 14,3 % |
| 7;6-7;11 n = 7 | 23 von 28 82,1 % | 26 von 28 92,9 % | 22 von 28 78,6 % | 17 von 28 60,7 % |
| 8;0-8;5 n = 7 | 28 von 28 100,0 % | 27 von 28 96,4 % | 25 von 28 89,3 % | 11 von 28 39,3 % |
| 8;6-8;11 n = 6 | 24 von 24 100,0 % | 24 von 24 100,0 % | 23 von 24 95,8 % | 8 von 24 33,3 % |

Tab. 3: Numerische Auflistung der korrekt angewendeten Akkusativmarkierungen nach Altersgruppe, Sprachvarität und syntaktischer Bedingung

5. Verständnis von satzinitialen Akkusativkontexten

Die vorgestellten Studien und die präsentierten Daten zeigen spezifische Schwierigkeiten Schweizer Kinder im Bereich der produktiven Kasusmarkierung. Es stellt sich daher die Frage, wie Kinder Kasusmarkierungen rezeptiv interpretieren. Von besonderem Interesse sind dabei satzinitiale, transitive Akkusativkontexte wie zum Beispiel im Satz:

- (1) „Den Jungen jagt der Hund.“

Durch die Formgleichheit des maskulinen Akkusativartikels führen solche Sätze in den meisten Deutschschweizer Dialekten zu kasusambigen Konstruktionen:

- (2a) „Dä Bueb jagt dä Hund.“ mit der Bedeutung ‘Der Junge jagt den Hund.’
- (2b) „Dä Bueb jagt dä Hund.“ mit der Bedeutung ‘Den Jungen jagt der Hund.’

Hier kann vermutet werden, dass diese Konstruktionen vorrangig durch die Abfolge der Konstituenten interpretiert werden, wobei die erstgenannte Konstituente das Subjekt bezeichnet. Diese Vermutung basiert auf der Aussage von BADER/MENG (1999, 138), die von einer Präferenz der kanonischen Subjekt-Verb-Objekt-Folge auch bei Sprechern aus Deutschland spricht, wobei die Folge Objekt-Verb-Subjekt als untypisch empfunden wird (vgl. auch LORENZ u. a. 2017, 10). Es liegt daher nahe, dass auch Schweizer Sprecher von der kanonischen Folge ausgehen, wenn eine Kasusambiguität besteht.

In schweizerdeutschen Dialekten sind satzinitiale Objekte grundsätzlich möglich (vgl. COOPER 1994, 16–17). Beispiele gibt COOPER (1994, 16–17) für den Züricher Dialekt:

- (3) „Ihn/mich/dich hät d Muetter küssst“ mit der Bedeutung ‘Ihn/mich/dich hat die Mutter geküsst.’
- (4) „De Tochter hät d Muetter ghulfe“ mit der Bedeutung ‘Der Tochter hat die Mutter geholfen.’

Die betreffenden Sätze enthalten initial eindeutig markierte Personalpronomen oder satzinitiale Dativkontexte. Laut COOPER (1994, 16) können auch das Betonungsmuster oder die vorangehenden Informationen dazu führen, dass ein initiales Objekt auch in kasusambigen Sätzen vorkommen kann. Die Häufigkeit von satzinitialen Objekten in einer kasusambigen Konstruktion (siehe Beispiel (2b)) kann COOPER (1994) nicht benennen.

Verschiedene Studien untersuchten das Verständnis von eindeutig kasusmarkierten, transitiven Sätzen mit initialem Objekt bei deutschen

Kindern. Dabei interpretieren laut LINDNER (2003, 227) 2-jährige Kinder Sätze nach semantischen Hinweisen wie zum Beispiel *Belebtheit*. Ab dem Alter von vier Jahren werden die Sätze zunehmend anhand der Abfolge der Konstituenten bewertet und in einem weiteren Schritt (ab fünf Jahren) die Kasusinformationen zur Bestimmung der thematischen Rollen in einem Satz verwendet (vgl. LINDNER 2003, 228–229). Kongruenzinformationen stellten eine noch größere Herausforderung dar und konnten erst später korrekt interpretiert werden. Auch DITTMAR u. a. (2008, 1162–1165) kamen zu ähnlichen Erkenntnissen. Dabei interpretierten 4;10-jährige Kinder Sätze hinsichtlich der Wortfolge. 7;3-jährige Kinder konnten im Gegensatz dazu die Kasusinformation nutzen und satzinitiale Objekte mehrheitlich korrekt interpretieren. Bei SCHIPKE u. a. (2012, 772) zeigten 6;0-jährige Kinder im Bereich der objektinitialen Akkusative in einem Acting-out-Task zwar lediglich Resultate auf Zufallsniveau. EEG-Messungen zeigen in dieser Altersstufe jedoch bereits eine erwachsenentypische neuronale Verarbeitung von nicht kanonischen Sätzen im Gegensatz zu kanonischen Subjekt-Verb-Objekt-Folgen. Diese Studien deuten darauf hin, dass deutsche Kinder ab etwa fünf bis sechs Jahren Kasusinformationen zur Interpretation von transitiven Sätzen nutzen.

Im Test zum Satzverständnis von LORENZ u. a. (2017, Ergebnisübersicht) müssen 7-jährige Kinder 16 von 20 Objekt-Verb-Subjekt-Sätzen korrekt interpretieren, um einen Wert im Normbereich zu erhalten.

Zusammenfassend deuten alle Studien darauf hin, dass deutsche Kinder ab ca. fünf bis sechs Jahren die Kasusinformation richtig interpretieren können, auch wenn sich das teilweise erst auf neuronaler Basis zeigt. Auch die sechs- und siebenjährigen Kinder zeigen noch gewisse Unsicherheiten in der Interpretation von objektinitialen transitiven Sätzen und erreichen noch keine Korrektheitswerte im Bereich von Erwachsenen.

Da keine Daten zum Verständnis von satzinitialen, transitiven Akkusativkontexten bei Schweizer Kindern vorliegen, wurde dies in der Studie

von HENAUER (2017) untersucht. Es sollten 35 mono- oder simultan bilingual aufwachsende Schweizer Kinder der ersten Grundschulklasse standarddeutsche Subjekt-Verb-Objekt- und Objekt-Verb-Subjekt-Sätze mit Figuren ausagieren. Dabei war die erste präsentierte Konstituente stets ein Maskulinum, welches durch die nicht ambige standarddeutsche Kasusmarkierung eindeutig markiert ist und somit korrekt zu interpretieren sein sollte. Die Kinder waren zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebung durchschnittlich 6;10 Jahre alt. Die Testung wurde mit jedem Kind zu drei Zeitpunkten innerhalb von zwei Monaten durchgeführt.

Die Resultate von HENAUER (2017, 74–78) zeigen eine deutliche Diskrepanz in der Interpretation von objektinitialen transitiven Sätzen und kanonischen subjektinitialen transitiven Sätzen. Gesamthaft wurden die objektinitialen transitiven Sätze zu 10 % korrekt interpretiert. Im Gegensatz dazu wurden die kanonischen subjektinitialen transitiven Sätze zu 99 % korrekt interpretiert. Die niedrigen Korrektheitswerte der objektinitialen, transitiven Sätze lassen die Interpretation zu, dass Kinder aus dieser Studie mit sechs Jahren eindeutig die Abfolge der Konstituenten als entscheidenden Hinweis für die Interpretation von transitiven Sätzen nutzen. Die Kasusinformationen werden wahrscheinlich kaum genutzt. Wenn die Kinder keine klare Präferenz bezüglich des grammatischen Hinweises (Abfolge vs. Kasus) hätten, wären Ergebnisse im Bereich des Zufallslevels zu erwarten.

Die Resultate von HENAUER (2017, 74–78) weisen deutliche Abweichungen der Leistungen bei der Interpretation von objektinitialen transitiven Sätzen im Vergleich mit den erwähnten deutschen Studien (vgl. LINDNER 2003; DITTMAR u. a. 2008; SCHIPKE u. a. 2012; LORENZ u. a. 2017) auf.

6. Diskussion

Zusammenfassend zeigt sich im Bereich der produktiven Kasusverwendung bei deutschen Kindern ein uneinheitliches Bild. Einige Autoren sprechen sich für einen sequenziellen Beginn des Erwerbs aus (vgl. CLAHSSEN 1984, 13–14; TRACY 1986, 54), ohne Angaben zum Abschluss

des Erwerbs zu machen. Eine andere Auffassung vertritt SZAGUN (2011, 108–109), welche eher parallele Entwicklungsverläufe beschreibt. Aussagen über den Erwerbsabschluss versuchen ULRICH u. a. (2016, 184–186) zu machen. Sie beobachten eine höhere Kasuskompetenz für Akkusativ als für Dativ vor allem bei jüngeren Kindern, können jedoch keine allgemeingültige Erwerbsreihenfolge für Kasus nachweisen.

Schweizer Kinder sind im Dialekt mit einer formgleichen Akkusativ- und Nominativform für den maskulinen Artikel konfrontiert. Verschiedene Autoren (vgl. HÄCKI BUHOFFER/BURGER 1998, 85–86; OSTERMAI 2000, 252–256; LANDERT 2007, 227–234) beschreiben daher Schwierigkeiten der untersuchten Schweizer Kinder beim Erwerb der akkusativmarkierten maskulinen Artikelform im Standarddeutschen. Alle Autoren konnten eine sogenannte Differenzierungsstrategie beobachten, bei der der eindeutig markierte Akkusativartikel auf andere Kontexte übergeneralisiert wird. Die Autoren gehen davon aus, dass die Kinder diese Form als typisch Standarddeutsch werten und so zur Differenzierung der Varietäten einsetzen.

Um mehr quantitative Aussagen zum Kasusgebrauch von Schweizer Kindern machen zu können, haben EICHE/HENAUER (2013) den produktiven Kasusgebrauch bei 66 Kindern zwischen vier und acht Jahren untersucht. Es ist zu beachten, dass die verschiedenen Altersgruppen meist wenige Kinder umfassten und eine gewisse Heterogenität bezüglich Geschlecht, Schulform und Wohnort aufwiesen.

Die Studie untersuchte neben dem standarddeutschen Kasusgebrauch auch die Dativmarkierung im Dialekt. Hier bietet sich ein Vergleich mit ULRICH u. a. (2016) an, da in beiden Studien mit einem ähnlichen Elizitierungsverfahren gearbeitet wurde. Die 4-jährigen Kinder bei ULRICH u. a. (2016, 185) erreichten knapp 51 % korrekte Dativmarkierungen am Artikel. In der hier vorgestellten Untersuchung von EICHE/HENAUER (2013, 41–42 und 47) waren knapp 67 % der schweizerdeutschen Artikelformen korrekt markiert. Auch in allen anderen Altersgruppen erreichten die Kinder in der Schweizer Studie von EICHE/HENAUER (2013, 41–42 und 47) höhere Werte als ULRICH u. a. (2016, 185)

berichten. Diese Daten deuten darauf hin, dass Schweizer Kinder im Bereich des Dativs bereits früher sicherere Kompetenzen als deutsche Kinder erreichen könnten.

Bei der Überprüfung der standarddeutschen Teilbereiche zeigte sich, dass den jüngeren Kindern der Funktionswechsel von Schweizerdeutsch zu Standarddeutsch auch trotz direkter Aufforderung nicht gelang. Ab sechs bis sieben Jahren war der Funktionswechsel möglich (vgl. EICHE/HENAUER 2013, 50).

Zu unterschiedlichen Resultaten kam es bei der Markierung des standarddeutschen Dativs in der Nominal- und Präpositionalphrase. In der Nominalphrase im Dativkontext wurden bei den älteren Kindern höhere Fehlerraten als in der Präpositionalphrase verzeichnet. Die Fehler sind auf falsche Anwendungen der schweizerdeutschen Form zurückzuführen. Im Testsetting wurde zuerst der dialektale Dativ überprüft. Als erster standarddeutscher Teilbereich folgte dann der standarddeutsche Dativ in der Nominalphrase. Die hohe Fehlerrate könnte dadurch bedingt sein, dass auch bei den älteren Kindern der Funktionswechsel nicht immer auf Anhieb gelang (vgl. EICHE/HENAUER 2013, 50).

Insgesamt kam es zu wenigen Kasusfehlern in Dativkontexten. Es konnten kaum Übergeneralisierungen von anderen Kasus beobachtet werden (vgl. EICHE/HENAUER 2013, 43 und 44). Es ist daher im Bereich des standarddeutschen Dativs nicht von einer Problematik der Kasuszuweisung, sondern von einer Problematik im Wechsel der Funktion auszugehen.

Alle Autoren, die sich zum Akkusativgebrauch von Schweizer Kindern geäußert haben, berichten von isolierten Schwierigkeiten bei der Abgrenzung des maskulinen Akkusativs vom Nominativ (vgl. HÄCKI BUHOFFER/BURGER 1998, 85; OSTERMAI 2000, 253; LANDERT 2007, 228). Auch die hier vorgestellten Daten von EICHE/HENAUER (2013, 45–46) bestätigen diese Beobachtungen. Da bei deutschen Kindern keine Unterschiede zwischen Maskulina, Neutra und Feminina beobachtet werden konnten (vgl. ULRICH u. a. 2016, 186), kann hier eine typisch schweizerische Problematik vermutet werden. Die Ursache dafür ist in der Formgleichheit des akkusativ- und nominativmarkierten Artikels in

den meisten Deutschschweizer Dialekten zu suchen. Schweizer Kinder müssen auf dem Weg zum korrekten akkusativmarkierten, maskulinen Artikel somit zwei Schritte vornehmen: Sie müssen einerseits den Funktionswechsel vom Dialekt zur Standardsprache vollziehen, was in den vorgestellten Daten durchschnittlich ab ca. 6–7 Jahren gelang und andererseits die eigenständige Form erkennen, die das Standarddeutsche für den maskulinen akkusativmarkierten Artikel bereithält.

Verschiedene Autoren besprechen Unterschiede bei den Leistungen hinsichtlich des kasuszuweisenden Elements. TRACY (1986, 50) und EISENBEISS u. a. (2006, 22) beobachten mehr Schwierigkeiten bei der Kasuszuweisung durch die Präposition (EISENBEISS u. a. [2006] zusätzlich auch bei der Zuweisung des Dativs zum einzigen Objekt im Gegensatz zur Zuweisung des Dativs in ditransitiven Konstruktionen). ULRICH u. a. (2016, 184) konnten im Gegensatz dazu bessere Leistungen bei der Zuweisung durch die Präposition zeigen.

Auch HÄCKI BUHOFFER/BURGER (1998, 85) und LANDERT (2007, 230) berichten von Schwierigkeiten im Bereich der Kasusmarkierung (keine Differenzierung zwischen Akkusativ und Dativ) nach Präpositionen.

In den vorgestellten Daten von EICHE/HENAUER (2013, 41–42) konnten keine Leistungsunterschiede zwischen der Kasuszuweisung durch das Verb (Sätze mit einem Objekt) oder die Präposition in dialektalen Dativkontexten beobachtet werden. Im Gegensatz dazu ist eine Diskrepanz zwischen der Akkusativverwendung in Nominal- und Präpositionalphrasen zu beobachten. Die korrekte Markierung des präpositionalen Akkusativs an maskulinen Objekten gelang häufiger korrekt. Es kam jedoch auch zu Übergeneralisierungen des Dativs auf Akkusativkontexte nach Präpositionen. Diese Fehlerart und der Unterschied der Resultate der kasuszuweisenden Elemente könnten auf unterschiedliche syntaktische Verarbeitungsvorgänge der beiden Kasusarten hinweisen.

Die Interpretation von Kasusmarkierung zur korrekten thematischen Rollenzuordnung in transitiven Sätzen gelingt bei deutschen Kindern bereits ab fünf bis sechs Jahren. Gewisse Unsicherheiten beim Verständnis von satzinitialen Objekten können sich jedoch auch bei 7- bis 8-Jährigen

noch zeigen (vgl. LINDNER 2003, 227 und 236; DITTMAR u. a. 2008, 1162; SCHIPKE u. a. 2012, 772). Trotzdem zeigt sich eine Diskrepanz zu Beobachtungen, die HENAUER (2017, 74–78) in ihrer Untersuchung mit Schweizer Kindern machte. Die dort knapp 7-jährigen Kinder erreichten rund 10 % korrekte Ausführungen. Die erwähnten Autoren kommen zu anderen Ergebnissen bei Untersuchungen mit deutschen Kindern in ähnlichen Alterskategorien (vgl. LINDNER 2003, 226–241; DITTMAR u. a. 2008, 1161–1162; SCHIPKE u. a. 2012, 772). Schweizer Kinder scheinen in diesem Alter die Abfolge der Konstituenten wesentlich stärker zu gewichten als die Kasusinformation. Dabei bleibt offen, ob die Kasusinformation verarbeitet, jedoch nicht korrekt gewichtet wird, oder ob die Kasusinformation gar nicht in die thematische Rollenzuordnung einbezogen wird. Dies könnte Gegenstand zukünftiger Forschung sein.

Hinsichtlich des Themas des vorliegenden Bandes stellt sich nun natürlich die Frage nach der therapeutischen Konsequenz in Bezug auf die Diagnostik und Therapie von Störungen im Erwerb der Kasus bei Schweizer Kindern im Rahmen der logopädischen Arbeit.

So scheint die propagierte Therapiefolge von Akkusativ und dann Dativ (vgl. KAUSCHKE/SIEGMÜLLER 2013, 148–149; MOTSCH 2010, 202–203) für Schweizer Kinder fragwürdig. Die vorgestellten Daten deuten eher darauf hin, dass Dativ bei Schweizer Kindern mit einer höheren Kompetenz aufgrund der Eindeutigkeit im Dialekt behaftet ist und somit auch zuerst therapiert werden müsste. Außerdem erscheint in der Therapie eine metasprachliche Auseinandersetzung zwischen Dialekt und Standardsprache sinnvoll.

HENAUER (2017, 53–70 und 74–78) hat sich intensiv mit möglichen Sprachinterventionen zur Förderung des standarddeutschen akkusativmarkierten maskulinen Artikels beschäftigt. Dabei konnten durch Sprachinterventionen kurzzeitige positive Effekte im Vergleich mit der Kontrollgruppe gezeigt werden. Da diese jedoch nicht persistierten, kann derzeit keine Empfehlung für eine spezifische Förderung dieser spezifischen Form gegeben werden.

Im Rahmen der Diagnostik sollten sich in der Schweiz Praktizierende dem Unterschied der Sprachsysteme Dialekt und Standarddeutsch

bewusst sein und dies im Rahmen der Diagnostik individuell berücksichtigen. Insbesondere im Bereich des Sprachverständnisses deuten die Daten von HENAUER (2017, 74–78) auf wesentliche Unterschiede zwischen Kindern aus Deutschland und Kindern aus der Schweiz hin. Es sollte beim Vergleich von Testresultaten, die nur durch die Anwendung von Kasusmarkierungen gelöst werden können, mit Normierungen, welche mit deutschen Kindern durchgeführt werden, vorsichtig umgegangen werden.

Literatur

- Bader, Markus/Meng, Michael (1999): Subject-Object Ambiguities in German Embedded Clauses. An Across-the-Board Comparison. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 28(2), 121–143.
- Cholewa, Jürgen/Mantey, Stefanie (2007): *Grammatische Grundlagen für die Sprachtherapie. Wort- und Satzstrukturen im Deutschen*. München.
- Clahsen, Harald (1984): Der Erwerb von Kasusmarkierungen in der Kindersprache. In: *Linguistische Berichte* 89, 1–31.
- Cooper, Kathrin (1994): *Topics in Zurich German Syntax*. Dissertation. Edinburgh.
- Dittmar, Miriam/Abbot-Smith, Kirsten/Lieven, Elena/Tomasello, Michael (2008): German Children's Comprehension of Word Order and Case Marking in Causative Sentences. In: *Child Development* 79(4), 1152–1167.
- Eiche, Jennifer/Henauer, Katrin (2013): *Erfassung der Kasuskompetenz von Deutschschweizer Kindern. Studie zum schweizerdeutschen und standarddeutschen Kasusgebrauch von 4- bis 8-jährigen Kindern aus dem Raum Oberthurgau*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Rorschach.
- Eisenbeiss, Sonja/Bartke, Susanne/Clahsen, Harald (2006): Structural and Lexical Case in Child German. Evidence from Language-Impaired and Typically Developing Children. In: *Language Acquisition* 13(1), 3–32.
- Häcki Buhofer, Annelies/Burger, Harald (1998): *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen. Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren*. Stuttgart.
- Haider, Hubert (2010): *The Syntax of German*. Cambridge u. a.
- Henauer, Katrin (2017): *Evaluation von input- versus produktionsbasierter Sprachintervention zur Förderung der standarddeutschen Akkusativmarkierung bei Schweizer Kindern*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Konstanz.

- Kauschke, Christina/Siegmüller, Julia (2013): Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen. 2. Auflage. München.
- Landert, Karin (2007): Hochdeutsch im Kindergarten? Eine empirische Studie zum frühen Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz. Bern.
- Lindner, Katrin (2003): The development of sentence-interpretation strategies in monolingual German-learning children with and without specific language impairment. In: *Linguistics* 41(2), 213–254.
- Lorenz, Antje/Schwytay, Jeannine/Burchert, Frank (2017): Passiv & Co. Ein Satzverständnistest für Kinder ab 4 Jahren. Idstein.
- Meyer, Rudolf (1967): Zur Morphologie und Sprachgeographie des Artikels im Schweizerdeutschen. Frauenfeld.
- Motsch, Hans-Joachim (2010): Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. 3. Auflage. München/Basel.
- Motsch, Hans-Joachim/Rietz, Christian (2016): ESGRAF 4-8. Grammatiktest für 4- bis 8-jährige Kinder. München/Basel.
- Ostermai, Guido (2000): Sprachvariation im Grenzbereich. Eine Untersuchung zur Standardsprache nordwestschweizerischer und südbadischer PrimarschülerInnen. Aarau.
- Schipke, Christine S./Knoll, Lisa J./Friederici, Angela D./Oberecker, Regine (2012): Preschool children's interpretation of object-initial sentences: Neural correlates of their behavioral performance. In: *Developmental Science* 15(6), 762–744.
- Schweizerisches Idiotikon (1973): Wörterbuch der schweizerdeutschen Sprache. Band 13. <<https://digital.idiotikon.ch/idtkn/id13.htm#!page/131121/mode/1up>>. (31.01.2020).
- Siebenhaar, Beat/Voegeli, Walter (1991): Mundart und Hochdeutsch im Vergleich. In Sieber, Peter/Sitta, Horst (Hrsg.): Mundart und Hochdeutsch im Unterricht. Orientierungshilfen für Lehrer. 2. Auflage. Aarau u. a., 75–86. <http://www.uni-leipzig.de/~siebenh/pdf/Siebenhaar_Voegeli_iPr.pdf> (31.01.2020).
- Sprachatlas der deutschen Schweiz (SDS) (1975): Formengeografie. Band 3. Bern.
- Studler, Rebekka (2011): Artikelparadigmen. Form, Funktion und syntaktisch-semantische Analyse von definiten Determinierern im Schweizerdeutschen. URL: <<http://opac.nebis.ch/ediss/20111142.pdf>>. (31.01.2020).
- Szagan, Gisela (2011): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. 4. Auflage. Weinheim/Basel.
- Tracy, Rosemarie (1986): The acquisition of case morphology in German. In: *Linguistics* 24, 47–78.

Ulrich, Tanja/Penke, Martina/Berg, Margit/Lüdtke, Ulrike M./Motsch, Hans-Joachim (2016): Der Dativerwerb – Forschungsergebnisse und ihre therapeutischen Konsequenzen. In: *Logos* 24(3), 176–190.

VANESSA BIES/CHRISTINA KAUSCHKE

Kasuserwerb im Luxemburgischen

Abstract

Since 1984, Luxembourgish has been one of three official languages in the Grand Duchy of Luxembourg. As a Moselle Franconian variety of German, Luxembourgish shares several linguistic features with standard German, but there are also relevant structural differences, e. g. with respect to the case system. Research on the acquisition of Luxembourgish is particularly scarce so far. The present study therefore presents first results on the acquisition of case marking in 28 monolingual Luxembourgish children between four and nine years of age. Accusative and dative case marking on definite articles was analyzed using elicited production data. In addition to age-related improvements, findings suggest that accusative and dative cases are acquired on a par, in contrast to the developmental sequence “accusative before dative” postulated for standard German.

1. Einleitung

Das Großherzogtum Luxemburg lässt sich geographisch zwischen Frankreich, Deutschland und Belgien verorten. Mit einer Einwohnerzahl von 626 000 (Stand 1. Januar 2020)¹ gehört Luxemburg zu den kleinsten Ländern Europas. Luxemburgisch ist eine moselfränkische Sprachvarietät des Westmitteldeutschen und Teil des deutschen bzw. kontinentalwestgermanischen Dialektkontinuums (vgl. MOULIN/NÜBLING 2006; CHRISTEN u. a. in diesem Band).

Seit 1984 hat das Luxemburgische den Status einer eigenständigen Sprache und gilt, neben Deutsch und Französisch, als Amts- und Landessprache des Großherzogtums. Laut einer Studie, die 2018 vom Bildungsministerium durchgeführt wurde, wird Luxemburgisch von 77 %

¹ <<https://luxembourg.public.lu/de/gesellschaft-und-kultur/bevolkerung/demografie.html>> (31.01.2020).

der Bevölkerung Luxemburgs im Alltag gesprochen.² Bezieht man diese Angabe auf die Einwohnerzahl Luxemburgs im Jahr 2018 (613 900, Stand 1. Januar 2019³), erhält man eine SprecherInnenzahl von 472 703 Personen für das Jahr 2018. Die sprachliche Situation Luxemburgs ist besonders, da sie stark von Mehrsprachigkeit geprägt ist. Diese Mehrsprachigkeit wird einerseits durch den Einfluss der angrenzenden Länder Deutschland, Frankreich und Belgien bedingt. Andererseits gibt es eine Vielzahl an weiteren sprachlichen Einflüssen, wie bspw. Englisch, Portugiesisch und Italienisch. Insgesamt leben Angehörige von mehr als 170 Nationalitäten im Großherzogtum Luxemburg.

Der Beginn der linguistischen Erforschung der luxemburgischen Sprache ist in Zusammenhang mit dem seit SCHMELLERS Arbeiten (v. a. SCHMELLER 1821) erwachten Interesse an den deutschen Sprachvarietäten zu sehen. Der erste Versuch eine luxemburgische Grammatik zu verfassen, wurde 1854 von MEYER unternommen, das erste Werk zum luxemburgischen Wortschatz von GANGLER stammt aus dem Jahr 1847. Trotz dieser längeren Forschungstradition wurde der Erwerb der luxemburgischen Sprache im Gegensatz zum Erwerb der deutschen Standardsprache bislang kaum untersucht.

Die luxemburgische Sprache teilt verschiedene linguistische Strukturen und Eigenschaften (u. a. Verbzweitstellung im Hauptsatz, Wortschatz) mit dem Deutschen (vgl. BRUCH 1973; SCHMITT 1984). Dies mag ein Grund dafür sein, dass der Spracherwerb im Luxemburgischen zumindest teilweise mit dem Erwerb der deutschen Sprache gleichgesetzt wird, obwohl dies bislang noch nicht untersucht wurde. In einem öffentlichen Schreiben des luxemburgischen Bildungsministeriums (MENJE) wird die Entwicklung grammatischer Kompetenzen zudem nur sehr vage beschrieben: „[Sie] kommt mit drei Jahren gerade erst in Gang und zieht sich noch weit in das Vorschulalter hinein“ (MENJE 2016, 12).

² <<https://luxembourg.public.lu/de/gesellschaft-und-kultur/sprachen/welche-sprachen-luxemburg.html>> (31.01.2020)

³ <<https://statistiques.public.lu/catalogue-publications/luxembourg-enchiffres/2019/luxemburg-zahlen.pdf>> (31.01.2020)

Angesichts des mangelhaften Forschungsstands ist eine genauere Untersuchung des Spracherwerbs im Luxemburgischen auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen ein klares Desiderat. Eine möglichst präzise Erfassung typischer Erwerbsverläufe ist darüber hinaus wichtig, um Störungen des Spracherwerbs im Luxemburgischen erkennen und behandeln zu können.

Die vorliegende Studie zielt daher darauf ab, das Wissen über den Spracherwerb im Luxemburgischen zu bereichern, indem Erkenntnisse über den Grammatikerwerb im Luxemburgischen gewonnen werden sollen. Dabei liegt der Fokus auf dem Erwerb des Kasussystems. Zum einen wird untersucht, ab welchem Alter sprachunauffällige luxemburgische Kinder definite Artikel benutzen und diese kasuskongruent morphologisch verändern. Zum anderen werden Einflussfaktoren auf den Kasuserwerb im Luxemburgischen betrachtet. Im vorliegenden Beitrag werden zunächst die Kasussysteme des Luxemburgischen und des Deutschen vergleichend dargestellt, bevor eine empirische Studie zur Kasusmarkierung bei Luxemburgisch sprechenden Kindern zwischen vier und neun Jahren präsentiert wird. Abschließend werden Implikationen für die Sprachdiagnostik diskutiert.

2. Das Kasussystem des Luxemburgischen im Vergleich zum Deutschen

Im Luxemburgischen ist die Nominalphrase nach vier Kategorien bestimmt: Genus, Numerus, Definitheit und Kasus (vgl. SCHANEN/ZIMMER 2012). Genauso wie im Deutschen gibt es im Luxemburgischen drei Genera (Maskulinum, Femininum und Neutrum) und Numerus wird in Singular und Plural unterteilt (vgl. SCHANEN/ZIMMER 2012; BRAUN u. a. 2005). Hinsichtlich der Definitheit wird, wie im Deutschen, zwischen definiten und indefiniten Artikeln unterschieden. Im Luxemburgischen wird allerdings eine weitere Differenzierung der definiten Artikel in unbetonte und betonte vorgenommen (vgl. SCHANEN/ZIMMER 2012). Der definite unbetonte Artikel für Maskulinum enthält den Schwa-Laut [ə]

([də(n)]), wohingegen der definite betonte Artikel mit einem geschlossenen und vorverlagerten [e]-Laut ([de:n]) gebildet wird. Im Zuge des Sprachwandels wurde der definite unbetonte Artikel für die Genera Neutrum und Femininum im Singular auf den Anfangskonsonanten reduziert ([d]). Die betonten Versionen dieser Artikel lauten [da:t] bzw. [dæi] (vgl. BRUCH 1973). Die definiten betonten Artikel stellen gleichzeitig die Demonstrativpronomina des Luxemburgischen dar, die häufig in Kombination mit näher beschreibenden Attributen oder deiktischen Lokaladverbien (bspw. *hei, do, dt.* ‘hier, da’) verwendet werden (vgl. SCHANEN/ZIMMER 2012).

Zusammen mit Adjektiven, Demonstrativ- und Possessivpronomina gehören Artikel zur Klasse der Determinierer. Im Luxemburgischen werden die vier oben genannten grammatischen Kategorien (Genus, Numerus, Definitheit und Kasus) ausschließlich durch die morphologischen Endungen der Determinierer ausgedrückt, da keine morphologische Veränderung an den Substantiven erfolgt (vgl. BRUCH 1973; SCHMITT 1984; SCHILTZ 2005). Eine Unterscheidung zwischen starker und schwacher Deklination besteht daher im Luxemburgischen nicht (vgl. BRUCH 1973). Aus diesem Grund spielen Artikel – neben den anderen Determinierern – im Luxemburgischen eine entscheidende Rolle, denn nur sie ermöglichen „eine Differenzierung des unveränderlichen Dingworts“ (BRUCH 1973, 46).

Da sich die vorliegende Studie insbesondere mit dem Erwerb der kasusbezogenen morphologischen Deklination am definiten Artikel und nicht an Demonstrativpronomina auseinandersetzt, wird im Folgenden das luxemburgische Kasussystem am definiten unbetonten Artikel im Singular näher erläutert. Für die restliche Beschreibung der Studie wird nur noch die Bezeichnung *definiten Artikel* verwendet; der Aspekt der schwachen Betonung wird nicht eigens erwähnt.

Im Luxemburgischen sind die zwei Kasus Nominativ und Akkusativ zu einer Form zusammengefallen (vgl. BRUCH 1973; DÖHMER 2017). Der Akkusativ hat die Funktionen des Nominativs übernommen, sodass sowohl Subjekt als auch direktes Objekt im Luxemburgischen durch den

Akkusativ ausgedrückt werden (bspw. *De(n) Mann fiddert den Af.*, dt. ‘Der Mann füttert den Affen.’) (vgl. SCHMITT 1984; DÖHMER 2017). Das indirekte Objekt wird durch den Dativ markiert (bspw. *De(n) Mann gëtt dem Afeng Banann.*, dt. ‘Der Mann gibt dem Affen eine Banane.’). Diese Verdeutlichung syntaktischer Funktionen von Nominalphrasen mithilfe bestimmter Kasuszuordnungen entspricht dem Prinzip des strukturellen Kasus im Deutschen. Akkusativ und Dativ werden im Luxemburgischen ebenfalls verwendet, um den statischen bzw. dynamischen Aspekt einer Handlung zu präzisieren (bspw. *De(n) Jong sëtzt hannert dem Tuerm.*, dt. ‘Der Junge sitzt hinter dem Turm.’, vs. *De(n) Jong leeft hannert den Tuerm.*, dt. ‘Der Junge läuft hinter den Turm.’). Sie übernehmen somit im Zusammenspiel mit bestimmten Präpositionen die Funktion des Lokativs, um räumliche Beziehungen darzustellen (vgl. BRAUN u. a. 2005). Bei Wechselprepositionen, die kontextabhängig verschiedene Kasus verlangen, steht bei lokaler Verwendung Dativ und bei direktonaler Verwendung Akkusativ (vgl. ULRICH/MAYER 2016; DÖHMER 2017). Dementsprechend erfolgt im Luxemburgischen genauso wie im Deutschen eine Unterscheidung zwischen strukturellem und lexikalischem Kasus.

Die ursprünglich aus dem Deutschen übernommene maskuline Nominativform *der* wird nur noch in verfestigten Redewendungen verwendet (bspw. *Der Däiwel soll dech huelen*, dt. ‘Der Teufel soll dich holen’), genauso wie dies für die Genitivformen zutrifft (bspw. *Ufanks der Woch*, dt. ‘Anfang der Woche’, oder *Enn des Mounts*, dt. ‘Ende des Monats’) (vgl. BRUCH 1973; SCHILTZ 2005). Es kann daher festgehalten werden, dass im Luxemburgischen nur noch die zwei Kasus Nominativ/Akkusativ und Dativ aktiv verwendet werden (vgl. GOUDAILLIER 1987).

| Kasus | Maskulinum | Femininum | Neutrum |
|-------------------------|--------------------|------------------|------------------|
| Nominativ/ Akkusativ | <i>den</i> [də(n)] | <i>d'</i> [t] | <i>d'</i> [t] |
| Dativ | <i>dem</i> [dəm] | <i>der</i> [dɛ] | <i>dem</i> [dəm] |

Tab. 1: Auflistung der Kasusformen des definiten Artikels im Singular im Luxemburgischen (vgl. SCHILTZ 2005).

Bei genauerer Betrachtung von Tab. 1 fällt auf, dass das luxemburgische Kasusparadigma im Singular einige Synkretismen aufweist. Einerseits ist der definite Artikel für Femininum und Neutrum im Nominativ/Akkusativ formgleich (*d'*), sodass eine klare Genuszuweisung nicht möglich ist. Erst in der Dativform (*dem*) im Neutrum, (*der*) im Femininum oder bei einer Ersetzung durch das jeweilige Demonstrativpronomen kann ein Genusunterschied verdeutlicht werden (vgl. DÖHMER 2017). Andererseits ist der definite Artikel *dem* ebenfalls nicht eindeutig einem Genus zuweisbar, da er sowohl für die Dativform des Maskulinums als auch des Neutrums stehen kann (vgl. DÖHMER 2017). Für das Kasussystem im Singular lassen lediglich die Dativform des definiten femininen Artikels im Singular (*der*) und der definite maskuline Artikel im Nominativ/Akkusativ (*de(n)*) eindeutige Aussagen über Genus und Kasus des folgenden Substantivs zu.

Bei einem Vergleich zwischen dem luxemburgischen und dem deutschen Kasussystem anhand des definiten Artikels wird deutlich, dass neben bestimmten strukturellen Gemeinsamkeiten (Vorhandensein von drei Genera, Unterteilung in Singular und Plural sowie in definite und indefinite Artikel, Unterscheidung zwischen strukturellem und lexikalischem Kasus) auch Unterschiede bestehen.

Der erste Unterschied liegt darin, dass in der luxemburgischen Sprache keine morphologische Markierung an den Substantiven selbst vorgenommen wird, lediglich die Determinierer können Genus, Numerus, Definitheit und Kasus ausdrücken (vgl. BRUCH 1973; SCHMITT 1984; SCHILTZ 2005). Eine entsprechende morphologische Markierung ist im Deutschen hingegen bei schwach deklinierten maskulinen Substantiven im Akkusativ, Dativ und Genitiv gefordert (vgl. ULRICH u. a. 2016).

Der zweite und wohl bedeutsamste Unterschied liegt darin, dass im Luxemburgischen im Laufe des Sprachwandels der Akkusativ die syntaktische Funktion des Nominativs (Markierung des Subjekts) übernommen hat. Dies führt dazu, dass Objekttopikalisierungen im Luxemburgischen nicht möglich sind, da die morphologischen Markierungen von Nominativ und Akkusativ identisch sind und daher eine Zuordnung der thematischen Rollen rein anhand der Markierungen nicht möglich ist.

Lediglich durch die entsprechende Betonung kann verdeutlicht werden, welche Konstituente Agens und welche Patiens ist. Dieser Aspekt wird in Tab. 2 anhand eines Beispiels veranschaulicht.

| | SVO-Struktur | Objektopikalisierung |
|---------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Luxemburgisch | <i>Den Draach gesäit den Hond.</i> | <i>Den HOND gesäit den Draach.</i> |
| Deutsch | <i>Der Drache sieht den Hund.</i> | <i>Den Hund sieht der Drache.</i> |

Tab. 2: Objektopikalisierung im Kontrast: Luxemburgisch und Deutsch

Ein letzter Unterschied zwischen dem deutschen und dem luxemburgischen Kasussystem liegt darin, dass der definite Artikel für Neutrum und Femininum in der Nominativ-/Akkusativform im Luxemburgischen identisch ist, sodass eine Genusunterscheidung rein anhand des definiten Artikels nicht möglich ist. Im Deutschen hingegen ist eine Genusunterscheidung sowohl im Nominativ als auch im Akkusativ für alle drei Genera möglich (*der* und *den* für Maskulinum, *das* für Neutrum, *die* für Femininum). Dabei ist zu erwähnen, dass im Deutschen die Nominativ- und Akkusativformen von Neutrum und Femininum jeweils identisch sind, sodass in beiden Genera eine klare Kasuszuweisung allein anhand des definiten Artikels nicht möglich ist.

Bis hierher wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Kasussystemen des Luxemburgischen und des Deutschen zusammengetragen. Dementsprechend wäre zu vermuten, dass auch im Kasuserwerb beider Sprachen gemeinsame Grundzüge, aber auch spezifische Unterschiede zu beobachten sind. Da es bislang keine empirischen Befunde zum Kasuserwerb im Luxemburgischen gibt, wird im Folgenden kurz der Kasuserwerb im Deutschen skizziert, bevor eine Studie präsentiert wird, in der sprachunauffällige, monolingual luxemburgisch aufwachsende Kinder im Alter von 4;0–8;11 Jahren in Bezug auf ihre produktiven Kasusfähigkeiten untersucht wurden.

3. Überblick über den Kasuserwerb im Deutschen und Ableitung von Hypothesen für das Luxemburgische

Bezüglich einer Erwerbssequenz der deutschen Kasus werden in der Regel nur Akkusativ und Dativ berücksichtigt, da der Genitiv als Objektkasus in der Kindersprache in der Regel kaum vorkommt. Einem frühen Phasenmodell zum Kasuserwerb im Deutschen zufolge (vgl. CLAHSSEN 1984) produzieren kleine Kinder zu Beginn des Spracherwerbs in der ersten Phase Nominalphrasen ohne Determinierer, bevor in der zweiten Phase zunächst kasusneutrale Artikel auftauchen, bspw. *n* oder Protoformen, an denen kein Kasus erkennbar ist, wie *de*. Vollständige Artikel werden zunächst nur im Nominativ verwendet. In der dritten Phase, die etwa ab einem Alter von ca. 3;6 Jahren beginnt, werden vermehrt kasusmarkierte Artikel verwendet. Zunächst erwerben die Kinder ein zweigliedriges Kasussystem, bestehend aus Nominativ und Akkusativ. Letzterer wird auf dativfordernde Kontexte übergeneralisiert. Im letzten Schritt des Kasuserwerbs wird das Kasussystem ausdifferenzierter, so dass eine produktive Unterscheidung zwischen Akkusativ und Dativ vorgenommen werden kann.

Die von CLAHSSEN (1984) zunächst auf der Basis spontansprachlicher Daten von nur wenigen Einzelfällen postulierte Erwerbsreihenfolge „Nominativ vor Akkusativ vor Dativ“ konnte in weiteren Studien bestätigt werden (vgl. z. B. MILLS 1985). SZAGUN (2004) beobachtete hingegen, dass Kinder in ihrer Spontansprache bereits deutlich früher als von CLAHSSEN (1984) angenommen erste Artikel produzieren. Einige der 22 Kinder bildeten bereits ab einem Alter von 21 Monaten Artikel sowohl im Nominativ als auch im Akkusativ. In einer weiteren Studie von SZAGUN (2013) produzierten alle Kinder bis zu einem Alter von 30 Monaten Akkusativ- und Dativmarkierungen. Außerdem wurden Asymmetrien bei der Kasusmarkierung an definiten und indefiniten Artikeln beobachtet, die gegen die von CLAHSSEN (1984) postulierte Reihenfolge sprechen. So stellte SZAGUN (2013) fest, dass Fehler im Dativ insbesondere bei maskulinen Formen vorkommen, was auf die geringere akustische Unterscheidbarkeit von *dem* versus *den* (im Vergleich zu *das* und *dem* bzw. *die* und *der*) zurückgeführt wird. Da sich auch die ebenfalls

akustisch ähnlichen Formen *ein* versus *einen* (Nominativ-Akkusativ) als fehleranfällig erwiesen, wird gefolgert, dass weniger die Kasus-kategorie an sich, sondern eher die akustische Salienz der Artikelformen ausschlaggebend ist.

Aktuellere Studien setzen Elizitationsmethoden ein, mit denen größere Stichproben von Kindern in unterschiedlichen Altersgruppen untersucht werden können. JANAS (2017) bestätigte in einer Studie mit Kindern im Alter von 6;0 bis 10;11 Jahren insofern die von CLAHSN (1984) angenommene Schwierigkeitshierarchie, als nur zwei von 40 Kindern bessere Leistungen bei den Dativ- als bei den Akkusativmarkierungen zeigten. Zum Fortschreiten des Kasuserwerbs vom Vorschul- zum Schulalter stellte SCHERGER (2015) fest, dass bereits 90 % der vierjährigen Kinder den Akkusativ korrekt markierten, während erst im Alter von sieben Jahren 90 % der Kinder den Dativ korrekt produzieren konnten. ULRICH u. a. (2016) widersprechen explizit der Annahme, dass die Leistungen bei der Akkusativmarkierung grundsätzlich den Leistungen im Dativ überlegen sind. An dieser Studie nahmen 968 Kinder aus den Bundesländern Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen teil. In der Gruppe der vier- bis fünfjährigen Kinder hatten 12,2 % die Dativmarkierungen bereits zu 90 % erworben, die Akkusativmarkierungen hingegen noch nicht. Auch unter den acht- bis neunjährigen Kindern wiesen 16,4 % einen abgeschlossenen Dativerwerb ($\geq 90\%$) bei noch nicht abgeschlossenem Akkusativerwerb ($< 90\%$) auf. Unstrittig scheint aber, dass insbesondere der Dativerwerb erst im späteren Grundschulalter als vollständig abgeschlossen gelten kann. In der Studie von ULRICH u. a. (2016) hatten sogar einige Neunjährige noch Probleme mit der Produktion korrekter Dativmarkierungen. MOTSCH (2013) beobachtete ebenfalls, dass mehr als 50 % der 106 getesteten Schulanfänger den Dativ noch nicht vollständig erworben hatten.

Zusammenfassend herrscht in der Literatur dahingehend Konsens, dass Nominativmarkierungen am Artikel im kindlichen Spracherwerb wohl als erstes auftreten, bevor das Kasussystem anschließend in einem länger andauernden Prozess erweitert und ausdifferenziert wird (vgl.

KAUSCHKE 2012). Weniger Einigkeit besteht über die Frage, ob der Akkusativ notwendigerweise vor dem Dativ beherrscht wird.

Die zuvor erwähnte Unterscheidung zwischen strukturellem und lexikalischem Kasus könnte ebenfalls erwerbsrelevant sein. Die Annahme, dass der Erwerb des strukturellen Kasus, der auf Regelwissen basiert, leichter fällt und weniger störanfällig ist als der Erwerb des lexikalischen Kasus, erscheint plausibel, da Kinder jene Verben und Präpositionen, die einen lexikalischen Kasus verlangen, itemspezifisch erlernen und zusätzlich den lokalen bzw. dynamischen Aspekt einer Handlung berücksichtigen müssen. Diese Annahme konnten EISENBEISS u. a. (2006) belegen. Sie untersuchten die Spontansprachäußerungen von fünf Kindern im Alter von 2;6 bis 3;6 Jahren und fanden, dass Fehler beim strukturellen Kasus signifikant seltener auftraten als beim lexikalischen Kasus. Des Weiteren vollzogen die Kinder in ihrer Stichprobe häufig Übergeneralisierungen des strukturellen auf den lexikalischen Kasus. Auch fünf ältere Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen hatten größere Schwierigkeiten mit dem lexikalischen als mit dem strukturellen Kasus (vgl. EISENBEISS u. a. 2006). Diese Diskrepanz zugunsten des strukturellen Kasus konnten ULRICH u. a. (2016) jedoch nicht bestätigen. Die Auswertung der Dativleistungen ergab hier, dass die mittlere Korrektheit der Dativmarkierungen in der Präpositionalphrase (lexikalischer Kasus) höher lag als die mittlere Korrektheit für die Dativmarkierung am indirekten Objekt in der Nominalphrase (struktureller Kasus) (vgl. ULRICH u. a. 2016). Diese widersprüchlichen Ergebnisse belegen, dass die Diskussion um den Schwierigkeitsgrad des strukturellen und des lexikalischen Kasus im Deutschen anhält.

Ein weiterer Aspekt, der für den Erwerb des Kasus relevant ist, betrifft die Rolle des Genus. Bei der Frage, ob die Korrektheit der Kasusmarkierung in Abhängigkeit von der Genuskategorie variiert, sind sicherlich die akustischen Ähnlichkeiten bzw. Homonymien der jeweiligen Artikelformen zu berücksichtigen (s. o.). Darüber hinaus ist bislang unklar, ob Genussicherheit eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Kasusmarkierung

ist, ob also die Wörter, deren Genus sicher erworben wurde, besser kasusmarkiert werden können als Wörter, für die bereits die Genuszuweisung im Nominativ unsicher ist. Da die Kasusmarkierung auf dem Genus aufbaut, erscheint diese Annahme zunächst plausibel. Dementsprechend wird im sprachtherapeutischen Kontext angenommen, dass sicheres Genuswissen eine Voraussetzung für die Erarbeitung von Kasusmarkierungen darstellt und Genus daher ein Therapiegegenstand sein müsse, der der Arbeit im Bereich Kasus vorausgeht (vgl. KAUSCHKE/SIEGMÜLLER 2013). Diese Annahme stellen ULRICH u. a. (2016) in Frage. In ihrer Studie wurden die Subtests 3 (Genus) und 4 (Kasus: Akkusativ und Dativ) aus der „Evozierten Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten für Kinder von 4 bis 8 Jahren“ (ESGRAF 4–8) von MOTSCH/RIETZ (2016) durchgeführt. In einer Detailanalyse wurde jedes Item, welches von einem Kind dem falschen Genus zugeordnet wurde, aus der anschließenden Kasusanalyse (Dativmarkierung) ausgeschlossen. Der Unterschied zwischen der prozentualen Korrektheit der Genus-korrekten und der prozentualen Korrektheit aller Items (auch jener Items, denen das falsche Genus zugeordnet wurde) war in dieser Studie minimal (3 %). Zudem wurden zwischen 25 % und 53 % der Genus-falschen Items trotzdem mit der korrekten Dativmarkierung versehen. Diese Befunde sprechen gegen die Annahme, dass gesichertes Genuswissen eine unabdingbare Voraussetzung für einen erfolgreichen Kasuserwerb sei.

Da in allen empirischen Studien neben allgemeinen Erwerbstendenzen immer eine hohe individuelle Variation zu beobachten war, fragt sich schließlich, welche Faktoren den Kasuserwerb beeinflussen. Nach den Ergebnissen der Studie von ULRICH u. a. (2016) besteht ein schwach ausgeprägter Geschlechtseffekt zugunsten der Mädchen (jedoch erst ab einem Alter von sieben Jahren) sowie ein tendenzieller Einfluss des Bildungshintergrunds der Eltern. In der Studie von JANAS (2017) hatten dagegen weder das Geschlecht der Kinder noch der Bildungshintergrund der Eltern einen signifikanten Einfluss auf die Kasusleistungen der Kinder, wobei hier die deutlich kleinere Stichprobe (N = 40) berücksichtigt werden muss.

Darüber hinaus fanden ULRICH u. a. (2016) Hinweise auf regionale Unterschiede, die im Sinne eines „Süd-Nord-Gefälles“ interpretiert werden: Die Leistungen der Kinder aus Baden-Württemberg lagen über denen der Kinder aus Nordrhein-Westfalen, die Kinder aus Niedersachsen schnitten am schlechtesten ab. Die AutorInnen folgern, dass der „Einfluss dialektaler Prägung, der vor allem in BW zu erwarten war [...], von untergeordneter Bedeutung“ für den Dativverwerb zu sein scheint (ULRICH u. a. 2016, 188). Die hinter dieser Argumentation stehende implizite Annahme, dass ein Dialekteinfluss in südlichen Gebieten Deutschlands eine Beeinträchtigung darstellen könnte, kann jedoch kritisch hinterfragt werden. Denkbar wäre auch, dass der Zusammenfall von Nominativ und Akkusativ im Alemannischen erwerbsbegünstigend für den Dativ wirken könnte, da der Dativ unter diesen Umständen als erste differente Form nach dem Nominativ erworben würde und der Akkusativ erst später.⁴ Insgesamt liegen noch zu wenige Daten vor, um gesicherte Aussagen über dialektal bedingte Unterschiede im Kasuserwerb des Deutschen treffen zu können; die Untersuchung von EICHE/HENAUER (in diesem Band) liefert erste Ergebnisse für das Alemannische.

Die bisher referierten Befunde beziehen sich auf den typischen Kasuserwerb im Deutschen. Angesichts der langwierigen Erwerbsphase, die bereits für den ungestörten Spracherwerb beobachtet wurde, ist es nicht verwunderlich, dass die Kasusbildung ein besonders problematisches Feld für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen ist (vgl. CLAHSEN 1999; KAUSCHKE 2017; SCHERGER 2015). Der Erwerb des Kasussystems kann bei diesen Kindern bereits früh stagnieren, sodass Nominalphrasen ausschließlich im Nominativ erscheinen oder der Akkusativ anhaltend auf Dativkontexte übertragen wird. BERG/JANKE (2017) stellen in einer Untersuchung mit sprachentwicklungsgestörten Kindern fest, dass das Kasussystem am Ende der zweiten Klasse unter allen überprüften grammatischen Strukturen das größte Problem darstellte. Daher ist die Untersuchung der Kasusmarkierung ein zentraler Bestandteil in der Diagnostik grammatischer Fähigkeiten und ein relevanter Gegenstand in

⁴ Für diesen Hinweis bedanken wir uns bei Mirja Bohnert-Kraus.

der Sprachtherapie. Dabei ist derzeit strittig, wie stark die Genussicherheit als Voraussetzung für den Kasuserwerb gewichtet werden soll und ob die therapeutische Sequenz „Akkusativ vor Dativ“ (vgl. z. B. KAUSCHKE/SIEGMÜLLER 2013) von den Erwerbsdaten gedeckt wird.

Insgesamt ergibt sich anhand des dargestellten Forschungsstandes zum Kasuserwerb in der deutschen Standardsprache ein heterogenes Bild mit vielen offenen Fragen. Noch unklarer ist, wie der Kasus in dem Deutschen verwandten Dialekten bzw. Sprachen erworben wird. Über die Besonderheiten bei deutschschweizer Kindern berichten EICHE/HENAUER in diesem Band. Zum Kasuserwerb von Kindern, die das Luxemburgische erwerben, gibt es bislang keinerlei Untersuchungen. Diese Lücke soll mit der hier vorgestellten Studie gefüllt werden. Aufgrund fehlender Befunde zum Luxemburgischen werden die Fragestellungen und Hypothesen in Anlehnung an die bisherigen Befunde zum Deutschen formuliert:

- a) Erwerbssequenz: Für den luxemburgischen Kasuserwerb wird die Erwerbssequenz „Nominativ/Akkusativ vor Dativ“ erwartet. Begründet wird diese Annahme damit, dass Nominativ und Akkusativ im Luxemburgischen zu einem Kasus zusammengefallen sind, so dass diese Nominativ-/Akkusativform die Grundform im Luxemburgischen darstellt und der Dativ als weitere Kasusform später erworben wird.
- b) Erwerb des strukturellen und des lexikalischen Kasus: Da beide Sprachen sowohl strukturellen als auch lexikalischen Kasus aufweisen, wird vermutet, dass die im Rahmen der hier vorgestellten Studie erhobenen Befunde zum Luxemburgischen jenen des Deutschen ähneln. Allerdings finden sich zum Erwerb des strukturellen und des lexikalischen Kasus im Deutschen in der Literatur uneinheitliche Befunde.
- c) Rolle des Genus: Eine erste Fragestellung bezieht sich darauf, ob die Kasusmarkierung in Abhängigkeit vom Genus variiert. Außerdem soll Aufschluss über die Notwendigkeit von gesichertem Genuswissen für einen erfolgreichen Kasuserwerb gewonnen werden: Basierend auf den Befunden von ULRICH u. a. (2016) wird erwartet, dass

Genuskorrektheit bzw. -sicherheit auch im luxemburgischen Kasus-erwerb keine unabdingbare Voraussetzung für eine korrekte Kasus-markierung darstellt.

- d) Einflussfaktoren: Da die zwei Sprachen Deutsch und Luxemburgisch zum einen eng miteinander verwandt sind und sich die Länder Deutschland und Luxemburg zum anderen kulturell nicht stark voneinander unterscheiden, ist anzunehmen, dass es Parallelen hinsichtlich möglicher Einflussfaktoren gibt. So könnten sich das Geschlecht des Kindes und der Bildungshintergrund der Eltern auf die produktiven Kasusfähigkeiten der Kinder auswirken.
- e) Zusammenhänge mit anderen sprachlichen Leistungen: Eine weitere Fragestellung der folgenden Studie bezieht sich auf Wechselwirkungen zwischen den Leistungen bei der Kasusmarkierung und anderen sprachlichen Fähigkeiten, für die ein Bezug zum Kasus hergestellt werden kann. Betrachtet werden zunächst phonologische Verarbeitungsfähigkeiten. Ein Zusammenhang ist erwartbar, da die phonologische Nähe zwischen Artikeln (bspw. *den* und *dem*) den Kasuserwerb erschweren kann (vgl. EISENBEISS u. a. 2006; SZAGUN 2013). Zudem sind gute phonologische Differenzierungsfähigkeiten nötig, um Amalgame (bspw. *im*, *am*, etc.) zu analysieren (vgl. ULRICH/MAYER 2016). Des Weiteren wird untersucht, ob lexikalische Fähigkeiten mit den Fähigkeiten zur Kasusmarkierung zusammenhängen. Auch hier wird aufgrund von Assoziationen und Entwicklungszusammenhängen zwischen lexikalischen und grammatischen Fähigkeiten eine positive Korrelation erwartet.

4. Studie zur Produktion von Kasusmarkierungen bei luxemburgischen Kindern im Alter von 4;0–8;11 Jahren

4.1 Stichprobe

An der Studie nahmen 28 sprachunauffällige Kinder teil, die in zwei Altersgruppen unterteilt wurden: 4;0–5;11 und 6;0–8;11 Jahre. Unter den

16 Kindern der jüngeren Gruppe waren 38 % Mädchen (N = 6); in der älteren Gruppe befanden sich 12 Kinder, davon 42 % Mädchen (N = 5).

Voraussetzungen für die Teilnahme waren, dass Luxemburgisch die Erstsprache der Kinder ist und dass sowohl die Kinder als auch ihre Eltern LuxemburgerInnen sind. Eine weitere Voraussetzung war, dass zu Hause nur Luxemburgisch gesprochen wird. Trotzdem lassen sich Einflüsse anderer Sprachen (bspw. durch Medien wie Fernsehen etc. oder auch in der Schule) nicht gänzlich ausschließen.

Ausschlusskriterien waren das Vorliegen geistiger Behinderung, genetischer Syndrome, von Störungen aus dem autistischen Spektrum, neurologischer Erkrankungen sowie starker Beeinträchtigungen des Hör- und/oder Sehvermögens, die nicht entsprechend korrigiert wurden (bspw. Brille, Paukenröhrchen). Kinder, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung oder davor aufgrund von Sprachentwicklungsstörungen (SES) in logopädischer Behandlung befanden bzw. befunden hatten, konnten ebenfalls nicht an der Untersuchung teilnehmen. Um zu gewährleisten, dass die Kinder diesen Voraussetzungen entsprachen, wurden entsprechende Informationen mithilfe eines Elternfragebogens gesammelt (vgl. BIES 2019).

4.2 Methoden

Für die Zielsetzung dieser Studie sollte zum einen die Kriteriumsvariable, nämlich die produktiven Fähigkeiten zur Kasusmarkierung, angemessen überprüft werden, zum anderen sollten weitere sprachliche Fähigkeiten erfasst werden, die mit den Kasusleistungen in Zusammenhang stehen bzw. diese beeinflussen könnten. Da es bislang kaum Instrumente zur Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten im Luxemburgischen gibt, wurden diagnostische Verfahren zum Deutschen eingesetzt und – wenn nötig – für das Luxemburgische übersetzt und adaptiert.

Zur Überprüfung der produktiven Kasusfähigkeiten sind keine Instrumente für das Luxemburgische verfügbar. Daher wurden Subtests der ESGRAF 4–8 (MOTSCH/RIETZ 2016, siehe auch das Kapitel von SPREER in diesem Band) für das Luxemburgische adaptiert. Bei der ESGRAF 4–

8 handelt es sich um einen standardisierten Test zur Erfassung grammatischer Fähigkeiten vier- bis achtjähriger Kinder im Deutschen. In Subtest 3 „Genus“ werden die Kinder gebeten, insgesamt 20 Items mit dem entsprechenden definiten Artikel zu benennen. In Subtest 4 „Kasus: Akkusativ und Dativ“, in dem dieselben Items wie in Untertest 3 verwendet werden, werden mithilfe von jeweils 24 Items Akkusativ- und Dativmarkierungen am definiten Artikel sowohl in der Nominalphrase als auch in der Präpositionalphrase evoziert.

Aufgrund von Genusdiskrepanzen zwischen der deutschen und der luxemburgischen Sprache wurden insgesamt drei Items ersetzt. Den Items *der Salat* und *der Knochen* wird im Luxemburgischen ein feminines Genus zugeordnet.⁵ Hinsichtlich einer Übersetzung des Items *Vorhang* ist die Genuszuweisung im Luxemburgischen nicht eindeutig.⁶ Um die Anzahl an maskulinen, femininen und neutralen Items aus dem deutschen Test zu wahren, wurden folgende Ersetzungen vorgenommen: *der Salat* (Lux.: *d'Zalot*) wurde durch *der Kuchen* (Lux.: *den Kuch*), *der Knochen* (Lux.: *d'Schank*) durch *der Fisch* (Lux.: *den Fësch*) und *der Vorhang* (Lux.: *de(n)/d'Riddo*) durch *der Turm* (Lux.: *den Tuerm*) ersetzt. Für jeden korrekt gebildeten definiten Artikel wurde ein Punkt vergeben. Wurde der falsche definite Artikel geäußert oder kein Artikel produziert, wurde kein Punkt vergeben. Wenn auch auf Nachfrage („den oder d'?“) hin der indefinite Artikel anstatt des gewünschten definiten Artikels genannt wurde, wurde ebenfalls kein Punkt vergeben. Die Äußerung indefiniter Artikel wurde allerdings auf dem Protokollbogen vermerkt, um zu untersuchen, ob korrektes Genuswissen vorhanden ist, auch wenn das Kind keinen oder den falschen definiten Artikel produzierte. Im adaptierten Subtest 3 „Genus“ konnten maximal 20 Punkte und pro Kasus maximal 24 Punkte erreicht werden. Da im Luxemburgischen keine Kasusmarkierung an Substantiven erfolgt, konnten im Gegensatz

⁵ Dt.: *der Salat* (mask.) – Lux.: *d'Zalot* [dɔi] (fem.); Dt.: *der Knochen* (mask.) – Lux.: *d'Schank* [dɔi] (fem.).

⁶ Dt.: *der Vorhang* (mask.) – Lux.: *de(n) Riddo* (mask.) oder *d'Riddo* [dɔi] (fem.).

zur deutschen Version keine zusätzlichen Punkte für korrekte Kasusmarkierungen an Nomen vergeben werden.

Um phonologische Verarbeitungsfähigkeiten der Kinder zu überprüfen, wurde ein speziell für das Luxemburgische konzipierter Nachsprechtest von Pseudowörtern verwendet. Hierbei handelt es sich um den „Luxembourgish Nonword Repetition Task“ (LuNRep), der von ENGEL (2009) auf Basis des „Children’s Test of Nonword Repetition“ (CNRep) von GATHERCOLE (1996) für die luxemburgische Sprache entwickelt wurde, sodass die Pseudowörter den phonotaktischen Regeln des Luxemburgischen entsprechen (vgl. ENGEL 2009). Die komplexe Leistung des Nachsprechens von Pseudowörtern gibt Aufschluss über das phonologische Arbeitsgedächtnis. Zudem setzt ein korrektes Nachsprechen voraus, dass die phonologische Form der vorgegebenen Stimuli ausreichend differenziert wahrgenommen und verarbeitet wurde. Eine differenzierte Verarbeitung von Wortformen ist insbesondere notwendig, um die zum Teil geringen phonologischen Unterschiede zwischen verschiedenen Kasusmarkierungen wahrzunehmen.

Zur Überprüfung der produktiven lexikalischen Fähigkeiten der Kinder wurde Untertest 1 „Bildbenennung“ aus dem SET 5–10 (PETERMANN 2018) in die luxemburgische Sprache übersetzt. Hierbei sollen die Kinder Gegenstände und Handlungen, die ihnen in Form von Bildern präsentiert werden, benennen.

4.3 Ergebnisse

a) Erwerbssequenzen: In Bezug auf die Entwicklung der produktiven Kasusfähigkeiten zeigen die Ergebnisse, dass die ältere Altersgruppe (6;0–8;11) in beiden Kasus bessere Leistungen erbrachte als die jüngere Gruppe (4;0–5;11). Aus Tab. 3 sind die deskriptiven Werte pro Kasus und pro Altersgruppe zu entnehmen.

| | Alters- gruppe | N | Mittelwert (SD) | Mini- mum | Maxi- mum | Mittelwert % korrekt |
|----------|-------------------|----|--------------------|--------------|--------------|-------------------------|
| A | 4;0–5;11 | 16 | 16,38/24 (4,49) | 7/24 | 24/24 | 68,25 % |
| K | 6;0–8;11 | 12 | 20/24 (3,57) | 10/24 | 24/24 | 83,33 % |
| D | 4;0–5;11 | 16 | 16,63/24 (7,84) | 2/24 | 24/24 | 69,29 % |
| T | 6;0–8;11 | 12 | 20,5/24 (3,87) | 11/24 | 24/24 | 85,43 % |

Tab. 3: Deskriptive Statistik pro Kasus nach Altersgruppe unterteilt, Standardabweichungen in Klammern

Im statistischen Vergleich der Altersgruppen zeigte sich, dass die ältere Gruppe signifikant bessere Werte im Akkusativ als die jüngere Gruppe erzielte ($p < 0,01$), während keine statistisch signifikanten Altersgruppenunterschiede für den Dativ ermittelt wurden. Dieses Bild bestätigt sich bei einer Untersuchung der Korrelation zwischen dem Alter der ProbandInnen (in Monaten) und ihren erbrachten Kasusleistungen im Akkusativ und Dativ. Für die Akkusativmarkierungen wurde ein signifikantes Ergebnis ($p < 0,01$) ermittelt. Der Korrelationskoeffizient ($r = 0,413$) deutet auf eine mittlere positive Korrelation hin. Für die Dativleistungen konnte kein signifikantes Ergebnis gefunden werden, sodass kein Beleg für eine Korrelation zwischen dem Alter der ProbandInnen und der Korrektheit der Dativmarkierungen gefunden werden konnte.

Auffällig ist, dass die Leistungen beider Gruppen für Akkusativ und Dativ jeweils sehr nah beieinander liegen, wobei die Werte für den Dativ geringfügig besser sind als für den Akkusativ. Aufgrund der höheren Varianz der Dativleistungen bei den jüngeren Kindern wurde zusätzlich eine Häufigkeitsverteilung erstellt, um festzuhalten, wie viele Kinder pro Altersgruppe das 90 %-Kriterium korrekter Markierungen erreicht haben. Da pro Kasus maximal 24 Punkte erreicht werden konnten und 90 % davon 21,6 korrekt markierten Items entsprechen, wurde ein Minimum

von 22 pro Kasus festgelegt. Die Vierfeldertafel zeigt die Anzahl an Kindern, die pro Kasus das 90 %-Kriterium erreicht haben und die Anzahl an Kindern, die dies nicht geschafft haben.

| | Kasus | ≥ 90% | < 90% |
|------------------------------|--------------|-----------------|-----------------|
| Jüngere Gruppe (4;0–5;11) | Akkusativ | 2 (12,5 %) | 14 (87,5 %) |
| | Dativ | 7 (43,75 %) | 9 (56,25 %) |
| Ältere Gruppe (6;0–8;11) | Akkusativ | 4 (33,33 %) | 8 (66,67 %) |
| | Dativ | 6 (50 %) | 6 (50 %) |
| Gesamtgruppe | Akkusativ | 6 (21,32 %) | 22 (78,57 %) |
| | Dativ | 13 (46,43 %) | 15 (54,57 %) |

Tab. 4: Häufigkeitsverteilung zum 90 %-Kriterium pro Kasus und Altersgruppe

Der Vierfeldertafel in Tab. 4 ist zu entnehmen, dass mehr Kinder eine 90 %-Korrektheit beim Dativ als beim Akkusativ erreichten. Mit Chi-Quadrat-Tests wurde die Verteilung der Fälle beim Akkusativ und beim Dativ verglichen. Für die Gesamtgruppe konnte ein signifikanter Unterschied ($p < 0,05$) gefunden werden, d. h. es gab mehr Kinder, die den Dativ weitgehender beherrschen als den Akkusativ. In einer altersgruppenspezifischen Betrachtung fiel das Ergebnis für die jüngere Gruppe signifikant aus ($p < 0,05$), während sich in der älteren Gruppe kein signifikanter Unterschied ergab.

Insgesamt lässt sich folgern, dass die Fähigkeit zur Markierung des Akkusativs im untersuchten Zeitraum mit dem Alter ansteigt, während in Bezug auf den Dativ keine deutlichen Entwicklungsfortschritte nachweisbar sind. Außerdem beherrschen mehr Kinder den Dativ als den Akkusativ, was den Befunden zum Deutschen nicht entspricht.

b) Erwerb des strukturellen und des lexikalischen Kasus: Hierfür wurden die Kasusmarkierungen in der Nominalphrase im Vergleich zur Präpositionalphrase betrachtet. Die jüngeren Kinder produzieren in Akkusativkontexten signifikant ($p < 0,02$) mehr Fehler in der Nominalphrase als in der Präpositionalphrase. Auch die Dativmarkierungen wurden in der Nominalphrase häufiger falsch gebildet als in der Präpositionalphrase, allerdings erreichte dieses Ergebnis keine Signifikanz. In der Gruppe der älteren Kinder zeigten sich weder beim Akkusativ noch beim Dativ signifikante Leistungsunterschiede zwischen den Kontexten. Numerisch waren beim Akkusativ häufiger Fehler in der Präpositionalphrase als in der Nominalphrase zu beobachten, während sich beim Dativ das Muster der jüngeren Kinder wiederholte (schlechtere Leistungen in der Nominalphrase). Fasst man beide Altersgruppen zusammen, zeigt sich, dass die Markierungen des Dativs im strukturellen Kasus (Nominalphrase) signifikant ($p < 0,05$) häufiger falsch gebildet wurden als im lexikalischen Kasus (Präpositionalphrase). Der Unterschied bezüglich der Akkusativmarkierungen in den zwei Bedingungen erwies sich als nicht signifikant. Für den Kasuserwerb des Deutschen bestand bislang Uneinigkeit darüber, ob eher der strukturelle oder der lexikalische Kasus fehleranfällig ist. Das Ergebnis zum Luxemburgischen spricht gegen einen Vorteil des strukturellen Kasus und entspricht damit eher den Ergebnissen von ULRICH u. a. (2016) als denen von EISENBEISS u. a. (2006).

c) Rolle des Genus: In Bezug auf einen möglichen Einfluss des Genus auf die Kasusmarkierung wird aus Tab. 5 ersichtlich, dass das Genus des Nomens für die Dativmarkierung keine Rolle zu spielen scheint. Bei der Akkusativmarkierung dagegen ergaben sich für neutrale Nomen schlechtere Werte als für feminine und maskuline. Dies ist insofern verwunderlich, als die Artikelform im Akkusativ für feminine und neutrale Nomen formgleich ist (*d'*). Der sich davon abhebende kasusmarkierte Artikel für maskuline Nomen (*den*) wird am besten beherrscht.

| Akkusativ | Korrekte Kasusmarkierung | Falsche Kasusmarkierung |
|-------------------|---------------------------|--------------------------|
| Femininum | 119/162 73,46 % | 43/162 26,54 % |
| Maskulinum | 313/378 82,8 % | 65/378 17,2 % |
| Neutrum | 69/108 63,89 % | 39/108 36,11 % |

| Dativ | Korrekte Kasusmarkierung | Falsche Kasusmarkierung |
|-------------------|---------------------------|--------------------------|
| Femininum | 124/162 76,54 % | 38/162 23,46 % |
| Maskulinum | 298/378 78,84 % | 80/378 21,16 % |
| Neutrum | 83/108 76,85 % | 25/108 23,15 % |

Tab. 5: Kasusmarkierung aufgeteilt nach Kasus und Genera (beide Altersgruppen zusammen)

Schließlich wurde die Rolle der Genussicherheit für eine erfolgreiche Kasusmarkierung untersucht, die von ULRICH u. a. (2016) in Frage gestellt wurde. Hierbei wurde analog zum Vorgehen von ULRICH u. a. (2016) der Prozentsatz korrekter Kasusmarkierungen an den genus-korrekten Items mit dem Prozentsatz korrekter Kasusmarkierungen an allen Items (auch an denjenigen, für die im Subtest 3 „Genus“ der falsche Artikel gewählt wurde) verglichen. Der Anteil korrekter Kasusmarkierungen liegt bei ausschließlicher Berücksichtigung der genus-korrekten Zielitems (63,73 %) um 13,43 % niedriger als der Anteil korrekter Kasusmarkierungen an allen Items (77,16 %). Dieser Befund spräche in Übereinstimmung mit ULRICH u. a. (2016) dafür, dass sicheres Genuswissen keine notwendige Voraussetzung für eine korrekte Kasusmarkierung ist. Um ein differenzierteres Bild zu erhalten, wurden zusätzlich die

korrekt kasusmarkierten Items, denen das richtige Genus zugeordnet wurde, den korrekt kasusmarkierten Items, denen das falsche Genus zugeordnet wurde, gegenübergestellt. Tab. 6 gibt einen Überblick über die Ergebnisse:

| | Korrektes Genus & korrekte Kasusmarkierung | Falsches Genus & korrekte Kasusmarkierung | Korrektes Genus & falsche Kasusmarkierung | Falsches Genus & falsche Kasusmarkierung |
|---------------|--|---|---|--|
| AKK | 416/648 64,2 % | 93/648 14,35 % | 71/648 10,96 % | 68/648 10,49 % |
| DAT | 430/648 66,36 % | 86/648 13,27 % | 81/648 12,5 % | 51/648 7,87 % |
| Gesamt | 846/1296 65,28 % | 179/1296 13,81 % | 152/1296 11,73 % | 119/1296 9,18 % |

Tab. 6: Gegenüberstellung genus-korrekt und genus-inkorrekt Items (beide Altersgruppen zusammen)

Nach dieser weiteren Differenzierung wird deutlich, dass der Prozentsatz von korrekt markierten Items, denen das richtige Genus zugeordnet werden konnte, deutlich höher liegt als der Anteil von korrekt kasusmarkierten Items, denen das falsche Genus zugrunde lag. Korrekte Kasusmarkierungen erfolgen also wesentlich häufiger an jenen Items, für die das korrekte Genus erworben wurde. Dies stützt die Annahme, dass sicheres Genuswissen einen Vorteil für die Kasusmarkierung bietet. Andererseits zeigen die Ergebnisse, dass in immerhin 13,81 % aller Kasusmarkierungen diese richtig erfolgten, obwohl das falsche Genus verwendet wurde.

d) Einflussfaktoren: In Bezug auf mögliche Einflussfaktoren auf den ungestörten Kasuserwerb wurde zunächst untersucht, ob das Geschlecht einen Einfluss ausübt. Für keine der beiden Altersgruppen konnte ein signifikanter Unterschied zwischen Jungen und Mädchen ermittelt werden.

Das Resultat für die ältere Gruppe widerspricht den Ergebnissen von ULRICH u. a. (2016), die einen geschlechtsspezifischen Effekt zugunsten der Mädchen ab einem Alter von sieben Jahren fanden. Als weiterer Einflussfaktor wurde der Bildungshintergrund der Eltern betrachtet. Die Angaben der Eltern zum höchsten Bildungsgrad wurden in einer viertstufigen Skala festgehalten. Die Berechnung von Korrelationen zwischen dem Bildungsgrad und den Leistungen der Kinder bei der Kasusmarkierung insgesamt ergab ein signifikantes Ergebnis ($p < 0,01$) für die ältere Altersgruppe, der Korrelationskoeffizient deutet einen hohen positiven Zusammenhang an ($r = 0,73$). Daher ist davon auszugehen, dass der Bildungshintergrund der Eltern ab dem Alter von 6;0 Jahren in einem nachweisbaren Zusammenhang mit den Kasusleistungen ihrer Kinder steht. Dieser Befund stimmt in Bezug auf die ältere Gruppe mit den Ergebnissen von ULRICH u. a. (2016) überein.

e) Zusammenhänge mit anderen sprachlichen Leistungen: Abschließend wurden Zusammenhänge zwischen Kasusmarkierung und anderen sprachlichen Fähigkeiten untersucht. Zwischen den phonologischen Differenzierungsfähigkeiten und den produktiven Kasusleistungen der untersuchten Kinder konnten ein signifikantes Ergebnis ($p < 0,01$) und ein mittlerer positiver Zusammenhang gefunden werden ($r = 0,46$). Dieser zeigte sich stärker in Bezug auf die Akkusativmarkierungen ($r = 0,42$) als auf die Dativmarkierungen ($r = 0,37$), beide Koeffizienten erwiesen sich als signifikant ($p < 0,05$). Dieser Befund spricht dafür, dass gute phonologische Verarbeitungsfähigkeiten mit guten morphologischen Leistungen zusammenhängen: Die akustische Salienz von Artikelformen ist ausschlaggebend dafür, ob Kinder diese wahrnehmen, von anderen Artikelformen abgrenzen und korrekt produzieren können. Der berichtete positive Zusammenhang steht damit in Einklang mit entsprechenden Annahmen von SZAGUN (2013) und EISENBEISS u. a. (2006). Hinsichtlich eines Zusammenhangs zwischen den produktiven lexikalischen Benennungsfähigkeiten der Kinder und ihren Kasusfähigkeiten insgesamt konnten ein signifikantes Ergebnis ($p < 0,05$) und eine schwache positive Assoziation ($r = 0,23$) festgestellt werden. Separate Untersuchungen pro

Kasus zeigen, dass dieser Zusammenhang deutlicher in Bezug auf die Akkusativmarkierungen ist ($p < 0,05$; $r = 0,33$), da die Ergebnisse in Bezug auf die Dativleistungen das Signifikanzniveau verfehlten.

5. Zusammenfassung und Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte erstmals an einer verhältnismäßig kleinen Stichprobe, wie Kinder im Vorschul- und Schulalter mit luxemburgischer Muttersprache den Kasus an Artikeln markieren. Auch wenn die Ergebnisse angesichts der Stichprobengröße noch mit Vorsicht interpretiert werden müssen, zeigten sich doch interessante Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zu den Mustern, die bereits für das Standarddeutsche beschrieben wurden.

Im Vergleich der zwei Altersgruppen zeigte sich, dass die sechs- bis neunjährigen Kinder bessere Leistungen erbrachten als die vier- bis sechsjährigen. Ein signifikanter Altersgruppenunterschied konnte jedoch lediglich für die Akkusativleistungen gefunden werden, was vermutlich auf die höhere Varianz unter den jüngeren Kindern bei den Dativmarkierungen zurückzuführen ist. Betrachtet man das Verhältnis der beiden Kasus Akkusativ und Dativ zueinander, so fällt auf, dass beide Kasus ähnlich gut beherrscht wurden: Die jüngeren Kinder markierten beide Kasus zu knapp 70 % und die älteren Kinder zu etwa 85 % korrekt. Basierend auf diesen Befunden kann daher keine Erwerbssequenz für den luxemburgischen Kasuserwerb festgehalten werden. Ab einem Alter von vier Jahren zeigten die Kinder bereits recht gute Fähigkeiten bei der Kasusmarkierung, die mit zunehmendem Alter weiter anstiegen. Die vorliegenden Ergebnisse für das Luxemburgische widersprechen somit Ergebnissen zum Standarddeutschen, die Belege für die Erwerbsreihenfolge „Akkusativ vor Dativ“ fanden (vgl. CLAHSSEN 1984; MILLS 1985) und stimmen eher mit Annahmen und Befunden überein, die keine klare Entwicklungsreihenfolge bzw. Schwierigkeitshierarchie im Vorschul- und Schulalter postulieren (ULRICH u. a. 2016; SCHERGER 2015). Ob zu einem früheren Zeitpunkt, also vor dem fünften Lebensjahr, ein Unterschied zwischen Akkusativ- und Dativmarkierung besteht, könnte durch

eine Testung der produktiven Kasusfähigkeiten von jüngeren luxemburgischen Kindern untersucht werden.

Bei Betrachtung der Vierfeldertafel (vgl. Tab. 4) wird deutlich, dass in beiden Altersgruppen mehr Kinder den Dativ zu 90 % korrekt bildeten als den Nominativ/Akkusativ. Dieses Ergebnis ist überraschend, da der im Luxemburgischen identische Nominativ und Akkusativ die Grundform darstellt. Somit widersprechen die Befunde der weit verbreiteten Annahme, dass Kinder zunächst die Grundform (im Deutschen Nominativ, im Luxemburgischen Nominativ/Akkusativ) erlernen, bevor sich anschließend das Kasusparadigma erweitert und sie lernen, diese Grundform in entsprechenden Kontexten morphologisch zu verändern. Festzuhalten bleibt, dass sich im Luxemburgischen keinesfalls ein Erwerbsnachteil für den Dativ herausstellte, was sich mit den Befunden von EICHE/HENAUER (in diesem Band) deckt, die darauf hindeuten, dass Schweizer Kinder im Bereich des Dativs früher sichere Kompetenzen als deutschsprachige Kinder erreichen. Diese Befunde könnten die in Abschnitt 3 eingeführte Argumentation stützen, der zufolge der Zusammenfall von Nominativ und Akkusativ den Dativ salienter machen könnte.

Als weiteres Ergebnis zeigte sich, dass die jüngeren Kinder die Markierung beider Kasus in der Präpositionalphrase besser als in der Nominalphrase beherrschten. Dies steht zumindest teilweise in Einklang mit den Befunden von ULRICH u. a. (2016), die einen Vorteil für Präpositionalphrasen gegenüber Nominalphrasen in Dativkontexten fanden. Die Befunde von EISENBEISS u. a. (2006) zugunsten des strukturellen Kasus werden hingegen durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie nicht gestützt.

Die Frage, ob sicheres Genuswissen eine notwendige Voraussetzung für einen erfolgreichen Kasuserwerb im Luxemburgischen darstellt oder nicht, kann durch die vorliegenden Daten nicht abschließend geklärt werden. Vergleicht man den Anteil der korrekten Kasusmarkierungen an allen Items mit dem Anteil korrekter Kasusmarkierungen nur an den Items, an die zuvor das Genus korrekt zugewiesen wurden, so zeigt sich in Übereinstimmung mit ULRICH u. a. (2016) keine bessere Kasusmarkierung für die genussicheren Wörter. Bei einer weiteren Aufschlüsselung

konnte allerdings ermittelt werden, dass insgesamt deutlich mehr Items, die korrekt kasusmarkiert wurden, ebenfalls das korrekte Genus zugeordnet werden konnte (65 %), während nur 14 % der korrekt kasusmarkierten Items falsch genusmarkiert wurden. Dies deutet darauf hin, dass sicheres Genuswissen eine korrekte Kasusmarkierung begünstigt. Gleichzeitig ist nicht ausgeschlossen, dass der Kasus trotz fehlerhafter Genuszuweisung korrekt markiert werden kann.

In Bezug auf Einflussfaktoren gab es keine Hinweise darauf, dass das Geschlecht des Kindes die Kasusleistungen beeinflusste. Für die ältere Altersgruppe konnte ein Zusammenhang mit dem Bildungshintergrund der Eltern gefunden werden. Möglicherweise spielt der Bildungshintergrund der Eltern ab Schuleintritt eine wachsende Rolle für die Sprachfähigkeiten der Kinder.

Schließlich stellte sich erwartungsgemäß heraus, dass das Leistungsniveau in Bezug auf weitere sprachliche Leistungen mit den Kasusleistungen korreliert. So fanden sich Zusammenhänge zwischen den Leistungen in der Kasusmarkierung und dem Nachsprechen von Pseudowörtern sowie den lexikalischen Fähigkeiten.

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie lässt sich folgern, dass die feineren sprachstrukturellen Differenzen zwischen dem Luxemburgischen und dem Deutschen durchaus zu Unterschieden im Erwerbsverlauf des jeweiligen Kasussystems führen. Trotz der engen Verwandtschaft beider Sprachen bestehen subtile Unterschiede, die sich im Spracherwerb niederschlagen. Daher sollten Erwerbsprozesse unbedingt für jede Sprache bzw. Varietät des Deutschen gesondert untersucht werden.

Die Befunde der vorliegenden Studie bereichern den Wissenstand zum Grammatikerwerb im Luxemburgischen und haben darüber hinaus auch Implikationen für die Logopädie/Sprachtherapie. Es ist deutlich geworden, dass es sowohl sinnvoll als auch notwendig ist, Daten zur Entwicklung der produktiven Kasusfähigkeiten von Kindern spezifisch für die luxemburgische Sprache zu erheben, um eine adäquate therapeutische Entscheidungsfindung in der luxemburgischen Sprachtherapie zu ermöglichen. In der hier präsentierten Studie wurde ein für das Deutsche

entwickeltes diagnostisches Verfahren mit geringen Anpassungen erfolgreich auf das Luxemburgische übertragen und konnte aussagekräftige Ergebnisse erzielen. Dies zeigt, dass es in bestimmten Bereichen der Grammatik möglich ist, bestehende Verfahren aus dem Standarddeutschen zu adaptieren. Für die Zukunft bleibt zu prüfen, welche weiteren deutschsprachigen Verfahren (vgl. SPREER in diesem Band) sich für eine sorgfältige Adaption eignen und wo ggf. eigenständige Verfahren entwickelt werden müssen. Bislang liegt für das Luxemburgische als einziges Diagnostikmaterial eine Adaption der PLAKSS II von FOX-BOYER (2014) zur Überprüfung der Aussprache vor. Es besteht also noch ein eklatanter Bedarf an Diagnostikinstrumenten, um die Sprachfähigkeiten von Kindern im Luxemburgischen adäquat auf verschiedenen sprachlichen Ebenen zu erfassen. Da sich – wie durch diese Studie klar belegt wurde – die Erwerbsverläufe nicht unbedingt mit denen im Standarddeutschen decken, sollten auch für adaptierte Verfahren Normdaten von luxemburgisch sprechenden Kindern erhoben werden. Eine Übernahme von Prüfwerten (T-Werte, Prozentränge) aus der deutschsprachigen Normierungsstichprobe wäre nicht aussagekräftig.

Eine zuverlässige, auf sprachspezifischen Normdaten beruhende Diagnostik ist unabdingbare Voraussetzung für eine begründete Entscheidung über Interventionsmaßnahmen und für die Ableitung entwicklungsangemessener Therapieziele. In Bezug auf den hier untersuchten Erwerbsgegenstand Kasus wäre anzunehmen, dass dieser auch für luxemburgisch sprechende Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen ein therapierelevanter Problembereich ist. Haben Kinder anhaltende Probleme bei der Kasusmarkierung, sollten diese in der Therapie behandelt werden, wobei den Befunden dieser Studie folgend der Nominativ/Akkusativ und der Dativ gleichzeitig und kontrastiv an allen drei Genera erarbeitet werden könnte, ohne dass eine sukzessive Sequenz (Nominativ/Akkusativ vor Dativ) eingehalten werden muss. Ein Einstieg mit kasusmarkierten Präpositionalphrasen wäre sinnvoll, da diese jüngeren Kindern leichter fallen als kasusmarkierte Nominalphrasen. Darüber hinaus sollte auf eine Absicherung der Genuszuweisung geachtet werden,

da sicheres Wissen über das Genus eines Wortes die Kasusmarkierung begünstigt.

Abschließend soll hervorgehoben werden, dass weitere Untersuchungen zur luxemburgischen Sprache wünschenswert sind. Die dadurch gewonnenen neuen Erkenntnisse sind notwendig, um einerseits angemessenes Diagnostikmaterial für das Luxemburgische erstellen zu können und um andererseits eine optimale Therapiegestaltung für die luxemburgische Sprachtherapie zu ermöglichen.

Literatur

- Berg, Margit/Janke, Bettina (2017): Grammatikentwicklung von Kindern mit SSES in den ersten beiden Schuljahren. In: *Logos* 25(1), 4–14.
- Bies, Vanessa (2019): Kasuserwerb im Luxemburgischen: Erhebung von Daten zum ungestörten Entwicklungsverlauf und Implikationen für die Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen. Masterarbeit. Philipps-Universität Marburg.
- Braun, Josy/Johanns-Schlechter, Marianne/Kauffmann-Frantz, Josée/Losch, Henri/Magnette-Barthel, Geneviève (2005): *Grammaire de la langue luxembourgeoise. Grammaire vun der lëtzebuenger Sprooch*. Luxemburg.
- Bruch, Robert (1973): *Précis populaire de grammaire luxembourgeoise*. Luxemburger Grammatik in volkstümlichem Abriss. 3. Auflage. Luxemburg.
- Clahsen, Harald (1984). Der Erwerb von Kasusmarkierungen in der deutschen Kindersprache. In: *Linguistische Berichte* 89, 1–31.
- Clahsen, Harald (1999): Linguistic perspectives on specific language impairment. In: Ritchie, William/Bhatia, Tej (Hrsg.): *Handbook of child language acquisition*. San Diego, 675–704.
- Döhmer, Caroline (2017): *Aspekte der luxemburgischen Syntax*. Dissertation am Fachbereich für Sprachwissenschaften und Literatur, Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften an der Universität Luxemburg. Luxemburg.
- Eisenbeiss, Sonja/Bartke, Susanne/Clahsen, Harald (2006): Structural and Lexical Case in Child German: Evidence from Language-Impaired and Typically Developing Children. In: *Language Acquisition* 13(1), 3–32.
- Engel, Pascale Marguerite Josiane (2009): *Working memory and learning: A 3-year longitudinal study of children growing up in a multilingual environment*. Habilitationsschrift. University of York.
- Fox-Boyer, Annette (2014): *PLAKSS-II. Psycholinguistische Analyse kindlicher Aussprachestörungen*. Manual. 2. Auflage. Frankfurt a. M.

- Gangler, Jean-François (1847): *Lexicon der Luxemburger Umgangssprache*. Luxemburg.
- Gathercole, Susan/Baddeley, Alan (1996): *The Children's Test of Nonword Repetition*. Frankfurt a. M.
- Goudaillier, Jean-Pierre (1987): *Aspekte des Lëtzebuergeschen*. Hamburg.
- Janas, Rebecca (2017): *Die Produktion von Kasusmarkierungen im Deutschen. Eine Studie mit Grundschulkindern mit und ohne Sprachentwicklungsstörung*. Masterarbeit. Philipps-Universität Marburg.
- Kauschke, Christina (2012): *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen: Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin u. a.
- Kauschke, Christina/Siegmüller, Julia (2013): *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen*. 2. Auflage. München.
- Kauschke, Christina (2017): *Psycho- und Patholinguistik 1: Normaler und gestörter Spracherwerb im Kindesalter*. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): *Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie, Band 2: Interdisziplinäre Grundlagen*. Stuttgart, 111–131.
- Meyer, Antoine (1854): *E' Schrek ob de' Lezeburger Parnassus*. Luxemburg.
- MENJE – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2016): *Sprache und Sprachen in der frühen Kindheit. Konzept früher sprachlicher Bildung im luxemburgischen Kontext*. Luxemburg.
- Mills, Anne (1985): *The Acquisition of German*. In: Slobin, Dan Isaac (Hrsg.): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Volume 1: The Data*. Hillsdale, NJ, 141–254.
- Motsch, Hans-Joachim (2013): *ESGRAF-R. Modularisierte Diagnostik grammatischer Störungen*. Testmanual; mit zahlreichen Abbildungen, Tabellen und Kopiervorlagen sowie einer DVD mit 50 Filmclips. München.
- Motsch, Hans-Joachim/Rietz, Christian (2016): *ESGRAF 4–8. Manual*. München.
- Moulin, Claudine/Nübling, Damaris (Hrsg.) (2006): *Perspektiven einer linguistischen Luxemburgistik. Studien zu Diachronie und Synchronie*. Heidelberg.
- Petermann, Franz (2018): *SET 5–10. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren*. Manual. 3. Auflage. Göttingen u. a.
- Schanen, François/Zimmer, Jacqui (2012): *Lëtzebuergesch grammair luxembourgeois*. Esch-sur-Alzette.
- Scherger, Anna-Lena (2015): *Kasus als klinischer Marker im Deutschen*. In: *Logos* 23(3), 164–175.
- Schiltz, Luc (2005): *Lëtzebuergesch schwätzen. Einblick in die luxemburgische Sprache*. Trier.
- Schmeller, Johann Andreas (1821): *Die Mundarten Bayerns grammatisch dargestellt*. München.

- Schmitt, Pierre (1984): Untersuchungen zur luxemburgischen Syntax. Marburg.
- Szagun, Gisela (2004): Learning by ear: on the acquisition of case and gender making by German-speaking children with normal hearing and with cochlear implants. In: *Journal of Child Language* 31(1), 1–30.
- Szagun, Gisela (2013): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. 5. Auflage. Weinheim/Basel.
- Ulrich, Tanja/Mayer, Andreas (2016): Wo haben sich die Bauernhoftiere versteckt? Eine Unterrichtsstunde zur Förderung der Dativmarkierung im sprachheilpädagogischen Unterricht. In: *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis* 5(1), 34–41.
- Ulrich Tanja/Penke, Martina/Berg, Margit/Lüdtke, Ulrike/Motsch, Hans-Joachim (2016): Der Dativerwerb – Forschungsergebnisse und ihre therapeutischen Konsequenzen. In: *Logos* 24(3), 176–190.

INGRID HOVE/JULIA WINKES/ERICH HARTMANN

Zur Bedeutung von Varietäten für den Orthographieerwerb am Beispiel der Deutschschweiz

Abstract

Many children grow up in an environment in which the language spoken in everyday communication is not the standard language but a regional variety. The implications of linguistic situations with coexisting varieties for teachers and speech therapists are illustrated by the example of the acquisition of the written language in German-speaking Switzerland. In the Canton of Fribourg, 1,641 first through sixth graders were tested using the *Hamburger Schreib-Probe*. A comparison to the scores of children from Germany shows that for certain graphemes the Swiss children have an advantage when using the alphabetic strategy. This is due to the fact that the pronunciation of these sounds in the Swiss variety of Standard German corresponds more closely to the written language than the pronunciation of variants in Germany.

1. Einleitung

In der Deutschschweiz sprechen alle einheimischen Kinder sowie viele Kinder mit Migrationshintergrund im Alltag ihren lokalen schweizerdeutschen Dialekt. In der Schule oder mit Allochthonen sprechen sie die regionale Varietät der Standardsprache, das Schweizerhochdeutsche. Die vorliegende Studie untersucht, ob die Verwendung einer regionalen Varietät als Alltagssprache einen Einfluss auf die Rechtschreibung der Standardsprache hat.

Getestet wurden 1'641 Schweizerdeutsch sprechende Kinder der ersten bis zur sechsten Primarstufe aus dem Kanton (vergleichbar mit einem Bundesland) Freiburg in der Schweiz. Dieser Kanton liegt auf der Sprachgrenze. Im westlichen Teil wird Französisch, im östlichen Teil Deutsch gesprochen. Die 20 Erhebungsorte liegen im deutschsprachigen

Kantonsteil, und zwar mehrheitlich in dem Bezirk, dessen Dialekt als Senslerdeutsch bezeichnet wird.

2. Die Sprachsituation in der Deutschschweiz

In der Deutschschweiz sprechen nicht nur zwei Bauern auf dem Feld, sondern auch zwei Universitätsprofessoren in der Cafeteria unhinterfragt miteinander im Dialekt. Die Wahl des Dialekts als mündliche Sprachform unter Deutschschweizerinnen und Deutschschweizern erfolgt unabhängig vom sozialen Status oder von der Bildungsschicht oder von der Vertrautheit der Gesprächspartner, sondern allein aufgrund der Formalität der Situation, welche – wie zum Beispiel im Fall von Schule oder Politik – die Standardsprache verlangen kann.

Laien neigen gerne dazu, diese Situation mit den demokratischen Grundwerten der Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer zu begründen, nüchtern betrachtet ist sie jedoch auf zeitliche Verschiebungen in der Sprachentwicklung im deutschen Sprachraum zurückzuführen. Die Schriftsprache, die sich seit der frühneuhochdeutschen Zeit im deutschen Sprachraum in einem lange andauernden Ausgleichsprozess allmählich herausbildete (vgl. z. B. CHRISTEN u. a. 2013, 19), war stark mittel- und süddeutsch geprägt. Da die Schriftsprache in diesen Regionen nicht allzu weit entfernt war von den im Alltag gesprochenen Dialekten, war es relativ unproblematisch, je nach Medium zwischen den beiden Varietäten hin und her zu wechseln. Dagegen war in Norddeutschland die Diskrepanz zwischen den niederdeutschen Dialekten und der Schriftsprache so groß, dass gebildete Personen begannen, die Schriftsprache nicht mehr nur beim Vorlesen, sondern auch in anderen Situationen mündlich zu verwenden (vgl. KÖNIG u. a. 2015).

Die Tendenz, die bis dahin vor allem geschriebene Sprache auch zu sprechen, breitete sich allmählich von Norden nach Süden, von städtischen auf ländliche Regionen und von gebildeten auf weniger gebildete Personen aus. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts erreichte diese Entwicklung die Schweiz: In Zürich begann man, Unbekannte in der Standardsprache anzusprechen. Unter den Sprachwissenschaftlerinnen und

Sprachwissenschaftlern der Zeit bestand kein Zweifel, dass das Schweizerdeutsche zurückgedrängt werden und über kurz oder lang aussterben würde (vgl. HAAS 2000, 84). Der Ausbruch des Ersten Weltkriegs bereitete dieser Entwicklung jedoch ein jähes Ende; die Distanzierung von Deutschland zog auch ein Vermeiden der gesprochenen Standardsprache nach sich. Hinzu kam eine allmählich sich herausbildende Wertschätzung des Dialekts als Kulturgut. Es setzte sich die Auffassung durch, dass die einzige Möglichkeit, die rational notwendige Standardsprache und den emotional lieb gewonnenen Dialekt miteinander in Einklang zu bringen, darin bestand, die beiden Varietäten strikt voneinander zu trennen (vgl. HAAS 2000, 84). Das Postulat „Reine Mundart – Reine Standardsprache“ hat sich bis heute durchgesetzt und manifestiert sich sowohl im Sprachgebrauch als auch metasprachlich in der negativen Bewertung von Varianten, die als Mischformen zwischen Standardsprache und Dialekt empfunden werden. Diese von praktisch allen Deutschschweizerinnen und Deutschschweizern geteilte Einstellung ist der Grund dafür, dass im Gegensatz zum Großteil des übrigen deutschen Sprachraums kein ausgebautes Spektrum zwischen den Varietäten besteht (vgl. CHRISTEN u. a. in diesem Band), sondern eine Diglossie (vgl. FERGUSON 1959), also eine funktionale Trennung der Varietäten.

Im Alltag sprechen die meisten Deutschschweizer Kinder in der Familie und mit Freunden Dialekt. Der erste formelle Kontakt mit der Standardsprache findet im Kindergarten oder in der ersten Klasse statt, wobei ein Großteil der Kinder bereits früher über Bekannte oder zumindest rezeptiv über die Medien mit der gesprochenen Standardsprache in Kontakt kommt.

In Bezug auf die Aneignung der Standardsprache stellt der Eintritt in den Kindergarten¹ und die Schule für Deutschschweizer Kinder in doppelter Hinsicht eine Zäsur dar: Zum einen findet hier zum ersten Mal ein

¹ In der Schweiz gehört der zweijährige Kindergarten zur obligatorischen Schulzeit und die Kindergärten sind entsprechend den Primarschulen angegliedert.

systematischer Kontakt mit dem Hochdeutschen statt, zum anderen beginnt damit die explizite Instruktion in den Bereich der geschriebenen Sprache. Entsprechend ist die Standardsprache in der Wahrnehmung vieler Schweizerinnen und Schweizer stark mit dem Lernen der Schrift verknüpft und die Schule bildet einen neuen Rahmen für die Förderung des Standards im Mündlichen wie im Schriftlichen (vgl. SCHALLER 2016, 23).

3. Die Varietäten in der Deutschschweiz

Dass sich Dialekte und Standardsprachen mehr oder weniger stark voneinander unterscheiden, liegt in der Natur der Sache, entstanden Standardsprachen ja gerade aus dem Bedürfnis einer überregional einheitlichen Varietät. Dass es auch innerhalb von Standardsprachen Differenzen in sehr viel kleinerem Ausmaß geben kann, liegt einerseits daran, dass ein sprachliches Substrat die überlagernde Standardsprache „färbt“, und andererseits daran, dass sich lebende Sprachen fortlaufend weiterentwickeln. Jede Standardsprache, die in einem großen geographischen Gebiet oder in mehreren Nationen verwendet wird, weist regionale oder nationale Spezifitäten auf, weshalb man sie als „plurizentrisch“ bezeichnet. Im Folgenden wird die in der Schweiz verwendete standardsprachliche Varietät als „Schweizerhochdeutsch“ bezeichnet, diejenige von Deutschland als „bundesdeutsches Hochdeutsch“. Die in der Deutschschweiz gesprochenen Dialekte werden unter dem Begriff „Schweizerdeutsch“ zusammengefasst. Die Unterschiede zwischen den Varietäten können grundsätzlich alle sprachlichen Ebenen betreffen; für einen kurzen Überblick und weiterführende Literaturhinweise siehe HOVE (2017; vgl. auch CHRISTEN u. a. in diesem Band).

In der vorliegenden Untersuchung geht es um Kinder aus dem Kanton Freiburg in der Schweiz, deren Dialekt als Senslerdeutsch bezeichnet wird. Das Senslerdeutsche weicht lautlich zum Teil stark von der Standardsprache ab. So können Diphthonge und Monophthonge unterschiedlich verteilt sein, z. B. senslerdt. *Huus* (‘Haus’) oder *guet* (‘gut’), die Vokalqualität kann eine andere sein, z. B. senslerdt. *Suna* (‘Sonne’), oder

die Vokalquantität kann unterschiedlich sein, z. B. senslerdt. *stäärbe* ('sterben') mit Langvokal oder *hole* ('holen') mit Kurzvokal. Auch im Bereich des Konsonantismus unterscheidet sich das Senslerdeutsche von der Standardsprache, z. B. in Wörtern wie *Hunn* ('Hund'), *vou* ('voll'), *Chue* ('Kuh') etc.; für weitere und genauere Informationen sei auf das *Senslerdeutsche Wörterbuch* von SCHMUTZ/HAAS (2004) verwiesen.

4. Der Einfluss der Sprachsituation auf den Orthographieerwerb: Forschungslage

Die oben geschilderte Sprachsituation bringt für Deutschschweizer Kinder die Aufgabe mit sich, neben ihrem jeweiligen Dialekt auch die standardsprachliche Varietät zu erlernen. Laut SCHMIDLIN (1999, 61) stellt die gesprochene Standardsprache für Schweizer Kinder dabei eine Sonderform der Mündlichkeit dar, deren Erwerb schon lange vor dem Schulbeginn in ungesteuerten Situationen einsetzt. Die Auswirkungen des Dialekts auf die Standardsprachkompetenzen von Deutschschweizer Kindern wurden in vereinzelt empirischen Studien herausgearbeitet (z. B. BURGER/HÄCKI BUHOFFER 1994; SCHMIDLIN 1999; LANDERT 2007). Dabei zeigte sich, dass Schweizer Kinder „bedingt durch die funktionale Einschränkung der Standardvarietät [...] weniger selbstverständlich und weniger fließend Hochdeutsch sprechen lernen als deutsche Kinder“ (SCHMIDLIN 1999, 59). In einzelnen Bereichen (z. B. Morphologie) sind bei vielen Kindern Merkmale eines Zweitspracherwerbs beobachtbar, während andere Bereiche (z. B. Lexik) im Sinne eines erweiterten Erstspracherwerbs funktionieren (vgl. SCHMIDLIN 1999, 62). Diese Beobachtungen machen auch Lehrpersonen in der Praxis, die daraufhin oftmals die Befürchtung äußern, dass sich der Dialekt als Hürde für den Erwerb des Lesens und Schreibens erweist. Eine häufig verwendete Formulierung von Lehrpersonen lautet, Hochdeutsch sei die „erste Fremdsprache“ ihrer Schülerinnen und Schüler, die aufgrund dessen den deutschen Kindern gegenüber im Nachteil seien.

In Anlehnung an Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs und im Rahmen der aktuell verwendeten didaktischen Materialien ist die erste

Aufgabe der Kinder beim Erlernen der Schrift der Erwerb der alphabetischen Strategie („Schreib-wie-Du-sprichst“). In dieser Phase orientieren Kinder sich an ihrer eigenen Artikulation und schreiben entsprechend lautorientiert (vgl. SCHRÜNDER-LENZEN 2009, 31). Aus diesem Grund sollten sich die Merkmale der Umgebungssprachen (Dialekt und Schweizerhochdeutsch) insbesondere in den ersten beiden Schuljahren in den Verschriftungen von Kindern widerspiegeln. Erst mit dem Eintritt in die orthographische Phase des Rechtschreiberwerbs werden zunehmend die orthographischen Regelmäßigkeiten der geschriebenen Sprache beachtet – sei es durch den Aufbau eines orthographischen Lexikons („Sichtwortschatz“) oder durch die Anwendung von impliziten oder expliziten Rechtschreibregeln (z. B. KLICPERA u. a. 2013).

Konträr zu den Erwartungen der Lehrpersonen zeigt sich von empirischer Seite, dass sich Kinder aus stark dialektgeprägten Sprachregionen gerade in den ersten Phasen des Rechtschreiberwerbs im Vorteil befinden.

Im Handbuch des Rechtschreibtests *Hamburger Schreib-Probe 1–10* (HSP), der auch das Instrument der vorliegenden Untersuchung darstellt, geht beispielsweise MAY (2013, 77–80) der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Dialekt und Rechtschreibung nach und fokussiert sich dabei insbesondere auf die alphabetische Strategie. Die Kinder der Eichstichprobe wurden den drei dialektalen Hauptregionen des Deutschen (Niederdeutsch, Mitteldeutsch, Oberdeutsch) zugeordnet und ihre Schreibungen wurden hinsichtlich der Anzahl der alphabetischen Fehler an der Gesamtfehlerzahl und hinsichtlich der Art der alphabetischen Abweichungen verglichen. Das Hauptergebnis dieser Auswertungen ist, dass Kinder aus Regionen mit starken Dialekteinflüssen nicht etwa schlechtere, sondern im Gegenteil höhere Leistungen in der alphabetischen Strategie aufweisen. Die qualitativen Analysen ergaben weiterhin, dass Schülerinnen und Schüler aus dem niederdeutschen Sprachraum insbesondere Probleme im Bereich der Lautfolge haben, womit das Auslassen, Hinzufügen und Umstellen von alphabetisch zu schreibenden Graphemen bezeichnet wird. Dabei fallen vor allem Auslassungen auf, die durch die Vokalisierung des /r/ zustande kommen (z. B. **Brifmake*).

Die Unterscheidung zwischen stimmhaften und stimmlosen Plosivlauten fällt den Kindern der ober- und mitteldeutschen Dialektregionen schwerer, was sich in ihren Verschriftungen widerspiegelt (z. B. **Spilblaz*, **Ginder*). Die Differenzierung der Kurzvokale hingegen kommt als häufiges Problem nur bei niederdeutschen Sprechern vor (z. B. **schümpft*, **Pulizei*). MAY (2013, 79–80) findet für seine Resultate die folgende Erklärung:

Der Grund liegt wahrscheinlich darin, dass starke Dialektsprecher bewusst lernen müssen, sich beim Rechtschreiben an der hochsprachlichen Standardlautung zu orientieren. Ihre Selbstinstruktion muss – zur Vermeidung offenkundiger Unterschiede zur offiziellen Rechtschreibung – von Anfang an lauten: „Schreibe, wie die Hochsprache klingt.“ Beherrschen sie dies – und daran führt zum Erwerb orthografischer Kompetenz kein Weg vorbei –, setzen sie diese Strategie bewusster ein als Schreiber, deren Umgangssprache der Hochsprache oberflächlich gesehen ähnlicher erscheint. Relativ „dialektarme“ Sprecher mögen sich dann ein wenig länger der trügerischen Strategie anvertrauen: „Schreibe, wie Du sprichst.“

Die Befunde von MAY (2013) werden durch die Analysen von HARTMANN u. a. (2018) unterstrichen. Mittels der *HSP* wurde eine Stichprobe von 1`641 Schülerinnen und Schülern der ersten bis sechsten Klassenstufe im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg in der Schweiz untersucht. Ein Vergleich der Freiburger Schulkinder mit der deutschen Normierungsstichprobe ergab spezifisch im Hinblick auf die alphabetische Strategie eine signifikante Überlegenheit der Schweizer Kinder bis in die fünfte Klasse hinein, wobei die Resultate in der vierten Klasse keine statistische Signifikanz erreichten. Insbesondere im ersten Schuljahr fiel die Effektstärke (Hedges $g = 0,6$) deutlich aus. Im Gegensatz dazu schnitten die Schweizer Kinder bereits ab der zweiten Klasse klar schlechter bei der Beachtung orthographischen Wissens ab als die deutschen Altersgenossen. Überprüft wurden die Leistungen der Kinder in den verschiedenen Rechtschreibstrategien (alphabetisch, orthographisch, morphematisch) durch die sogenannten Lupenstellen der *HSP*. Unter diesem Begriff versteht MAY (2013) festgelegte Wortstellen, welche die

Anwendung einer bestimmten Rechtschreibstrategie evozieren (z. B. *doofe* für die orthographische Strategie).

Die bisher differenziertesten Analysen hinsichtlich des Orthographieerwerbs im Deutschschweizer Dialektraum bietet SCHMIDLIN (2003). Sie verglich die Entwicklung der orthographischen Kompetenz bei siebenjährigen Kindern aus Südwestdeutschland, Norddeutschland und der Deutschschweiz anhand von freien Verschriftungen. 49 Kinder-texte wurden in Abhängigkeit von ihrer regionalen Zugehörigkeit analysiert, wobei die folgenden Variablen im Fokus des Interesses standen: Fehler insgesamt, Fehler im Bereich der Doppelkonsonanz, der <r>-Schreibung und der Vokalschreibung.

In Bezug auf die **Gesamtfehlerzahl** in den Texten zeigte sich, dass sich sowohl eine große Standardnähe der gesprochenen Sprache (Hamburger Region), als auch eine dialektgeprägte Umgebung (Zürcher Gebiet) positiv auf den Erwerb von Rechtschreibkompetenzen auswirken. Dies erklärt SCHMIDLIN (2003, 217) – ähnlich wie MAY (2013) – mit dem ausgebauten Spektrum zwischen der Standardsprache und dem Dialekt, welches zur höchsten Fehlerzahl bei jüngeren Schulkindern aus Südwestdeutschland führt. Sind Dialekt und Hochdeutsch klar voneinander getrennte Varietäten, so erleichtert dies den Kindern den Erwerb und die Anwendung der alphabetischen Strategie.

Im Bereich der **phonologisch begründbaren Schärfungsschreibung** bei zweisilbigen Wörtern (Beispiele: *klettern*, *Wasser*, *wollen*) sollten die Besonderheiten des Schweizerhochdeutschen einen Vorteil darstellen, weil intervokalische Konsonanten nach betontem Kurzvokal häufig geminiert, also lang ausgesprochen werden (siehe z. B. WILLI 1996 oder KRÄHENMANN 2003). Dieses Muster zeigte sich jedoch nicht. Während bei den siebenjährigen Kindern in der Deutschschweiz die Doppelkonsonanz in 96 % der Fälle fehlte, waren es bei den südwestdeutschen Kindern nur 81 % falsch realisierte phonologische Schärfungen und bei den norddeutschen Schülerinnen und Schülern gar nur 45 %. Zusätzlich wertete SCHMIDLIN (2003, 219) auch aus, wie häufig **Doppelkonsonanten irrtümlicherweise nach langen, gedehnten Vokalen** in den verschiedenen Regionen eingesetzt werden. Laut LINDAUER/

SCHMELLENTIN (2017, 24) ist das in der Schweiz ein häufig zu beobachtender Fehler bei Kindern und Erwachsenen, da in dieser Sprachregion „auch nach Diphthongen/Langvokalen und Konsonanten ein Silbengelenk bzw. eine Geminate [...] gesprochen und folglich von den Kindern auch verschriftet wird.“ In der Untersuchung von SCHMIDLIN (2003) kam dieser Fehler allerdings in allen drei Sprachregionen nur sehr selten vor (Südwestdeutschland: viermal, Schweiz: dreimal, Norddeutschland: einmal).

Die Auswertung der Fehler im Bereich der <r>-**Schreibung** wurde relational zur Anzahl der geschriebenen Wörter durchgeführt. In den Texten der Schweizer Kinder ließ sich keine einzige <r>-Falschschreibung auffinden (Süddeutschland: durchschnittlich 1,3 Falschschreibungen und Norddeutschland 1,6 Falschschreibungen pro Text). Die fehlende koartikulatorische Verschmelzung von /r/ mit seinem phonologischen Umfeld in der schweizerhochdeutschen Varietät schlägt sich damit sichtbar in den Texten der Kinder nieder. Als letzte Fehlerkategorie wurde von SCHMIDLIN (2003, 221) die **Verwechslung der Vokale u/o und i/e** betrachtet. Kurzvokale werden im Schweizerhochdeutschen geschlossener realisiert als im bundesdeutschen Hochdeutsch, was die Differenzierung erleichtert. Insbesondere bei den Texten der norddeutschen Kinder erwartete SCHMIDLIN (2003) daher mehr Fehlschreibungen. Tatsächlich machten die Schweizer Schülerinnen und Schüler in dieser Hinsicht keine Fehler im Gegensatz zu den südwestdeutschen (4 Fehler pro Subkorpus) und den norddeutschen Kindern (5 Fehler pro Subkorpus).

5. Empirische Studie

5.1 Fragestellung

Die oben erwähnte Studie von HARTMANN u. a. (2018) weist auf Unterschiede zwischen Schweizerdeutsch sprechenden Kindern aus Freiburg (Schweiz) und der deutschen Normierungsstichprobe der *HSP* (MAY 2013) hin, wobei sich die Autorinnen und Autoren insbesondere auf den Erwerb der alphabetischen Strategie konzentrieren. Wie sie allerdings

betonen, erlauben ihre quantitativen Analysen und Ergebnisse keine Aussagen über den tatsächlichen Einfluss von dialektalen bzw. linguistischen Faktoren auf die Schreibkompetenzen von Freiburger (im Gegensatz zu deutschen) Schulkindern. Hierzu seien weiterführende Datenauswertungen auf Itemebene erforderlich, wie sie in diesem Beitrag mit folgender Fragestellung vorgenommen werden sollen: Spiegeln sich lautliche Unterschiede zwischen Schweizerhochdeutsch und bundesdeutschem Hochdeutsch in den Verschriftungen von Schulkindern aus dem (schweizer-)deutsch sprechenden Teil des Kantons Freiburg der ersten bis sechsten Klassenstufe wider?

In der folgenden Datenanalyse geht es darum, zu überprüfen, ob bestimmte lautliche Varianten des Schweizerhochdeutschen dazu beitragen, dass Deutschschweizer Kinder beim Erwerb der Orthographie andere Muster aufweisen als Kinder aus Deutschland. Es werden die folgenden Bereiche betrachtet:

- Schreibung von <r>
- Schreibung von , <d> und <g> im Auslaut
- Schreibung von langem <ä>
- Schreibung von Doppelkonsonanten
- Schreibung der Affrikate <pf>

5.2 Methode

5.2.1 Stichprobe des Freiburger HSP-Projekts

Die Freiburger Gesamtstichprobe umfasst 1'641 Schul Kinder der Klassenstufen 1 bis 6. Sie entstammen insgesamt 95 Primarschulklassen (41 Schulen) aus 20 (von 35) Deutschfreiburger Gemeinden. Pro Klassenstufe konnten 13 bis 18 Klassen bzw. zwischen 267 und 281 Kinder getestet werden. Die Klumpenstichprobe umfasst etwas mehr Jungen (52,6 %) als Mädchen (47,4 %), was mit bildungsstatistischen Angaben korrespondiert. Etwas über 80 % der untersuchten Schul Kinder haben Deutsch (vorwiegend Schweizerdeutsch) als Erstsprache, die restlichen eine nicht-deutsche Sprache. Im Vergleich zu den bildungsstatistischen Angaben (23,67 %) sind Kinder nicht-deutscher Erstsprache (18,5 %) in

vorliegender Stichprobe etwas unterrepräsentiert. Bezüglich des Schriftsprachunterrichts in den untersuchten Klassen sei angemerkt, dass in Deutschfreiburg seit einigen Jahren das Lehrmittel „Die Sprachstarken“ (LINDAUER/SENN 2016–2018) obligatorisch zur Anwendung kommt (vgl. HARTMANN u. a. 2018).

5.2.2 Instrument: die *Hamburger Schreib-Probe*

Die *HSP* ist ein Rechtschreibtest, welcher in den Klassenstufen 1 bis 10 eingesetzt werden kann. Es existieren sechs Versionen mit jeweils steigendem Schwierigkeitsgrad. Das Testformat besteht aus Einzelwörtern und Sätzen, die den Schulkindern seitenweise vorgelesen werden. Illustrationen dienen als Erinnerungsstütze. Die *HSP* kann als Einzel- oder Gruppentest eingesetzt werden und beinhaltet Testwörter, welche die wichtigsten orthographischen Elemente der deutschen Schriftsprache abdecken. Die Auswertung kann per Hand oder am Computer erfolgen und gibt Auskunft über zwei quantitative und sechs qualitative Kennwerte. Auf Seiten der quantitativen Auswertung werden zum einen die Anzahl der richtig verschrifteten Wörter, zum anderen die Anzahl der korrekt verschrifteten Grapheme („Graphemtreffer“) erfasst. Die qualitative Analyse erfolgt anhand von sogenannten Lupenstellen und beschreibt den Orthographieerwerb im Rahmen von Rechtschreibstrategien (alphabetische, orthographische, morphematische, wortübergreifende Strategie). Zusätzlich können überflüssige orthographische Elemente und Oberzeichenfehler (i-Punkte, Umlautzeichen, t-Striche) ausgewertet werden. Für alle diese Indikatoren stellt die *HSP* klassenstufenspezifische Normwerte (Prozentrang, T-Wert) zur Verfügung. In ihrer aktuellen Form wurde die *HSP* im Jahre 2012 neunormiert, wobei die Eichstichprobe über alle Klassenstufen hinweg insgesamt ca. 270'000 Kinder und Jugendliche umfasst. Die Testgütekriterien (Reliabilität, Validität, Objektivität) werden laut Handbuch in hohem Maße erfüllt (vgl. MAY 2013).

5.2.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung der vorliegenden Untersuchung erfolgte am Ende des Schuljahres 2013/2014, was dem Testzeitpunkt „Ende Klasse“ gemäß HSP-Testhandbuch entspricht. Die sechs Klassenstufen wurden mit den korrespondierenden HSP-Versionen (1+, 2, 3, 4–5, 5–10B) getestet. Die Tests wurden klassenweise durch die Logopädinnen im Beisein der Lehrperson durchgeführt. Zur Auswertung der Tests nach den Vorgaben des HSP-Manuals kamen zwei geschulte Studierende der Logopädie zum Einsatz. Den wissenschaftlichen Hilfskräften oblagen auch die digitale Datenerfassung und die systematische Überprüfung des Datensatzes. Aufbereitung und statistische Analysen der Daten erfolgten durch das Autorenteam (vgl. HARTMANN u. a. 2018).

5.2.4 Datenauswertung

Der Vergleich der Verschriftungen von Freiburger Schulkindern und denen der deutschen Normierungsstichprobe erfolgte mit Hilfe von Schwierigkeitsindices. Im Manual der HSP wird für jedes zu verschriftende Graphem in allen Klassenstufen ein Schwierigkeitsindex angegeben, wobei dies ab der zweiten Klassenstufe nur noch Wörter mit einem Fehleranteil ab ca. 5 % betrifft (vgl. MAY 2013, 176–187). Der Schwierigkeitsindex bezeichnet die prozentuale Häufigkeit, mit der eine Aufgabe innerhalb einer Stichprobe korrekt beantwortet wird. Somit ist dieser Wert bei schwierigen Aufgaben niedrig und bei leichten Aufgaben hoch und kann maximal 100 betragen (vgl. LIENERT/RAATZ 1998, 73). Um den Einfluss der den Schulkindern vertrauten Varietäten auf die Verschriftungen explorativ zu untersuchen, werden die Schwierigkeitsindices ausgewählter Grapheme miteinander verglichen. Die Auswertung erfolgte aufgrund der Merkmale der Daten rein deskriptiv ohne Rückgriff auf hypothesenprüfende statistische Verfahren.

5.3 Ergebnisse

In diesem Teil werden die Ergebnisse der Analyse des Freiburger Materials zum Orthographierwerb von der ersten bis sechsten Klasse präsentiert.

Orthographiefehler, die auf dialektale Aussprachevarianten zurückgehen, kommen nur sehr vereinzelt vor. Dies deutet darauf hin, dass die Kinder diese auffälligen Varianten bereits als dialektal erkennen, bevor sie beginnen, die Standardsprache schreiben zu lernen, was mit dem in der Fachliteratur genannten Alter für den Standardspracherwerb übereinstimmt (vgl. SCHMIDLIN 1999, 60; LANDERT 2007). Die meisten dialektalen Aussprachevarianten sind so weit von der Standardsprache entfernt, dass sich die Kinder bei der Schreibung nicht an ihnen orientieren (vgl. MAY 2013, 79–80).

Die Auswertungen fokussieren im Folgenden diejenigen Aspekte, von denen angenommen wird, dass die Kinder aufgrund ihrer schweizerhochdeutschen Aussprache Vorteile beim Erwerb der schriftsprachlichen Kompetenzen haben könnten. Dass es sich hier ausschließlich um potentielle Vorteile und nicht um Nachteile handelt, mag auf den ersten Blick erstaunen. Dies beruht einerseits darauf, dass sich bei der Herausbildung der Schriftsprache häufig mittel- und süddeutsche Varianten durchsetzen (z. B. <pf>), andererseits hat die Deutschschweiz bestimmte, die Schriftnähe verringernde Aussprachewandel wie z. B. die /r/-Vokalisierung nicht mitgemacht.

5.3.1 Schreibung von <r>

Etwas vereinfacht ausgedrückt kann man sagen, dass in Deutschland und Österreich postvokalisches /r/ häufig vokalisiert, also als [ɐ] ausgesprochen wird, während es in der Schweiz normalerweise als konsonantisches alveolares [r] oder uvulares [R] oder [ʁ] ausgesprochen wird. Aufgrund dieser Ausgangslage ist zu erwarten, dass Kinder aus Deutschland mehr Mühe bei der <r>-Schreibung haben als Schweizer Kinder.

Um dies zu überprüfen, wurden die Belege gemäß der lautlichen Umgebung von <r> unterteilt. Keine nennenswerten Schwierigkeiten bereitet auslautendes <r> nach Langvokal (z. B. *nur*, *wir*) oder Kurzvokal (z. B. *ver-*, *zur*). Wörter mit <r> nach Langvokal vor Konsonant (z. B. *Nilpferd*) sind erst ab der fünften Klasse belegt, sie bereiten den Schülerinnen und Schülern auf dieser Stufe ebenfalls keine Probleme. Hingegen haben sowohl Schweizer als auch deutsche Schülerinnen und Schüler große Mühe, wenn in einem Kompositum auslautendes und anlautendes <r> aufeinandertreffen wie im Wort *Fahrrad*.

Ein deutlicher Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern aus der Schweiz und Deutschland ist bei der Endung <-er> festzustellen (z. B. *Hammer*, *Räuber*). Bereits ab der ersten Klasse liegt der Schwierigkeitsindex der Schweizer Kinder für diese Umgebung bei 97 oder höher. Bei den deutschen Kindern dagegen liegt er lediglich bei 54 für diese Endung. Ab der zweiten Klasse kommen auch bei ihnen viel weniger Fehler vor, doch bis zur vierten Klasse bereitet diese Umgebung Kindern aus Deutschland zumindest in bestimmten Wörtern Mühe.

Eine ähnliche Tendenz ist bei <r> nach Kurzvokal vor Konsonant (z. B. *Postkarte*, *Fernsehprogramm*) zu beobachten. Für diese ab der zweiten Klasse belegte Umgebung liegt der Schwierigkeitsindex für Schweizer Kinder bei mindestens 95, während die deutschen Kinder in der zweiten bis vierten Klasse mehr Mühe haben (Schwierigkeitsindex 79–93).

5.3.2 Schreibung von , <d> und <g> im Auslaut

Die sogenannte Auslautverhärtung, gemäß der auslautende Plosive und Frikative, denen morphologisch Lenes zugrunde liegen, als Fortes ausgesprochen werden (z. B. *Kinder* mit [d], aber *Kind* mit [t]), ist in Deutschland üblich, in der Schweiz hingegen nicht. Aus diesem Grund wäre hier ein Vorteil für die Schweizer Schülerinnen und Schüler in Testwörtern wie *Hund*, *Fahrrad* oder *Windmühle* zu erwarten. Dieser zeigt sich auch, ist allerdings vor allem in der ersten und zweiten Klasse ausgeprägt. Ab der dritten Klasse liegen die Schwierigkeitsindices für auslautende Lenes generell über 90 (mit Ausnahme deutlich tieferer Werte

beim Wort *dauernd* in beiden Gruppen), wobei sie bei den Schweizer Kindern nur noch wenig höher liegen als bei den Kindern aus Deutschland.

5.3.3 Schreibung von langem <ä>

In weiten Teilen Nord- und Mitteldeutschlands sowie in Österreich fallen langes <ä> und langes <e> in der Aussprache zusammen (KLEINER 2011 ff.). In der Deutschschweiz ist dies viel seltener der Fall: Beim Sprechen der Standardsprache wird langes <ä> normalerweise mit offener Qualität als [ɛ:] ausgesprochen, langes <e> als [e:]. Die meisten schweizerdeutschen Dialekte weisen zwei oder drei qualitativ unterschiedliche e-Laute auf, sodass hier eine Übertragung stattfindet, basierend auf der Schrift und z. T. auf der dialektalen Verteilung (vgl. HOVE 2002, 55). In der dritten bis sechsten Klasse schreiben die Schweizer Kinder die Testwörter *Briefträger* und *Tischtennisschläger* häufiger korrekt mit <ä> als die gleichaltrigen Deutschen.

5.3.4 Schreibung von Doppelkonsonanten

Ein wichtiger Unterschied zwischen Schweizerdeutsch und Schweizerhochdeutsch auf der einen Seite und bundesdeutschem Hochdeutsch auf der anderen Seite besteht in der Art der Realisierung intervokalischer Konsonanten nach betontem Kurzvokal in Wörtern wie *Hütte*, *immer* oder *Wasser*. In der Schweiz werden – sowohl in den Dialekten als auch im Schweizerhochdeutschen – viele Konsonanten in dieser Position als Geminaten, also lang ausgesprochen. Diese Geminaten kamen bereits in den oberdeutschen Dialekten des Althochdeutschen vor (vgl. KRAEHENMANN 2003). Außerhalb des Alemannischen Gebiets existieren dagegen außer an Morphemgrenzen keine langen Konsonanten.

Gerade in Bezug auf das Schweizerhochdeutsche wird häufig behauptet, diese lange Aussprache sei auf die Verdoppelung im Schriftbild zurückzuführen. Neben der historischen und dialektalen Verankerung der Geminaten in den Dialekten zeigt die Tatsache, dass auch Konsonan-

ten geminiert werden, die prinzipiell durch mehrgliedrige Grapheme repräsentiert und folglich nicht verdoppelt werden, wie z. B. <ch> (*ma-chen*), <ng> (*jünger*) oder <sch> (*wischen*), dass der Faktor Schriftbild hier nicht ausschlaggebend sein kann, sondern dass ihm allenfalls eine unterstützende Wirkung zukommt. Vielmehr beruhen diese langen Konsonanten im Schweizerdeutschen sowie im Schweizerhochdeutschen darauf, dass diese Varietäten viele silbensprachliche Aspekte der älteren Sprachstufen des Deutschen beibehalten haben, während sich die meisten anderen Dialekte sowie die Standardsprache stark in Richtung einer Wortsprache entwickelt haben (vgl. SZCZEPANIAK 2007; CHRISTEN u. a. 2010).

Es wäre plausibel, dass die gelängte Aussprache intervokalischer Konsonanten die Buchstabenverdoppelung in der Schrift begünstigen würde. Die Analyse der Daten bringt zwei Tendenzen zum Vorschein:

- Die Schweizer Schülerinnen und Schüler schreiben intervokalisches Konsonanten, die sie selbst als Geminaten aussprechen, z. B. in *Schlüssel* oder *Blätter*, häufiger mit Doppelbuchstaben als Konsonanten, die sie kurz aussprechen (z. B. *Tennis*), oder Konsonanten, die im Auslaut oder vor einem anderen Konsonanten stehen (z. B. *Kamm*, *öffnen*, *Reissverschluss*). Diese Tendenz ist bei den deutschen Kindern nicht zu beobachten.
- Vergleicht man die Ergebnisse mit den Werten aus Deutschland, stellt man fest, dass die Schweizer Kinder insbesondere in der dritten und vierten Klasse deutlich schlechter abschneiden. Dies stimmt mit den Ergebnissen der Auswertung sämtlicher Testwörter überein (vgl. HARTMANN u. a. 2018). In der zweiten Klasse sowie in der fünften und sechsten Klasse schreiben die Schweizer Kinder Laute, die sie als Geminaten aussprechen, etwa gleich häufig mit Doppelkonsonant wie die deutschen, doch in anderen Fällen, in welchen die Buchstabenverdoppelung verlangt wird, liegen die Ergebnisse der Schweizer Stichprobe deutlich unter den Werten aus Deutschland.

5.3.5 Schreibung der Affrikate <pf>

Die Affrikate <pf> wird nicht betrachtet, weil sie im Schweizerdeutschen oder Schweizerhochdeutschen anders realisiert wird, sondern weil im Gegenteil dieser Laut den Sprechern im Süden des deutschen Sprachraums keine Schwierigkeiten bereitet, während in Nord- und Mitteldeutschland die Affrikate <pf> häufig als [f] ausgesprochen wird (vgl. KLEINER 2011ff.). Die durchwegs tieferen Schwierigkeitsindices der deutschen Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den Schweizer Kindern dürften denn auch auf Kinder aus diesen Regionen zurückzuführen sein, während die Schreibung von <pf> Schülerinnen und Schülern aus der Schweiz (so wie vermutlich auch Kindern aus Süddeutschland und Österreich) kaum Mühe bereitet.

6. Diskussion

Die Betrachtung der ausgewählten Aspekte hat gezeigt, dass die Kinder aus Deutschfreiburg bei der Schreibung von <r>, langem <ä> sowie auslautendem , <d> und <g> einen Vorteil haben: Dank ihrer Aussprache, die sowohl im Dialekt als auch im Schweizerhochdeutschen näher an der Schreibweise ist, haben sie mit der alphabetischen Strategie Erfolg. Die Überlegenheit bei der <r>-Schreibung zeigt sich übereinstimmend mit der Untersuchung von SCHMIDLIN (2003), Auslautverhärtung und <ä>-Schreibung wurden von SCHMIDLIN nicht näher analysiert.

Während SCHMIDLIN (2003) bei den siebenjährigen Schweizer Kindern keinen positiven Einfluss der Geminaten für die Beachtung von Doppelkonsonanten beobachtet, zeigt die vorliegende Studie, dass Doppelkonsonanten am ehesten dann geschrieben werden, wenn ihnen im Schweizerhochdeutschen eine Geminata entspricht, während in anderen Positionen (vor Konsonanten oder im Auslaut) oder in Fremdwörtern (z. B. *Tennis*) die Verdoppelung viel häufiger ausbleibt. Dass die Schwierigkeitsindices jedoch selbst in denjenigen Fällen, in denen dem Doppelkonsonanten im Schweizer(hoch)deutschen eine Geminata entspricht, eher tief sind, deutet darauf hin, dass die Vorteile, welche die Schweizer Kinder aufgrund ihrer Aussprache haben, besser ausgeschöpft

werden könnten. Vermutlich ist den meisten Lehrpersonen nicht bewusst, dass Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer sowohl im Dialekt als auch im Schweizerhochdeutschen viele intervokalische Konsonanten nach betontem Kurzvokal lang aussprechen. Gerade bei jüngeren Kindern wäre jedoch eine alphabetische Strategie im Stil von „lange Konsonanten werden mit Doppelbuchstaben geschrieben“ wahrscheinlich einfacher anzuwenden als die komplizierte orthographische Regel, dass (bestimmte) Buchstaben nach Kurzvokal verdoppelt werden (vgl. LINDAUER/SCHMELLENTIN 2017, 25).

SCHMIDLIN (2003, 212) beschreibt in Anlehnung an HENN (1980) zwei Mechanismen, die angeblich zu dialektbedingten Fehlern führen: zum einen die Kontrastnivellierung (die mundartliche oder eine der Mundart angenäherte Lautung wird wiedergegeben), zum anderen die Kontrastübertreibung (auffällige Kontraste zwischen Dialekt und Schrift werden schnell gelernt). Der Methode, die Verschriftungen von Kindern hinsichtlich der Merkmale ihrer Umgebungssprache zu analysieren, steht SCHMIDLIN (2003, 212) aber durchaus auch kritisch gegenüber: „Egal, ob ein dialektsprechendes Kind etwas richtig oder etwas falsch schreibt – der Grund für die Richtig- oder Falschschreibung scheint immer der zu sein, dass sich das, was das Kind schreibt, von seinem Dialekt unterscheidet.“ Folglich könne eine solche Argumentationsweise zur identischen Erklärung für konträre Beobachtungen führen. Damit spricht sie den wichtigen Einwand an, dass Dialekte bzw. regionale Umgangssprachen nicht die einzigen Einflussfaktoren auf die Verschriftungen von Kindern sind und dass es nicht immer vorhersagbar ist, welche lautlichen Phänomene in die geschriebene Sprache übertragen werden.

Insbesondere in den höheren Klassenstufen haben alle Schülerinnen und Schüler umfangreiche Erfahrungen mit der Schrift gesammelt und orientieren sich beim Schreiben immer weniger an ihrer eigenen Aussprache. Die Deutschlehrmittel greifen entsprechend den erweiterten Kompetenzen der Kinder auch orthographische und morphematische Regelmäßigkeiten der geschriebenen Sprache zunehmend explizit auf. Die vorliegenden Resultate lediglich vor dem Hintergrund der Unterschiede

in den Umgebungssprachen zu interpretieren, wäre somit zu kurz gegriffen und würde die Bedeutung von didaktischen Faktoren ausblenden. Weiterhin ist Vorsicht bei der Bewertung der Resultate insofern geboten, als relativ wenig Information über die umfangreiche deutsche Normierungsstichprobe vorhanden ist. Schließlich sind auch in Deutschland regional gefärbte Umgangssprachen verbreitet und es ist daher nicht davon auszugehen, dass es sich bei der Eichstichprobe um eine homogene hochdeutschsprechende Gruppe von Schülerinnen und Schülern handelt.

Zu den Einschränkungen der vorliegenden Studie ist hinzuzufügen, dass nicht zu allen hier betrachteten Aspekten eine große Anzahl von entsprechenden Items im Wortmaterial der HSP vorhanden ist. Somit können die Auswertungen lediglich exemplarisch und deskriptiv erfolgen und eine vertiefende Analyse anhand eines umfangreicheren Itemsatzes wäre wünschenswert. Auf der anderen Seite bringt die Nutzung eines standardisierten Rechtschreibtests auch Vorteile gegenüber der Analyse von freien Verschriftungen mit sich:

- Gängige Rechtschreibtests sind in der Regel so konstruiert, dass sie alle wichtigen Phänomene der deutschen Orthographie systematisch mehrmals überprüfen (z. B. JANSEN 2008, 171; LENHARD/LENHARD 2017).
- Alle Kinder schreiben dieselben Items, was die Vergleichbarkeit zwischen den Stichproben verschiedener Sprachregionen erhöht.
- Die verschiedenen Versionen der HSP weisen eine große Überschneidung des Wortmaterials über die verschiedenen Klassenstufen hinweg auf. Somit können – trotz des Querschnittsdesigns – auch vorsichtige Aussagen über Entwicklungsverläufe gemacht werden.

Insgesamt erscheint es auf Basis der Forschungslage ein lohnenswerter Ansatz zu sein, Lehrpersonen sowie Logopädinnen und Logopäden stärker für linguistische Merkmale der in der betreffenden Region verwendeten Varietäten und deren Beziehung zur geschriebenen Sprache zu sensibilisieren. Der Orthographieerwerb von Schülerinnen und Schülern kann aktiv unterstützt werden durch eine geschickte Auswahl des Wortmaterials sowie durch Instruktionen, die die Vorteile beispielsweise des

Schweizerhochdeutschen für das Erlernen der geschriebenen Sprache bewusst nutzen.

Literatur

- Burger, Harald/Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.) (1994): *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*. Bern.
- Christen, Helen/Guntern, Manuela/Hove, Ingrid/Petkova Marina (2010): *Hochdeutsch in aller Munde. Eine empirische Untersuchung zur gesprochenen Standardsprache in der Deutschschweiz*. Stuttgart. (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 140).
- Christen, Helen/Glaser, Elvira/Friedli, Matthias (2013): *Kleiner Sprachatlas der deutschen Schweiz*. 5. Auflage. Frauenfeld.
- Ferguson, Charles A. (1959): Diglossia. In: *Word* 15(2), 325–340.
- Haas, Walter (2000): *Die deutschsprachige Schweiz*. In: Bickel, Hans/Schläpfer, Robert (Hrsg.): *Die viersprachige Schweiz*. 2., neu bearbeitete Auflage. Aarau, 57–138.
- Hartmann, Erich/Winkes, Julia/Studer, Felix (2018): Zur diagnostischen Eignung deutscher Rechtschreibnormen bei Schweizer Primarschulkindern: Eine exemplarische Studie zur Hamburger-Schreib-Probe im Kanton Freiburg. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN^{plus})* 87(1), 1–22. <<https://www.reinhardt-journals.de/index.php/vhn/article/view/3265/4561>> (31.01.2020).
- Henn, Beate (1980): *Pfälzisch*. Düsseldorf. (Dialekt/Hochsprache – kontrastiv. 7).
- Hove, Ingrid (2002): *Die Aussprache der Standardsprache in der deutschen Schweiz*. Tübingen.
- Hove, Ingrid (2017): Konfrontiert mit Schweizerdeutsch, Schweizerhochdeutsch und bundesdeutschem Hochdeutsch. In: *SAL-Bulletin* 165(3), 5–13.
- Jansen, Heiner (2008): Rechtschreibdiagnostik in pädagogisch-psychologischen Interventionen: Leistungen und Grenzen heutiger Rechtschreibtests in der praktischen Anwendung. In: Schneider, Wolfgang/Marx, Harald/Hasselhorn, Markus (Hrsg.): *Diagnostik von Rechtschreibleistungen und Rechtschreibkompetenz*. Göttingen, 159–189.
- Kleiner, Stefan (2011 ff.): *Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards (AADG)*. <<http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/AADG/>> (31.01.2020).

- Klicpera, Christian/Schabmann, Alfred/Gasteiger, Barbara (2013): Legasthenie - LRS: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. 4., aktualisierte Auflage. München.
- König, Werner/Elsaß, Stephan/Möller, Robert (2015): dtv-Atlas Deutsche Sprache. 18., durchgesehene und korrigierte Auflage. München.
- Kraehenmann, Astrid (2003): Quantity and Prosodic Asymmetries in Alemannic: Synchronic and Diachronic Perspectives. Berlin.
- Landert, Karin (2007): Hochdeutsch im Kindergarten? Eine empirische Studie zum frühen Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz. Bern.
- Lenhard, Alexandra/Lenhard, Wolfgang (2017): Diagnoseverfahren zur Erfassung schriftsprachlicher Leistungen. In Philipp, Maik (Hrsg.): Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen. Weinheim/Basel, 174–198.
- Lienert, Gustav/Raatz, Ulrich (1998): Testaufbau und Testanalyse. 6. Auflage. Weinheim.
- Lindauer, Thomas/Schmellentin, Claudia (2017): Rechtschreibung: System, Kompetenzen und Erwerb. In: Philipp, Maik (Hrsg.): Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Weinheim/Basel, 20–35.
- Lindauer, Thomas/Senn, Werner (Hrsg.) (2016–2018): Die Sprachstarken 2–9. Sprachlehrmittel für die Schweizer Volksschulen. Zug.
- May, Peter (2013): Hamburger Schreib-Probe (HSP 1–10). Manual/Handbuch. Diagnose orthografischer Kompetenz. Stuttgart.
- Schaller, Pascale (2016): Konstruktion von Sprache und Sprachwissen. Eine empirische Studie zur Schriftsprachaneignung sprachstarker und sprachschwacher Kinder. Dissertation an der philosophischen Fakultät der Universität Freiburg (CH).
- Schmidlin, Regula (1999): Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland. Tübingen/Basel.
- Schmidlin, Regula (2003): Zum Orthographieerwerb bei Deutschschweizer Kindern. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.): Spracherwerb und Lebensalter. Tübingen/Basel, 209–225.
- Schmutz, Christian/Haas, Walter (2004): Senslerdeutsches Wörterbuch. 2. Auflage. Freiburg.
- Schründer-Lenzen, Agi (2009): Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. 3. Auflage. Wiesbaden.
- Szczepaniak, Renata (2007): Der phonologisch-typologische Wandel des Deutschen von einer Silben- zu einer Wortsprache. Berlin/New York.

Willi, Urs (1996): Die segmentale Dauer als phonetischer Parameter von ‚fortis‘ und ‚lenis‘ bei Plosiven im Zürichdeutschen: eine akustische und perzeptorische Untersuchung. Stuttgart. (*Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*. Beihefte. 92).

MATHILDE GYGER

Hochdeutsch im Kindergarten – Sprachdidaktische Studien im Spannungsfeld von Wissenschaft und Bildungspolitik

Abstract

PISA 2000 resulted in a plan for action issued by the Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK). Among other measures, the use of Standard High German was proposed for kindergartens in the German speaking part of Switzerland. The plan for action was backed up by research financed by local authorities and generating recommendations for new official guidelines. It provoked a remarkable echo in public media and a political polarization. In some Cantons, public votes prevented the implementation of the guidelines in question. This contribution highlights some arguments of promoters and opponents to High German in Swiss kindergartens. Starting from research in the Basle area, it shows how didactic studies and their results may contribute to public debate.

1. Einleitung

Durch die mediale Berichterstattung zu den wenig zufriedenstellenden Ergebnissen von PISA 2000 wurde die Öffentlichkeit auf scheinbare Versäumnisse des Schweizer Schulsystems aufmerksam. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) erstellte einen Aktionsplan, der Handlungsbedarf auf allen Schulstufen feststellte, sowie auch im Kindergarten.¹ Als Fördermaßnahme war unter anderem der Gebrauch der Schulsprache Hochdeutsch im Kindergarten vorgesehen.²

¹ Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Aktionsplan „PISA 2000“-Folgemaßnahmen. Online unter: <www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/pisa2000_aktplan_d.pdf>, S. 16 (31.01.2020).

² Die Begriffe Standarddeutsch, Standardsprache und Hochdeutsch sowie Mundart, Dialekt, Schweizerdeutsch werden im Folgenden in Anlehnung an die jeweils zitierten Quellen synonym verwendet.

Aktionsplan und Umsetzung in Pilot-Projekten wurden durch sprachdidaktische Studien im Auftrag von Kantonen und Gemeinden vorbereitet und begleitet. Die Empfehlungen, welche diese Studien generierten, und die behördlichen Erlasse, die sie zur Folge hatten, lösten inner- und außerhalb der Schweiz ein beträchtliches mediales Echo aus und polarisierten Gesellschaft und Bildungswesen gleichermaßen. Es folgte eine Debatte, die mehr als ein Jahrzehnt dauern sollte und mancherorts in Volksinitiativen mündete, welche die neuen Verfügungen verhinderten oder Modifikationen zur Folge hatten.

Am Beispiel der Entwicklungen im Raum Basel lässt sich rekonstruieren, wie sprachdidaktische Studien aufgrund ihrer Anwendungsorientierung zum Diskurs zwischen Wissenschaft, Öffentlichkeit und Bildungspolitik beitragen können.

Die Intensität der kontroversen Diskussion über Hochdeutsch im Kindergarten ist jedoch nur verständlich vor dem Hintergrund der Sprachsituation in deutschschweizerischen Schulen.

2. Bildungspolitischer Rahmen

In der Schweiz liegt die Hauptverantwortung für die obligatorische Schulbildung bei den Kantonen. In Fragen, welche regional oder gesamtschweizerisch abgestimmte Lösungen verlangen, arbeiten die Kantone in der Schweizerischen EDK zusammen.³ Ein mindestens einjähriger Kindergartenbesuch ist für alle Kinder in allen Kantonen, mit Ausnahme von Graubünden, obligatorisch.⁴ Der Kindergarten ist damit die erste schulische Sozialisationsinstanz der schweizerischen Volksschule. Bis zum Jahr 2000 war der lokale Dialekt offiziell Alltags- und Unterrichtssprache in den Kindergärten der Deutschschweiz.

³ „Die EDK ist der Zusammenschluss der 26 kantonalen Regierungsmitglieder, die für Bildung, Kultur und Sport verantwortlich sind.“ Online unter: <www.bildungssystem.educa.ch> (31.01.2020).

⁴ <https://edudoc.ch/static/strukturdaten/pdf_rohdaten/002.pdf> (31.01.2020).

Mit Mundart und Hochdeutsch gleichermaßen vertraut zu sein, die Varietäten unterscheiden zu können und sie situativ, funktional und sozial angemessen zu verwenden, gehört in der deutschsprachigen Schweiz zu den sprachlichen Grundfähigkeiten. Code-Switching zwischen Mundart und Standardsprache wird inner- und außerhalb von Kindergarten und Schule als kommunikative Ressource genutzt (vgl. den Beitrag von CHRISTEN u. a. in diesem Band).

Der interkantonale Lehrplan 21 für die Schulsprache Deutsch formuliert bereits im 1. Zyklus (Kindergarten bis 2. Schuljahr) unter D.3 B „Monologisches Sprechen“ die Kompetenzziele: „Die Schülerinnen und Schüler können sich in Mundart und Standardsprache ausdrücken, wobei erstsprachliche und mundartliche Elemente selbstverständlich sind.“⁵

Die erwarteten Fähigkeiten betreffen nicht nur den spontanen Sprachgebrauch, sondern auch die Möglichkeit zur Reflexion über den Gebrauch der Varietäten. So ist unter D.5 „Sprachen im Fokus“ im 1. Zyklus zu lesen: „Die Schülerinnen und Schüler können sich über Erfahrungen mit verschiedenen Formen von Gesprächsverhalten austauschen (z. B. Grußformeln, Gesprächsregeln und Gebrauch Mundart/Standardsprache in verschiedenen Situationen).“

Gemäß den Ergebnissen von PISA 2000 verfügte ein großer Anteil der 15-Jährigen in der Schweiz nur über geringe Lesekompetenzen und war am Ende der obligatorischen Schulzeit „nicht in der Lage, einfache Texte vollständig richtig zu verstehen und den Inhalt sinngemäß zu interpretieren.“ (BFS/EDK 2002, 157) Die Ursachenforschung benannte verschiedene Gründe:

- späte Einschulung mit 7 Jahren;
- kein Ausgleich unterschiedlicher Lernvoraussetzungen durch die Schule (Bildungsferne);
- Benachteiligung von Jugendlichen aus immigrierten Familien (BFS/EDK 2002, 158–160).

⁵ Lehrplan 21 Schulsprache Deutsch D.3 Sprechen B. Monologisches Sprechen. Online unter: <https://v-ef.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?k=1&z=12&ekalias=0&fb_id=1&f_id=11> (31.01.2020).

Der Bericht zu PISA 2000 hob die Bedeutung der Sprachförderung in der Unterrichtssprache hervor:

Die Bedeutung der Unterrichtssprache ist für alle in PISA geprüften Kompetenzen sehr gross, auch für die Mathematik. Die Förderung in der Unterrichtssprache ist deshalb die eigentliche Basis für die schulische und gesellschaftliche Integration. Diese Förderung muss so früh wie möglich einsetzen, den Lernbedingungen angepasst und sprachdidaktisch optimal aufbereitet sein. (BFS/EDK 2002, 135)

Als Folge verabschiedete die Konferenz der Kantonalen Bildungsdirektoren (EDK Plenarversammlung) im Jahr 2003 einen Aktionsplan mit verschiedenen Folgemaßnahmen.⁶ Hochdeutsch als Unterrichtssprache wurde zu einem zentralen bildungspolitischen Thema. Der Aktionsplan forderte unter anderem den Gebrauch von Hochdeutsch im Kindergarten und verband damit folgende Zielsetzungen: die Vermittlung einer positiven Einstellung zur Standardsprache als Affekt-, Spontan- und Beziehungssprache und Entlastung des Zweitspracherwerbs von Kindern mit Migrationshintergrund.

Schulbehörden bekannten sich zu einer neuen Gewichtung; aktualisierte Lehrpläne und interkantonale Vereinbarungen postulierten die prioritäre Förderung der Standardsprache „ab Beginn Kindergarten und während der ganzen obligatorischen Schulzeit“ (Kanton Solothurn 2006, 7), den weitgehenden Verzicht auf die Mundart (Zürcher Lehrplanüberarbeitung, vgl. BACHMANN/PEYER 2004, 15) oder formulierten wie der Kanton Nidwalden im Jahr 2004 gezielte Empfehlungen zur Standardsprache im Kindergarten (vgl. STUDER 2006, 4).

Diese Maßnahmen wurden kontrovers diskutiert (z. B. PENNER/WY-MANN 2003; BERTHELE 2010) und führten zu einer Reihe von Arbeiten zu der bis zu diesem Zeitpunkt eher wenig erforschten Bedeutung der deutschschweizerischen Diglossie im Zweitspracherwerbsprozess (z. B.

⁶ Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Aktionsplan „PISA 2000“-Folgemaßnahmen. <www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/pisa2000_aktplan_d.pdf>, S. 16 (31.01.2020).

ENDER u. a. 2007; ENDER/STRAßL 2010; LANDERT 2007; SUTER TUFEKOVIC 2008).

Die PISA-Maßnahmen griffen hingegen: Im Jahr 2009 lag die Schweiz in allen drei der getesteten Fachbereiche – Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften – über dem OECD-Mittelwert (Schweizerische Eidgenossenschaft 2010). Dabei verbesserten sich vor allem die Leseleistungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

3. Pilotversuche und Erprobungen am Beispiel der Region Basel

In zahlreichen Gemeinden der deutschsprachigen Schweiz wurden Pilotversuche zu Hochdeutsch als Unterrichtssprache im Kindergarten durchgeführt.

Nachdem Zürich bereits unter Leitung von Thomas Bachmann eine Pilot-Studie durchgeführt hatte, die den flächendeckenden Gebrauch der Standardsprache empfahl (BACHMANN/SIGG 2004), wurden im Raum Basel zunächst zwei wissenschaftlich begleitete Pilotversuche im 1. Zyklus durchgeführt (vgl. GYGER 2007 und GYGER/LEUENBERGER 2010). Sie sollten belegen, inwiefern der Gebrauch der Standardsprache Kindern nicht-deutscher Erstsprache tatsächlich einen Startvorteil in der Schule verschafft, und Empfehlungen zum Gebrauch der Standardsprache im Kindergarten formulieren.

In Basel-Stadt wurden zwei Kindergärten versuchsweise über zwei Jahre hin konsequent in der Standardsprache geführt. Der Anteil fremd- und mehrsprachiger Kinder mit Migrationshintergrund lag zwischen 90 und 100 Prozent.

Im Nachbarkanton Basel-Landschaft beschloss der Bildungsrat im Jahr 2009 eine Stufenlehrplan-Erweiterung zum Gebrauch der deutschen Standardsprache im Kindergarten. Die Weisung hält fest: „Im Kindergarten werden sowohl die mundartliche Sprachkompetenz wie auch die Bereitschaft, die deutsche Standardsprache zu erlernen, gefördert.“ (Kanton Basel-Landschaft 2009). Um zu prüfen, in welcher Art und Weise die Vorgaben des erweiterten Stufenlehrplans im Kindergarten am gewinnbringendsten umzusetzen seien, hatte die Stadt Liestal zuvor in

den Jahren 2005–2009 das Pilotprojekt „Deutsch-Standard im Kindergarten“ durchgeführt und drei unterschiedliche Modelle der Verwendung der Standardsprache erproben lassen (s. u.).

An den Pilotversuch in Basel-Stadt schloss sich eine weiterführende Erprobungsphase an, die der Standardsprache im Kindergarten zu einer breiten Akzeptanz in der Bevölkerung und bei den Lehrpersonen verhelfen sollte. In 31 Kindergärten wurde der Unterricht vollständig auf Hochdeutsch umgestellt. Die Kindergartenteams erhielten die Möglichkeit, Erfahrungen zu sammeln und von einem auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenen Weiterbildungsprogramm zu profitieren, bis vom Schuljahr 2009/2010 an schließlich eine Regelung in Kraft trat, die angesichts der sich abzeichnenden Widerstände von einer flächendeckenden Einführung der Standardsprache absah und den unterschiedlichen Verhältnissen vor Ort Rechnung tragen sollte: zu mindestens 50 % ihrer Unterrichtszeit sollten die Lehrpersonen Hochdeutsch mit den Kindern sprechen.⁷

3.1 Begleitstudien

Flankierend zu den Schulversuchen und Erprobungen im Raum Basel wurden wissenschaftliche Begleitstudien in Auftrag gegeben.

Die Begleitstudien zu den 4-jährigen Pilotversuchen in Basel-Stadt und Liestal fokussierten den Zweitspracherwerb der Kinder und die sprachdidaktische Arbeit der Lehrpersonen des Kindergartens (vgl. GYGER 2005 und GYGER/LEUENBERGER 2010).

Die anschließende dreijährige Erprobungsphase von Hochdeutsch in Basler Kindergärten wurde evaluiert, um Erfahrungen zu sammeln und Optimierungsmöglichkeiten aufzuzeigen (AMSLER/SIMON 2008); dabei wurde insbesondere die Akzeptanz bzw. Skepsis von Lehrpersonen und Eltern gegenüber dem Gebrauch der Standardsprache im Kindergarten dokumentiert.

⁷ Regierungsrat des Kantons Basel-Stadt (2009): Bericht des Regierungsrates zur formulierten kantonalen Initiative „Ja zum Dialekt“ an den Grossen Rat. Online unter: <<http://www.grosserrat.bs.ch/dokumente/100330/000000330728.pdf>> (31.01.2020).

Nachdem im Schuljahr 2009/2010 angesichts wachsender Widerstände eine neue Regelung in Kraft gesetzt wurde, welche den Anteil der Standardsprache auf mindestens 50 % der Unterrichtszeit in Stadtbasler Kindergärten festlegte, wurde schließlich ein Bericht zur Umsetzung der neuen Regelung in Auftrag gegeben (SACCO-WOLBER 2010). Der Bericht sollte aufzeigen, wie sich die neue Regelung in der Praxis bewährte, „wie sie aufgenommen und auf verschiedene Arten umgesetzt“ wurde (SACCO-WOLBER 2010, 3).

Die genannten Studien bearbeiten demnach jeweils einen oder mehrere der folgenden Themenbereiche: Modelle und sprachdidaktische Maximen, mit denen Hochdeutsch im Kindergarten implementiert wurde, Sprachentwicklung bzw. Zweitspracherwerb der Kinder und Einstellungen der beteiligten Lehrpersonen und Eltern.

3.2 Modelle der Verwendung von Mundart und Hochdeutsch im Kindergarten

Die vollständige oder teilweise Implementierung von Hochdeutsch wurde in den Kindergärten von Basel-Stadt und Liestal je nach behördlicher Vorgabe oder selbstgewähltem Modell auf unterschiedliche Art realisiert.

In Liestal entschied man sich für den Vergleich dreier Modelle:

- a) Hochdeutsch als Unterrichtssprache mit Ausnahme einzelner Verse, Lieder, Spiele „ohne Entsprechungen in der Standardsprache“ (GYGER/LEUENBERGER 2010, 5);
- b) Mundart als Unterrichtssprache mit „Hochdeutschfenstern“, die durch den regelmäßigen Einsatz einer ausschließlich Hochdeutsch sprechenden Handpuppe realisiert wurden;
- c) Mundart als Unterrichtssprache mit Standardsprache in bestimmten Unterrichtssituationen, beispielsweise den geführten Ganzklassenunterricht im Kreis.

Im basel-städtischen Pilotversuch wurde in zwei Kindergärten vollständig auf Hochdeutsch umgestellt. In der auf den Pilotversuch folgenden

zweijährigen Erprobungsphase in Basel wurden verschiedene Formen von „Dialektfenstern“ in den Hochdeutschkindergärten (vgl. AMSLER/SIMON 2008, 15) implementiert: dialektale Lieder und Spiele; für die Vermittlung von Kultur und Brauchtum (z. B. Fasnacht); bei Ausflügen, bei bestimmten Anlässen, bei Arbeit an der Sprachbewusstheit oder – eher selten – bei Einsatz einer Puppe, also personenbezogen. Die Lehrpersonen waren einhellig der Meinung, dass die Ausgestaltung der Dialektfenster der didaktischen Kompetenz der Lehrperson überlassen und nicht durch Richtlinien geregelt werden sollte (vgl. AMSLER/SIMON 2008, 16).

Die Umsetzung der Regelung, jeweils 50 % in der Standardsprache und in der Mundart zu unterrichten, die im Schuljahr 2009/2010 in Basel in Kraft trat, verlangte didaktische Anpassungen. SACCO-WOLBER (2010, 12) führt verschiedene Modelle mit kriteriengeleiteter Wahl der Varietäten auf, die in Basler Kindergärten erprobt wurden:

- Mundart für alle Verse, Lieder und Spiele, sonst grundsätzlich Standarddeutsch als Unterrichtssprache,
- Teamteaching von Mundart und Standarddeutsch sprechenden Lehrpersonen, z. B. Förderlehrpersonen,
- situativer Gebrauch der Standardsprache: z. B. im geführten Unterricht gegenüber dem freien Spiel,
- tageweiser oder halbtageweiser Gebrauch der Standardsprache, z. B. Vormittage hochdeutsch, Nachmittage Dialekt.

Die Modelle waren gleichmäßig über die Kindergärten verteilt. Der Wechsel von einer Varietät zur anderen wurde den Kindern in einigen Kindergärten durch bestimmte Signale (akustisches Signal oder verbale Ankündigung, Bilder und Symbole, z. B. eine Fahne, eine Figur) kenntlich gemacht (vgl. SACCO-WOLBER 2010, 13).

3.3 Zweitspracherwerb der Kinder

Die qualitative Begleitstudie des Pilotprojekts im Kanton Basel-Stadt vergleicht den Zweitspracherwerb von Kindern in zwei Hochdeutschkindergärten mit demjenigen in zwei Mundartkindergärten (vgl. GYGER 2005). Die Studie dokumentiert ausserdem die Organisation des Unterrichts und die Steuerung des Zweitspracherwerbs in den vier Kindergärten.⁸

Insgesamt 16 Kinder wurden während des Kindergartens und der ersten zwei Schuljahre beobachtet. Die Kinder traten mit unterschiedlichen Deutsch- und Erstsprachkompetenzen in die Kindergärten ein.⁹ Im Kindergarten und im ersten Schuljahr wurde ihr Zweitpracherwerb anhand von mündlichen Daten dokumentiert.¹⁰ Im 2. Schuljahr kam die Beobachtung des Schriftspracherwerbs hinzu (Leseverstehen, Rechtschreibung, Wortschatz und spontane Schreibaktivität).¹¹

Die Studie stellt im 2. Schuljahr Vorteile von Hochdeutsch im Kindergarten einzig in den Bereichen Orthographie und Leseverstehen fest. Dabei profitierten nur Kinder ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen von der Standardsprache, Kinder mit mittleren bis guten Deutschkenntnissen hingegen nicht erkennbar (vgl. GYGER 2005, 77). Dies

⁸ Die Organisation des Unterrichts und die Steuerung des Zweitspracherwerbs wurden durch Interviews mit Expertinnen und Experten sowie zeitlich befristeten Tagebuchaufzeichnungen der Lehrpersonen in Tagebüchern erhoben. Die Quantität und Qualität des Inputs in der Zielsprache Deutsch findet sich in mehrstündigen exemplarischen Tonaufnahmen der Lehrpersonen im Kindergarten „in vivo“ dokumentiert.

⁹ Die Erstsprachkompetenz der Projektkinder wurde in der Erstsprache durch Lehrkräfte für Heimatliche Sprache und Kultur erhoben. Flankierend wurden das familiäre Sprachverhalten und seine Hintergründe, Familiengeschichte und Migration, Mediengewohnheiten, Sozialkontakte, Bildungserfahrungen in Erfahrung gebracht.

¹⁰ Produktive Sprachfähigkeiten wurden individuell mittels Spontansprachproben (Rollenspiele und Nacherzählung einer Trickfilmgeschichte) erhoben.

¹¹ Erhebungsinstrumente: KOHL (2004a, 13); KOHL (2004b, 18); Bilder-geschichte 24 aus der Schubi-Geschichtenkiste „Und dann?“ Schubi Material 120, 10.

zeigte sich unabhängig von ihren Erstsprachkompetenzen bei Eintritt in den Kindergarten und unterschiedlich gestalteter Steuerung des Zweitspracherwerbs in den Kindergärten.

Diese Ergebnisse legen es nahe, auf die doch sehr unterschiedlichen Situationen der einzelnen Kindergärten Rücksicht zu nehmen und grundsätzlich sowohl Mundart als auch Standardsprache in Basler Kindergärten zuzulassen.

In Liestal waren in den Kindergarten mit Standardsprache im gesamten Unterricht (Modell a) die Kinder mit den anfänglich geringsten Deutschkenntnissen eingetreten. Sie erzielten im Laufe des Versuchs die größten sprachlichen Fortschritte beim Zweitspracherwerb (GYGER/LEUENBERGER 2010, 9). Das Modell mit Hochdeutsch in geführten Sequenzen (Modell c), in welchem die Kinder mit den besten Deutschkenntnissen gestartet waren, brachte etwas bessere Ergebnisse als dasjenige mit der hochdeutsch sprechenden Handpuppe (Modell b). Die Werte der einzelnen Gruppen glichen sich jedoch bereits im Laufe des 2. Kindergartenjahres aneinander an.

Der Bericht beantwortet die Frage nach der Generalisierbarkeit der Ergebnisse nicht direkt. Er verweist auf die Ergebnisse der Studie aus dem Nachbarkanton Basel-Stadt (vgl. GYGER/LEUENBERGER 2010, 13):

Das Basler ‚Projekt Standardsprache‘ zeigte im Direktvergleich von schweizerdeutsch und hochdeutsch geführten Kindergärten auf, dass Kinder mit geringfügigen Deutschkenntnissen von einer konsequenten Standardsprache sehr profitieren, Kinder mit mittleren bis guten Deutschkenntnissen jedoch bedeutend weniger. Die Frage, ob durchgängig in der Standardsprache geführter Unterricht generell allen Kindern die grössten Vorteile bringt, muss auf diesem Hintergrund verneint werden.

Der Bericht empfiehlt eine situativ und adressatenspezifisch angepasste Wahl der Varietät: bei geringen Deutschkenntnissen der gesamten Kindergartengruppe die Standardsprache, aber mit klar definierten Mundartfenstern zur Vermittlung der lokalen Mundart und alltagssprachlicher Routinen (Begrüßungen etc.) sowie des traditionellen Vers- und Liedguts; bei fortgeschrittenen Deutschkenntnissen sowohl Standardsprache

als auch Mundart, mit einer situativ motivierten Bindung der Varietäten an bestimmte Sozialformen (z. B. Standardsprache im Plenarunterricht im Kreis, Mundart in Kleingruppengesprächen).

3.4 Einstellungen der Lehrpersonen

Die Evaluation von AMSLER/SIMON (2008) erfragte die Einschätzung von Lehrpersonen zur Bedeutung von Hochdeutsch für die Sprachentwicklung der Kinder. Es zeigte sich in vielen Belangen ein Unterschied in der Einschätzung und Einstellung von Lehrpersonen mit und ohne Hochdeutsch im Unterricht:

Fremdsprachige Lehrpersonen von Hochdeutsch-Kindergärten waren der Ansicht, die Sprachentwicklung der Kinder werde durch die Standardsprache unterstützt und die Kinder seien nicht überfordert (vgl. AMSLER/SIMON 2008, 20). Sie hätten auch nicht weniger emotionale Zuwendung erhalten (vgl. AMSLER/SIMON 2008, 14). Lehrpersonen von Mundart-Kindergärten waren gegenteiliger Ansicht (vgl. AMSLER/SIMON 2008, 17).

Der Bericht schlussfolgert: „Insgesamt lässt sich also aussagen, dass die Verwendung von Standarddeutsch im Kindergarten für die Kinder kein Problem darstellt, keinen Druck bedeutet und von Kindern nahezu als Selbstverständlichkeit akzeptiert wird.“ (AMSLER/SIMON 2008, 25)

Der Bericht von SACCO-WOLBER (2010) thematisiert die Sprachentwicklung der Kinder nicht direkt, aber die Frage der gesellschaftlichen Integration. Er stellt dabei „das Leben in Basel“, das durch den Dialekt befördert werde, dem Erfolg bei der Berufsbildung entgegen, für welchen schulische Leistungen basierend auf Kompetenzen in der Standardsprache Voraussetzung seien (SACCO-WOLBER 2010, 29). Der Bericht plädiert für die Beibehaltung der 50 %-Regelung und die Definition einer Untergrenze für die Verwendung der Mundart, „um damit zu verhindern, dass die Dialektanteile zu gering ausfallen und der Dialekt auf eine Lieder- und Verssprache im Kindergartenunterricht reduziert wird“ (SACCO-WOLBER 2010, 30).

Im Rahmen des basel-städtischen Pilotversuches wurden in den Jahren 2001 bis 2003 Experteninterviews mit den beteiligten Lehrpersonen geführt und Tagebücher geschrieben. In ihren Tagebuchaufzeichnungen und Interviews artikulierten die Lehrpersonen eine normative Haltung und beträchtliche Unsicherheiten beim Gebrauch der Standardsprache angesichts der sprachlichen Heterogenität ihrer Kindergartengruppe. Zur Veranschaulichung sei folgende Episode zitiert (GYGER 2004, 134–135):

Eine Lehrperson kommentiert ihren eigenen Sprachgebrauch am 15.10.2001:

Soll ich ‚Glugger‘ gebrauchen, weil das wenigstens einige verstehen, das aber Mundart ist, oder soll ich ‚Murmel‘ gebrauchen, das allen fremd ist, dafür aber korrekte Standardsprache?

Am 19.10. folgt der Eintrag:

[Ich habe die] ‚Murmel-oder-Glugger-Situation‘ wieder durch ‚Kugel‘ überbrückt.

Und am 24.10. hält sie fest:

Habe zwischen Kugel und Murmel hin und her gewechselt, bin immer noch unschlüssig über richtigen Gebrauch.

Außerdem werden sprachdidaktische Maximen offenbart, welche die Lehrpersonen in ihrer didaktischen Kommunikation zu befolgen versuchten:¹² Code-Switching und Helvetismen gelte es zu vermeiden und in vollständigen Sätzen mit korrekter Grammatik zu sprechen, eigene Äußerungen mit geringer Variation zu wiederholen und kindliche Äußerungen korrigierend und modellierend nachzusprechen (vgl. GYGER 2004, 140).

¹² Bei diesen Maximen handelt es sich nicht um authentische Leitideen der Lehrpersonen, sondern um den Versuch der Autorin, der Quintessenz der sprachdidaktischen Reflexionen Gestalt zu geben.

Keine der befragten Lehrpersonen sprach sich für die flächendeckende Einführung von Hochdeutsch im Kindergarten aus, sondern vielmehr für die Einführung von Hochdeutsch in bestimmten Quartierkindergärten (vgl. GYGER 2004, 130–131). Die Vorbehalte betreffen nicht den schulischen Nutzen der Maßnahme, sondern die Voraussetzungen und sozio-kulturellen Konsequenzen:

Es wurden Befürchtungen geäußert,

- die Lehrpersonen verfügten nicht über die notwendige Sprachkompetenz und positive Einstellung gegenüber der Standardsprache,
- wertvolles Kulturgut, das heißt mundartliches Vers- und Liedgut, würde verloren gehen und
- die soziale Integration von Kindern mit Migrationshintergrund würde erschwert.

Die Evaluation von AMSLER/SIMON (2008) zur weiteren Erprobung zeigt in vielen Belangen einen beträchtlichen Unterschied in der Einschätzung und Einstellung von Lehrpersonen, die in ihren Kindergärten in Standarddeutsch unterrichteten, und solchen, die mundartliches Deutsch unterrichten:

Bei Lehrpersonen, die ein mundartliches Deutsch verwendeten, wird eine normativere Haltung gegenüber der Standardsprache sichtbar: Sie hielten ein perfektes Hochdeutsch für eine Lehrperson für unabdingbar und lehnten Helvetismen bzw. Schweizer Hochdeutsch ab. Sie äußerten die Befürchtung, den emotionalen Zugang zu den Kindern zu verlieren, weil „wir uns verbiegen müssen, wenn wir Hochdeutsch sprechen und damit nicht mehr echt sind.“ (AMSLER/SIMON 2008, 14). Sie befürchteten außerdem einen Kulturgut- und Dialektverlust bei Hochdeutsch im Kindergarten (vgl. AMSLER/SIMON 2008, 18).

Lehrpersonen mit Standarddeutsch hoben die Vorteile hervor: Nach einem Sprung ins kalte Wasser folgte eine schnelle Gewöhnung und ein besonders sorgfältiger Umgang mit der Sprache, z. B. eine langsame und deutliche Aussprache. Diese Lehrpersonen hielten die Anforderungen an die eigene Sprachkompetenz für weitgehend erfüllt, Optimierungen in

Grammatik und Wortschatz jedoch für möglich. Sie forderten und erwarteten von sich selbst und anderen Lehrpersonen kein perfektes Hochdeutsch und stellten auch nach eineinhalb Jahren bei sich selbst noch positive Veränderungen beim Gebrauch fest. Sie hatten kein Problem, mit emotionalen Situationen im Kindergarten umzugehen.

Der Bericht fasst zusammen, dass die Lehrpersonen mit Hochdeutsch im Kindergarten als Freiwillige mit hohem Engagement, einer positiven Grundhaltung und spezifischem Know-how gut zurechtkamen. Die Akzeptanz für eine flächendeckende Einführung der Standardsprache in Basler Kindergärten war jedoch zu gering. Es war für ein Drittel der Lehrpersonen „absolut undenkbar“, im Kindergarten auf Hochdeutsch zu unterrichten (vgl. AMSLER/SIMON 2008, 20). Es sei deshalb bei weiteren Pilotversuchen nicht von „einem Stimmungsumschwung zugunsten von SD [Standarddeutsch] im Kindergarten“ auszugehen, sondern im Gegenteil: „Viel eher ist zu befürchten, dass die Fronten sich weiter verhärten und ideologisch gefärbte Debatten weitgehend ergebnislos bleiben“ (AMSLER/SIMON 2008, 27). Vor diesem Hintergrund formuliert der Bericht Handlungsoptionen und empfiehlt dem Erziehungsdepartement einen Grundsatzentscheid mit Richtlinien einer definierten Bandbreite von Mundart und Standardsprache und Empfehlungen zum Umgang mit der Standardsprache, die ab Schuljahr 2009/2010 gültig sein sollten (vgl. AMSLER/SIMON 2008, 29).

Der nachfolgende Bericht von SACCO-WOLBER (2010) zur 50 %-Regelung des Gebrauchs von Mundart und Standardsprache dokumentiert ebenfalls, dass die Vorbehalte der Lehrpersonen vor allem bei der Bewältigung emotional anspruchsvoller Situationen in der Standardsprache lägen und dass wegen der Unterschiedlichkeit der Rahmenbedingungen, wie z. B. der Klassenzusammensetzung, kein bestimmtes Umsetzungskonzept empfohlen werden könne.

4. Politische Meinungsbildung und mediales Echo

Über die Frage, ob Hochdeutsch im Kindergarten verwendet werden solle, kam es zwischen 2011 und 2016 in verschiedenen Kantonen zur

Volksabstimmung.¹³ Nachdem Zürich und Basel-Stadt im Jahr 2011 über Initiativen für Mundart im Kindergarten abgestimmt hatten, sah es so aus, als sei die Frage weitgehend ausdiskutiert. Die EDK (2013) publizierte im IDES-DOSSIER „Sprache im Kindergarten in den deutsch- und mehrsprachigen Kantonen“ eine Übersicht über die verschiedenen Kantonalen Regelungen. Noch im selben Jahr fand eine Volksabstimmung im Kanton Luzern statt. Es folgten Abstimmungen in den Kantonen Aargau 2014 und Zug 2016. Die Resultate fielen unterschiedlich aus:

Aargau und zuvor bereits Zürich entschieden sich für die Mundart im Kindergarten, in den anderen Kantonen wurden die vermittelnden Gegenvorschläge der Kantonsregierungen angenommen und führten wie im Kanton Basel-Stadt und Luzern zu einer gleichwertigen Förderung von Mundart und Hochdeutsch oder zu einer Stärkung der Mundart ohne Verdrängung von Hochdeutsch wie im Kanton Zug.¹⁴

Die politische Auseinandersetzung über die Frage von Hochdeutsch im Kindergarten fand mediales Echo inner- und außerhalb¹⁵ der Schweiz. Die Berichterstattung wurde durch die Volksabstimmungen befeuert, allen voran diejenige im Kanton Zürich im Mai 2011, wo die Debatte mit großer Leidenschaft geführt wurde. Der Germanist Peter von Matt hatte am 16.10.2010 im Zürcher *Tagesanzeiger* Position gegen „Dialektwahn“

¹³ Die Volksabstimmung ist ein Instrument der direkten Demokratie. Sie setzt voraus, dass – basierend auf einer Unterschriftensammlung – eine Initiative oder ein Referendum gegen ein vom Parlament erlassenes Gesetz eingereicht und nach parlamentarischer Beratung zur Abstimmung freigegeben wird. Im Kanton Basel-Stadt kam es zwischen 2000 und 2018 neben der Abstimmung über die Volksinitiative „Ja zum Dialekt“ (2011) nur gerade zu sechs weiteren Volksabstimmungen über Initiativen oder Referenden im Zusammenhang mit schulischen Belangen.

¹⁴ <<https://edudoc.ch/record/123168/files/?ln=en>> (31.01.2020).

¹⁵ Z. B. Spiegel online 16.11.2011. Online unter: <<http://www.spiegel.de/politik/ausland/volksinitiative-zuerich-verbannt-hochdeutsch-aus-kindergaerten-a-762795.html>> (31.01.2020) oder Süddeutsche.de 17.05.2011. Online unter: <<https://sz.de/1.1098125>> (31.01.2020).

und „Herabsetzung des Hochdeutschen“ bezogen: „Der Dialekt als Sprache des Herzens? Pardon, das ist Kitsch!“¹⁶ und 297 Kommentare ausgelöst. Die Wochenzeitung *Die Weltwoche* trat daraufhin mit einem längeren Hintergrundartikel am 27.10.2010 ebenfalls in die Debatte ein, um Peter von Matts polemischer Herabsetzung der Mundart Paroli zu bieten und Gegenposition zu beziehen: „Die Mundart vermittelt den Schweizern Identität, gerade auch die sprachliche Abgrenzung gegenüber dem übermächtigen Deutschland gehört zu den Konstanten des helvetischen Selbstbewusstseins. Wer die Mundart pauschal schlechtredet, hat von dieser Geschichte nichts begriffen.“¹⁷ Doch auch pädagogische Argumente wurden vorgebracht: Kindergartenlehrpersonen äußerten sich zu den Bedürfnissen ihrer Schützlinge: „Sie sind vier oder fünf Jahre alt und zum ersten Mal in ihrem Leben längere Zeit von zu Hause weg. Sie haben Heimweh und müssen getröstet werden. Die Kindergärtnerin ist nicht selten eine Art Ersatzmutter.“¹⁸ Beziehungsaufbau und Trösten seien in der Standardsprache jedoch nicht möglich. *Die Weltwoche* apostrophierte Hochdeutsch in Schule und Kindergarten als „Pädagogische Allzweckwaffe“ und „Frühhochdeutsch quasi als Geschenk für die Ausländer“.

Sogar der Industrielle Gunter Sachs steuerte eine Kolumne bei und bilanzierte seine eigene sprachliche Eingemeindung prominent im Lead: „Der Streit um Hochdeutsch im Chindergarte ist ernst zu nehmen. Richtig integriert sind Ausländer erst, wenn sie perfekt Schweizerdeutsch reden.“¹⁹

¹⁶ <<https://www.tagesanzeiger.ch/kultur/diverses/Der-Dialekt-als-Sprache-des-Herzens-Pardon-das-ist-Kitsch-/story/12552220>> (31.01.2020).

¹⁷ <<https://www.weltwoche.ch/ausgaben/2010-43/artikel/artikel-2010-43-fruehdeutsche-verwirrung.html>> (31.01.2020).

¹⁸ <<https://www.weltwoche.ch/ausgaben/2010-43/artikel/artikel-2010-43-fruehdeutsche-verwirrung.html>> (31.01.2020).

¹⁹ <https://www.weltwoche.ch/ausgaben/2010_46/artikel/artikel-2010-46-sprache-es-isch-en-trumpf.html> (31.01.2020).

5. Vom wissenschaftlichen Befund zur behördlichen Positionierung

Der Entscheidungsprozess für oder gegen Hochdeutsch im Kindergarten gestaltete sich kantonal unterschiedlich. In einigen Kantonen, wie z. B. Basel-Landschaft, blieb es bei parlamentarischen Anfragen und Diskussionen. Im Nachbarkanton Basel-Stadt kam es hingegen zur Volksabstimmung. Der Kanton Basel-Stadt ist deshalb nicht repräsentativ für die gesamte deutschsprachige Schweiz. Dank der im Staatsarchiv zugänglichen Dokumente ist jedoch ein aufschlussreicher Einblick in die Chronologie der Entscheidungsfindung und die politische Auseinandersetzung vor Ort möglich:

2009 reichte die „Basler Interessengemeinschaft für Dialekt“²⁰ eine Volksinitiative ein, die eine Änderung des Schulgesetzes vorschlug: „Das Schulgesetz wird wie folgt geändert. Paragraph 8 Abs. 4 (neu): Die Unterrichtssprache in den ersten beiden Jahren nach der Einschulung (Kindergartenstufe) ist Dialekt.“

Im Bericht des Basler Regierungsrates zur Initiative wurden im selben Jahr gegenüber dem basel-städtischen Parlament, dem Grossen Rat, die Hintergründe der neuen Regelung sehr sorgfältig erläutert und darauf hingewiesen, dass Basel-Stadt sich nach einer Vorbereitungszeit von acht Jahren mit einer wissenschaftlichen Langzeitstudie und einer mehrjährigen Erprobungsphase mit einer externen Evaluation „als einer der ersten Kantone mit der Verwendung von Standarddeutsch im Kindergarten auseinandergesetzt und [...] als einer der letzten Deutschschweizer Kantone den Sprachgebrauch der Lehrpersonen im Lehrplan geregelt“ habe.

Das Initiativkomitee wurde in die Entscheidungsfindung einbezogen: „Die Anliegen der Gruppierung und ihre Besorgnis über den Dialektverlust wurden ernst genommen und flossen in den Kompromissvorschlag des Erziehungsdepartementes ein.“²¹

²⁰ <<http://www.igdialekt.ch/Dialekt.htm>> (31.01.2020).

²¹ Regierungsrat des Kantons Basel-Stadt (2009): Bericht des Regierungsrates zur formulierten kantonalen Initiative „Ja zum Dialekt“ an den Grossen Rat.

Der Bericht der Bildungs- und Kulturkommission²², der dem Parlament nach einem Hearing mit der Interessengemeinschaft Dialekt im August 2010 vorgelegt wurde, weist darauf hin, dass sich die Diskussionen unter den Lehrpersonen versachlicht hätten und die Vorbehalte der Lehrpersonen „in einer langen Unterrichtspraxis ohne Standarddeutsch“ begründet seien. Der Bericht arbeitet die Positionen von Initianten und Erziehungsdepartement heraus. Dabei werden sowohl Übereinstimmungen als auch Differenzen benannt: Übereinstimmungen werden beim Anliegen erkannt, „den Dialekt und die Dialektförderung im Schulgesetz für die Kindergärten festzuschreiben“. Die Kommission sieht jedoch in der Initiative „verschiedenste und teilweise sogar konträre Absichten in sich vereint (gesellschaftliche Integrationsaufgabe und Sorge vor der Verschulung des Kindergartens, spezifische Baseldeutsch- und allgemeine Dialektpflege)“, Standarddeutsch sei jedoch „ein Kernelement der Chancengerechtigkeit“.

Im Kindergarten geschieht oft die erste Integration ausserhalb der Familie. So muss das wichtigste Ziel von Schule und Kindergarten die Förderung des Kindes und seiner Chancen sein. Das demokratische Gut der Bildungsgerechtigkeit in unserer vielfältig gewordenen Gesellschaft spricht für ein möglichst frühes und ungezwungenes Bekanntwerden mit dem Standarddeutschen. (S. 9)

Der Grosse Rat beschloss im Oktober 2010, die Initiative dem Volk zur Abstimmung vorzulegen, jedoch mit der Empfehlung auf Verwerfung der Initiative und folgendem Gegenvorschlag: Im Schulgesetz sei ein neuer Paragraph einzufügen mit dem Wortlaut: „Im Kindergarten enthält der Lehrplan im Bereich Sprachen für Dialekt und Standarddeutsch gleichwertige Lernziele.“²³

Online unter: <<http://www.grosserrat.bs.ch/dokumente/100330/000000330728.pdf>> (31.01.2020).

²² <www.grosserrat.bs.ch/dokumente/100368/000000368436.pdf> (31.01.2020).

²³ <<http://www.grosserrat.bs.ch/dokumente/100370/000000370723.pdf>> (31.01.2020).

Das Abstimmungsergebnis im Mai 2011 fiel äußerst knapp aus: Sowohl die Initiative als auch der Gegenvorschlag wurden angenommen und erst die Stichfrage („Wenn beides angenommen wird, dann ...“) brachte die Entscheidung für den Gegenvorschlag mit nur gerade 222 Stimmen. Die Interessengemeinschaft (IG) Dialekt versprach 2012 aufgrund ihrer moralischen Verpflichtung, „die Umsetzung dieses Gegenvorschlags genau zu beobachten“ (Interpellation Nr. 70S, September 2012). Noch im Jahr 2018 findet sich auf der Homepage der IG Dialekt der auf das Abstimmungsergebnis bezogene Satz: „Die Umsetzung dieses Kompromisses ist allerdings wenig transparent. Die IG Dialekt wird sich in Zukunft weiterhin für die Förderung des Dialektes im Kindergarten einsetzen müssen. Es geht letztlich nicht nur um den Umgang mit Dialekt im Kindergarten. Auch in der Primarschule und in den weiterführenden Schulen soll ein unverkrampfter Umgang mit Dialekt möglich sein.“²⁴

6. Zusammenfassung

Hochdeutsch als Unterrichtssprache in traditionell mundartlich geführten Kindergärten war zunächst eine bildungspolitische Reaktion auf die Ergebnisse von PISA 2000. Die neue Maßnahme zur Entlastung des Zweitspracherwerbs weckte bei manchen Lehrpersonen und Bildungspolitiker/-innen Begeisterung, bei anderen Skepsis und Widerstand. Sie berührte den Nerv deutschschweizerischer Identität. Die pädagogische Kommunikation auf Hochdeutsch, die im Kindergarten Situationen der Nähe und Vermittlung von traditionellem Vers- und Liedgut mit sich bringt, war für alle Lehrpersonen ungewohnt und herausfordernd. Das Thema wurde bald politisch instrumentalisiert. Damit waren sprachdidaktische Anliegen mit konservativen, kulturpolitischen Interessen an Schutz und Pflege der Mundart in Einklang zu bringen. Die zuständigen Behörden taten deshalb gut daran, nicht nur auf kurzfristige Pilotversuche, sondern – wie im Raum Basel – auf längere Erprobungsphasen mit

²⁴ <<http://www.igdialekt.ch/Dialekt.htm>> (31.01.2020).

wissenschaftlicher Begleitung zu vertrauen. Die Ergebnisse der Begleitstudien relativierten den Ertrag der Maßnahme: Kinder mit sehr geringen Deutschkenntnissen profitierten zwar von der Umstellung auf Hochdeutsch im Kindergarten, alle anderen Kinder hingegen in nur bescheidenem Maß. Die Studien zeigten außerdem, dass sprachdidaktische Modelle, die Raum für beide Varietäten schufen und auf Anforderungen vor Ort reagieren konnten, bei Lehrpersonen auf größere Akzeptanz stießen. Mit der Volksabstimmung im Jahr 2011 wurde in Basel die Förderung von Mundart und Hochdeutsch gleichermaßen im Lehrplan verankert.

Die wissenschaftlichen Studien vermochten mit ihren differenzierten Ergebnissen zu dieser Entscheidungsfindung beizutragen, weil sie von den zuständigen Behörden nicht nur entgegengenommen und intern verarbeitet, sondern für ein interessiertes Publikum sorgfältig und allgemeinverständlich aufbereitet und kommentiert wurden. So konnten sie in den zuständigen politischen Gremien und in der Öffentlichkeit intensiv diskutiert werden und in einem medial aufgeheizten Klima bestehen.

Literatur

- Amsler, Felix/Simon, Elisabeth (2008): Externe Evaluation Standard-Deutsch im Kindergarten. Bericht zu Handen Leitung Ressort Schulen Erziehungsdepartement Basel-Stadt. Online unter: <https://edudoc.ch/record/30080/files/externe_evaluation.pdf> (31.01.2020).
- Bachmann, Thomas/Sigg, Marianne (2004): Hochdeutsch-Kindergarten: Die Chancen des frühen Beginns. Bericht zur explorativen Studie „Hochdeutsch im Übergang zwischen Kindergarten und Primarschule“. Zürich. <<https://edudoc.ch/record/29526/files/88.pdf>> (31.01.2020).
- Bachmann, Thomas/Peyer, Ann (2004): Lehrplanüberarbeitung im Bereich deutsche Standardsprache. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Online unter: <bi.zh.ch/dam/bildungsdirektion/direktion/Bildungsrat/archiv/brb_2005/Sitzung_7_Februar_2005/Schlussbericht_zu_BRB_3.pdf.spooler.download.1504529737943.pdf/Schlussbericht_zu_BRB_3.pdf> (31.01.2020).
- Berthele, Raphael (2010): Dialekt als Problem oder Potenzial. Überlegungen zur Hochdeutschoffensive in der deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung. In: Bitter Bättig, Franziska/Tanner, Albert (Hrsg.): Sprachen lernen – durch Sprache lernen. Zürich, 37–52.

- Bundesamt für Statistik (BFS)/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2002): Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuenburg.
- EDK (2013): IDES-DOSSIER Sprache im Kindergarten in den deutsch- und mehrsprachigen Kantonen. Stand August 2013. Online unter: https://edudoc.ch/record/108356/files/Sprache_KG_2013.pdf (31.01.2020).
- Ender, Andrea/Li, Wei/Straßl, Katharina (2007): Das Projekt „Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung“. In: *Linguistik online* 32(3), 25–36. Online unter: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/535/899> (31.01.2020).
- Ender, Andrea/Straßl, Katharina (2010): Deutschlernen in Dialektumgebung. Wie beeinflusst die Diglossie den Zweitspracherwerb von Migrantenkindern? In: Clalüna, Monika/Etterich, Barbara (Hrsg.): *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM*. Bern. (Akten der zweiten gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 20. und 21. Juni. Universität Bern), 71–82.
- Gyger, Mathilde/Leuenerberger, Petra (2010): *Deutsch-Standard in Liestal*. Kurzfassung der Begleitstudie. Unter Mitarbeit von Annina Fischer. Liestal. Online unter: <https://www.baselland.ch/politik-und-behorden/direktionen/bildungs-kultur-und-sportdirektion/bildung/berichte-und-studien> (31.01.2020).
- Gyger, Mathilde (2004): Standardsprache im Kindergarten – eine neue sprachdidaktische Herausforderung. In: Studer, Thomas/Schneider, Günther (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz*. Neuchâtel. (bulletin vals-asla. 79), 123–147. Online unter: https://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2004_079.pdf (31.01.2020).
- Gyger, Mathilde (2005): *Projekt Standardsprache im Kindergarten (PSS)*. Rektorat Kindergärten Basel. Arbeitsgruppe Integration. Online unter: <https://irf.fhnw.ch/handle/11654/14282>; (31.01.2020).
- Gyger, Mathilde (2007): *Hochdeutsch im Kindergarten*. Online unter: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/536/900> (31.01.2020).
- Kanton Basel-Landschaft (2009): *Protokoll des Bildungsrates vom 18. März 2009*. Online unter: <https://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Reglement%20Standardsprache%2018.3.2009.pdf> (31.01.2020).

- Kanton Solothurn (2006): Beitritt des Kantons Solothurn zur interkantonalen Vereinbarung der Erziehungsdirektoren und Erziehungsdirektorinnen der Kantone Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis zur Einführung des Französisch-unterrichts ab dem 3. Schuljahr und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie zur gemeinsamen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts (FEUV). Botschaft und Entwurf des Regierungsrates an den Kantonsrat von Solothurn vom 14. August 2006. (= RRB Nr. 2006/1511). RRB-Beilage. Online unter: <https://rrb.so.ch/rrb-detail/?no_cache=1&tx_rrbpublications_publication%5Bpublication%5D=27550&cHash=ab73559ac19a3ebcf96a2c2dc430a40c> (31.01.2020)
- Kohl, Rüdiger (2004a): Das ganz neue Lesetraining. 2. Schuljahr. Kerpen-Buir.
- Kohl, Rüdiger (2004b): Lesetraining – Übungsheft. 2. Schuljahr. Kerpen-Buir.
- Landert, Karin (2007): Hochdeutsch im Kindergarten? Eine empirische Studie zum frühen Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz. Bern u. a. (Zürcher Germanistische Studien. 62).
- Penner, Zvi/Wymann, Karin (2003): Deutsch sprechen lernen genügt noch nicht. In: 4 bis 8 – Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe 1, 5–7
- Sacco-Wolber, Rahel (2010): Umsetzung der neuen Sprachregelung in den Kindergärten Basel-Stadt ab Schuljahr 2009/10: mindestens 50 % Standarddeutsch sowie Dialektförderung. Externer Bericht zuhanden Erziehungsdepartement Basel-Stadt. Online unter: <https://edudoc.ch/record/92206/files/schlussbericht_zur_evaluation_umsetzung_der_sprachregelung_rahel_sacco.pdf> (31.01.2020).
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2010): Pisa 2009: die Schweiz positioniert sich im Lesen besser als 2000. Bern. Online unter: <<https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-36650.html>> (31.01.2020).
- Studer, Hans (2006): Hochdeutsch im Kindergarten. Konzept zur systematischen Förderung des Hochdeutschen in den Kindergärten des Kantons Graubünden. Chur. Online unter: <https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Standard_KG_Konzept_de.pdf> (31.01.2020).
- Suter Tufekovic, Carol (2008): Wie mehrsprachige Kinder in der Deutschschweiz mit Schweizerdeutsch und Hochdeutsch umgehen. Eine empirische Studie. Bern u. a.

JUTTA RANSMAYR

Vielerlei Deutsch an Österreichs Schulen

Sprachliche Vielfalt und Spracheinstellungen zu den Varietäten
des Deutschen unter LehrerInnen und SchülerInnen

Abstract

German is regarded as a language extraordinarily rich in variation. This linguistic diversity, encompassing standard German varieties as well as colloquial German and dialects, can be found in full complexity in the German classroom in Austrian schools.

The article at hand outlines, which varieties are predominantly used in the realm of Austrian German classes, which conceptualizations of the German language are present and which attitudes towards Austrian Standard German and German Standard German, respectively, are prevalent among German teachers and school students in Austria. Results implicate a strong awareness of an Austrian standard variety among teachers and students, as well as the implicit presence of pluricentric views as regards standard German variation. Results presented are taken from the research project "Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache".

1. Vorbemerkung

Deutsch wird von manchen als eine der vielgestaltigsten Sprachen Europas bezeichnet (vgl. BARBOUR/STEVENSON 1998). Die sprachliche Vielfalt im Deutschen, deren Bandbreite von der standardsprachlichen Varietät über die Umgangssprache bis hin zu dialektalen Varietäten reicht, findet sich in komplexer Form auch in Österreichs Klassenzimmern wieder. Besonders im schulischen Deutschunterricht ist das breite Spektrum an lehrer- und lernerseitigen Sprachrepertoires ein nicht zu vernachlässigender Faktor im Unterrichtsgeschehen. Denn der deutschen Sprache fällt im Unterrichtsfach „Deutsch“ eine Doppelrolle zu: Zum einen ist

Deutsch die Unterrichtssprache, es fungiert also als Medium des Unterrichts. Zum anderen ist die deutsche Sprache selbst Unterrichtsgegenstand. Aber um welche Sprache(n) und Varietät(en) soll es im Unterricht gehen? Angesichts der großen sprachlichen Vielfalt im Deutschen – von den Standardvarietäten, der regionalen Umgangssprache und den Dialekten bis hin zu jugendsprachlichen oder auch zweitsprachlichen Einflüssen – stehen Lehrkräfte laufend vor der nicht immer einfachen Aufgabe, ständig Entscheidungen über den angemessenen oder unangemessenen, richtigen oder falschen Sprachgebrauch treffen zu müssen (vgl. STEINIG/HUNEKE 2015, 18). Bei diesen normativen Entscheidungen spielen sowohl das Reflexionswissen über die Varietäten als auch die Spracheinstellungen der Lehrenden eine wichtige Rolle. Auch auf Schülerseite beeinflussen Einstellungen gegenüber den Varietäten und die Sichtweise auf das Deutsche die Sprachverwendung.

Darüber, wie österreichische Lehrkräfte und SchülerInnen die deutsche Sprache konzeptualisieren und welche sprachlichen Varietäten bei der Unterrichtskommunikation überhaupt maßgeblich sind, gab es jedoch bisher kaum fundierte Untersuchungen. Auch über die Einstellungen der SchülerInnen und Deutsch-LehrerInnen gegenüber den Varietäten des Deutschen und insbesondere gegenüber dem österreichischen Deutsch war bisher wenig bekannt.

Das FWF¹-Projekt „Das österreichische Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ hat sich in einer groß angelegten Studie damit auseinandergesetzt, welche Rolle sprachliche Variation im Deutschen im österreichischen Unterrichtskontext spielt. Dabei waren neben Einstellungs- und Konzeptualisierungsfragen auch unterrichtspraktische Themen wie der Umgang mit sprachlicher Variation in Lehrplänen, Lehrbüchern und in der LehrerInnen-Ausbildung von Interesse. Ein besonderer Fokus lag auch auf dem Vergleich der Gruppe der LehrerInnen, also den

¹ FWF: österreichischer Wissenschaftsfond (Fond zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung).

SprachexpertInnen bzw. den Sprachnormautoritäten, und den SchülerInnen, den SprachlaiInnen.²

Im folgenden Beitrag sollen nach einem kurzen Überblick über das Projektdesign Ergebnisse aus der Studie zu den Bereichen Konzeptualisierung der deutschen Sprache durch DeutschlehrerInnen und SchülerInnen der gymnasialen Oberstufe, Spracheinstellungen gegenüber den Varietäten des Deutschen sowie Sprachverwendung in Österreichs Deutschunterricht dargestellt werden.

2. Das Projekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“

Das vom FWF geförderte Projekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ (Nr. P23913-G18; Laufzeit 9/2012 bis 04/2015)³ hat sich mit der Rolle der Standardvarietäten des Deutschen, und dabei insbesondere mit der österreichischen Standardvarietät der deutschen Sprache im österreichischen Schulkontext befasst. Untersucht wurden in einem ersten großen Projektmodul die unterrichtsrelevanten und handlungsleitenden Dokumente: Deutsch-Lehrpläne, Studienpläne für die DeutschlehrerInnen-Ausbildung sowie die gängigsten Deutschlehrbücher, die im schulischen Deutschunterricht verwendet werden. Im zweiten großen Projektmodul wurden quantitative und qualitative Befragungen an Schulen durchgeführt. Erhoben wurden dabei die Spracheinstellungen und die Sprachverwendung unter LehrerInnen und SchülerInnen an Österreichs Schulen sowie das lehrer- und schülerseitige Wissen über die Plurizentrik des Deutschen und über das österreichische Deutsch. Auch die Frage, an welchen Konzepten von Sprachnorm sich österreichische LehrerInnen und SchülerInnen orientieren, wurde untersucht. In einer Daten- und Methodentriangulation wurden im Projekt Quellenstudium, qualitative und quantitative Methoden der Befragung

² Näheres zum Projektdesign und zu Ergebnissen in DE CILLIA u.a. (2017, 207–234) sowie in DE CILLIA/RANSMAYR (2019).

³ ProjektmitarbeiterInnen: Rudolf de Cillia, Jutta Ransmayr, Ilona Elisabeth Fink.

(Fragebogen, Interviews, Gruppendiskussionen) und teilnehmende Unterrichtsbeobachtung eingesetzt. Die erhobenen Datensätze umfassten:

- die Deutsch-Lehrpläne von Volksschule, Sekundarstufe I und II,
- die Studienpläne für die LehrerInnenausbildung für das Fach Deutsch an österreichischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen,
- die je drei am häufigsten verwendeten Deutschlehrbücher auf Grundstufe, Sekundarstufe I und II,
- eine große Fragebogenerhebung bei SchülerInnen (Sekundarstufe II, $n = 1253$) und LehrerInnen (Volksschule, Sekundarstufe I+II, $n = 164$) in allen 9 österreichischen Bundesländern,
- 21 Interviews mit LehrerInnen aller Schultypen sowie
- teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen in sieben Schulklassen und je eine Gruppendiskussion mit LehrerInnen und SchülerInnen.

Von den LehrerInnen und den SchülerInnen wurden für die statistische Auswertung auch eine Reihe an Metadaten erhoben (z. B. Alter, Region⁴, Sprachenhintergrund, bei den Lehrkräften zusätzlich Informationen wie Unterrichtsfächer, Ausbildungsinstitution, Schulform). Die Auswertung erfolgte mittels deskriptiv- und inferenzstatistischer (SPSS) bzw. diskurs- und gesprächsanalytischer Methoden. Die statistischen Tests, die zur Anwendung kamen, umfassen Berechnung von Korrelationen und Mittelwertvergleiche mit Chi²-Tests, t-Tests, u-Tests und Kruskal Wallis-Tests.

⁴ Die österreichischen Bundesländer wurden für die statistische Auswertung in fünf Regionen eingeteilt: Ost (Wien, Niederösterreich, Burgenland), Südost (Steiermark, Kärnten), Mitte (Oberösterreich, Salzburg), Tirol, Vorarlberg. Diese Einteilung folgte ursprünglich der Regionen-Einteilung des Variantenwörterbuchs (2004 bzw. 2016), wo vier Regionen zusammengefasst worden waren, wobei Tirol und Vorarlberg die gemeinsame Region „West“ bildeten. Im Zuge unserer Auswertung hat sich jedoch gezeigt, dass es sinnvoll ist, die Region „West“ in Tirol und Vorarlberg zu unterteilen, da sich Tirol und Vorarlberg sehr unterschiedlich verhalten, was z. B. Spracheinstellungen betrifft.

3. Wie konzeptualisieren LehrerInnen und SchülerInnen die deutsche Sprache in Österreich?

Ein ganzer Block in der schriftlichen Befragung von Lehrkräften und OberstufenschülerInnen war dem Thema „Konzeptualisierung“ gewidmet. Im Folgenden soll berichtet werden, welche Vorstellungen die ProbandInnen von der Variation der deutschen Sprache haben bzw. in welche Konzepte sie länderübergreifende standardsprachliche Variation fassen. So war von Interesse, wie die befragten LehrerInnen und SchülerInnen die Mehrheitssprache in Österreich benennen und was die Befragten unter „österreichischem Deutsch“ verstehen. Untersucht werden sollte auch, ob unter den SprachexpertInnen und den SprachlaiInnen eher monozentrische oder plurizentrische Konzepte vorherrschend sind und welche Sprachnormvorstellungen dominieren.

3.1 Wie benennen LehrerInnen und SchülerInnen die Mehrheitssprache in Österreich?

Mit einer offenen Einstiegsfrage (mit der Möglichkeit von Mehrfachnennungen) wurden die Bezeichnungen für das Deutsche in Österreich erhoben: *„Wie würden Sie die Sprache, die die Mehrheit der Österreicher/innen als Muttersprache spricht, nennen?“* Wie Abb. 1 zeigt, wurde von etwa der Hälfte der Befragten die Antwort „Deutsch“ (51,6 % der LehrerInnen und 49,1 % der SchülerInnen), gefolgt von „österreichisches Deutsch“ (19,6 % der LehrerInnen und 11,2 % der SchülerInnen) genannt. Obwohl die Bezeichnung „Österreichisch“ in den Medien sehr häufig gebraucht wird, nannten nur 6 % der LehrerInnen und 9,9 % der SchülerInnen spontan „Österreichisch“. Auch „Dialekt“ kam unter den genannten Bezeichnungen kaum vor (5,2 % der LehrerInnen und 9,1 % der SchülerInnen). Weitere Bezeichnungen waren meist Misch-Nennungen.

Wie würden Sie die Sprache, die die Mehrheit der
ÖsterreicherInnen als Muttersprache spricht, nennen?
(in %, Mehrfachantworten möglich)

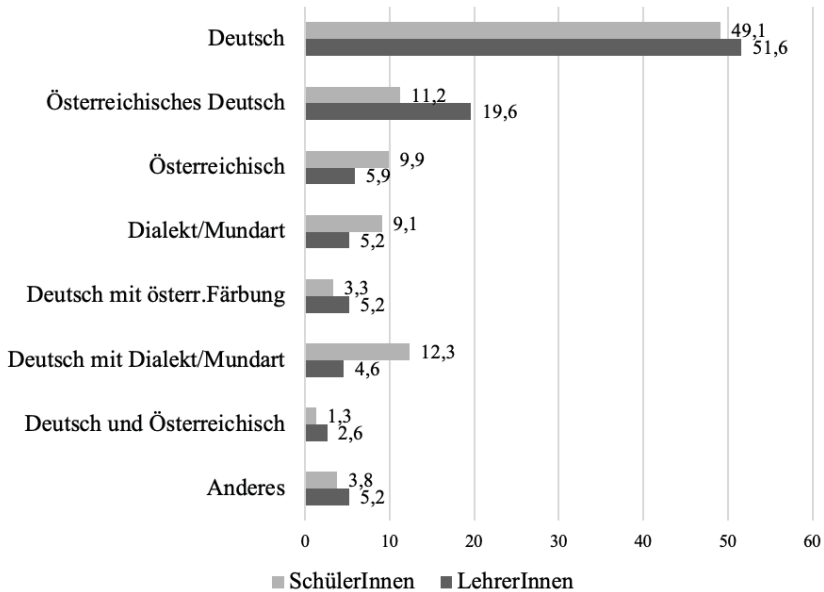


Abb. 1: Wie benennen LehrerInnen und SchülerInnen die Mehrheitsprache in Österreich?

3.2 Was verstehen die Befragten unter „österreichischem Deutsch“?

Auf sprachwissenschaftlicher Ebene wird österreichisches Deutsch meist mit „österreichischem Standarddeutsch“ gleichgesetzt (vgl. EBNER 2009, 442; WIESINGER 2010, 360; CLYNE 2005, 296). In der Literatur gibt es jedoch Hinweise darauf, dass nicht nur die Standardsprache, sondern alle anderen Varietäten im Alltag der ÖsterreicherInnen sehr präsent sind (vgl. auch ENDER/KAISER 2009; RASTNER 1997; NEULAND 2006) und dass dies auch für die Schule gilt.

Mit einer weiteren Konzeptualisierungsfrage sollte daher der Frage nachgegangen werden, ob die LehrerInnen und SchülerInnen mit „österreichischem Deutsch“ am ehesten Standard, Umgangssprache oder Dialekt verbinden. Auf die Frage „*Was ist Ihrer Meinung nach österreichisches Deutsch?*“ waren die folgenden Antwortmöglichkeiten vorgegeben: „*das, was man in österreichischen TV- und Radionachrichten spricht; das, was man in Österreich im Alltag spricht (Umgangssprache); die verschiedenen Dialekte in Österreich; sonstiges*“ (Mehrfachnennungen waren möglich).

Die Auswertung ergab, dass die befragten LehrerInnen im Prinzip alles, was in Österreich gesprochen wird, unter dem Dach „österreichischem Deutsch“ subsumieren. Klar wurde auch, dass LehrerInnen nicht primär die standardnahe Mediensprache mit österreichischem Deutsch assoziieren (47,6 %), sondern in erster Linie die Umgangssprache (69,5 %). Die verschiedenen Dialekte wurden von den Lehrkräften an dritter Stelle mit einer etwas geringeren Häufigkeit als die standardnahe Mediensprache genannt (43,9 %) (vgl. Abb. 2).

Die befragten SchülerInnen verbinden – ähnlich wie die LehrerInnen – österreichisches Deutsch zwar ebenso mehrheitlich mit Umgangssprache (72,5 %), aber im Gegensatz zu den LehrerInnen verbinden sie „österreichisches Deutsch“ fast genauso stark mit Dialekt (70,2 %). Hingegen war die Zahl der SchülerInnen, die die standardnahe Varietät der TV- und Radionachrichten mit „österreichischem Deutsch“ assoziieren, mit nur etwa 20 % im Vergleich zu den LehrerInnen (47,6 %) äußerst gering. Und fast 78 % der SchülerInnen gaben nur Umgangssprache oder Dialekt bzw. beides in Kombination an – gänzlich ohne die standardnahe Varietät.

Was ist Ihrer Meinung nach österreichisches Deutsch?
(in %, Mehrfachantworten möglich)

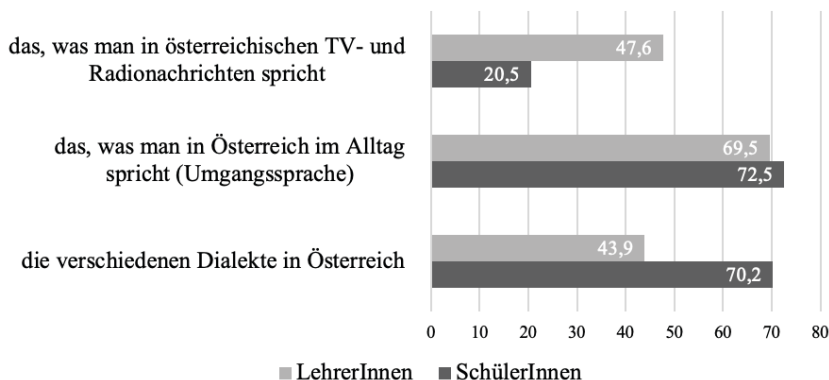


Abb. 2: Varietät, die mit österreichischem Deutsch verbunden wird

Es gibt jedoch auch innerhalb der Gruppe der LehrerInnen signifikante Unterschiede nach Schultyp ($p < 0,002$) und Ausbildungsinstitution⁵ ($p < 0,000$). Vor allem AHS⁶- und Sekundarstufe II⁷-LehrerInnen (60,2 %) brachten die standardnahe Mediensprache mit „österreichischem Deutsch“ in Verbindung. Aber nur 37,0 % der Volksschul-LehrerInnen⁸ und 23,8 % der Hauptschul- und Neue Mittelschul-LehrerInnen⁹ ($p < 0,002$) assoziierten den Standard mit „österreichischem Deutsch“. Gleichmaßen ist die Ausbildungsinstitution (Pädagogische Hochschule oder Universität) der LehrerInnen relevant: Die überwiegende

⁵ Bis vor kurzer Zeit wurden österreichische PflichtschullehrerInnen (Volksschule, Hauptschule, Neue Mittelschule) und GymnasiallehrerInnen an verschiedenen Ausbildungsinstitutionen ausgebildet: PflichtschullehrerInnen an Pädagogischen Hochschulen und GymnasiallehrerInnen an den Universitäten.

⁶ AHS = Allgemeinbildende höhere Schule (Gymnasium).

⁷ Sekundarstufe II = gymnasiale Oberstufe.

⁸ Volksschule (Grundschule).

⁹ Hauptschule; Neue Mittelschule: beides Sekundarstufe I.

Mehrheit der LehrerInnen (60,9 %), die ihre Ausbildung an der Universität absolviert haben, gaben an, dass das, was man in österreichischen TV- und Radionachrichten spricht, österreichisches Deutsch sei, während nur etwa halb so viele LehrerInnen (32,9 %), die ihre Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule gemacht haben, dieser Meinung waren – ein Hinweis auf eine stärkere Standardorientiertheit der Universitäten.

Dass für einen Teil der ProbandInnen Unsicherheit bei der Konzeptualisierung des österreichischen Deutsch besteht, wurde in den Gruppendiskussionen immer wieder offensichtlich. Unter etlichen TeilnehmerInnen bestand Unklarheit darüber, was unter dem Begriff „österreichisches Deutsch“ zu verstehen ist, und sie versuchten unter großen Bemühungen, eine Definition zu konstruieren – was insofern durchaus problematisch erscheint, als es sich bei den Lehrkräften um Sprachnormautoritäten handelt.

Der Eindruck, dass die Vermittlung und Klärung von Standard, Umgangssprache und Dialekt einigen Lehrkräften nicht leichtfällt, hat sich in den Interviews immer wieder bestätigt, in denen besonders die wiederholten Wortabbrüche, viele relativierende Ausdrücke und abschwächende Partikeln und Formulierungen wie „eher“, „irgendwie“, „vielleicht“ oder „würde ich sagen“ auffallend waren. Auf die Frage „*Wie erklären Sie Ihren Schülerinnen und Schülern den Unterschied zwischen Dialekt, Standard und Umgangssprache?*“, antwortete eine Lehrerin aus dem Burgenland, die sich sichtlich schwertat, die Thematik in Worte zu fassen:

- - Hm. (lacht) Mmh - - Najo. - - Puh. Des is schwierig. Najo umgangs/ umgangssprachliche/also do würd i eher sogn is es vom Wortschatz her Wortebene, und ahm der Dialekt spiegelt si wie gesagt eher auf der hm- · · · Wie sogt ma do. Also einfach vom/von der Aussprache und so, mehr in der Aussprache vielleicht wider als/als auf der lexikalen.¹⁰

¹⁰ Transkriptionskonventionen: HIAT, siehe auch: <<http://exmaralda.org/de/hiat/>> (31.01.2020).

Ein Lehrer aus Salzburg ging darauf ein, warum diese Differenzierung für ihn ein so „schwieriges Thema“ ist:

Mündlich erzählen im Perfekt sozusagen, das wär dann schon fast ein Kennzeichen für Umgangssprache. Ahm da muss ma a bissl aufpassen wahrscheinlich. Weils für uns ja üblich is. Aber ahm das is auch das was ich/was mir auffällt, dass dieser Übergang eben so fließend is bei uns und dass man das ganz schwer trennen kann, ja? Aber wenn man ihnen den Unterschied zwischen Vortrag und Gespräch klor macht, dann/dann merken die Schüler dann auch ahm wo der Unterschied is. Aber des is a schwieriges Thema, net?

Dass die „Standardsprache“ aus ihrer Sicht relativ schwer zu fassen ist, erklärte eine Lehrerin aus Tirol:

Standardsprache [ist] überhaupt ... ah so a gewisse Norm ah norm/normative Form ah - - die also so wirklich die überregionale Kommunikation ermöglicht und/ und ah ... gewisse Verbindlichkeit äh - - in den Regeln ah hat, - ja. So a normative ah Sache, und die Umgangs-sprache, die, jo, do gibt's jo ah irgendwie/do bin i mir selber oft net so gonz ah klar, ja? Es is ... a bisl a ... verschwommener Begriff, ja. Die bildet sich ja hauptsächlich ... in Städten heraus, wo die dialektalen Formen a bisl obgeschliffen werden und im Alltags-ah Gebrauch, oder ah (a) gewisse soziale Komponente, (die) is sicher a damit verknüpft, aber das is wirklich so der Bereich, wo/wo i sogn muass, jo, wo fängt sie an, wo hört sie auf?

Die angeführten Interviewpassagen, in denen die Deutsch-Lehrkräfte auffallend viel Formulierungsarbeit geleistet haben, weil ihnen der Umgang mit Begrifflichkeiten und Definitionen sichtlich Schwierigkeiten bereitete, sind im Prinzip eine Bestätigung der Ergebnisse unserer Dokumentenanalyse: Der Umgang mit sprachlicher Variation und deren Vermittlung im Unterricht ist für Lehrkräfte problematisch, weil sprachliche Variation im Allgemeinen und plurizentrische Variation im Besonderen in der österreichischen LehrerInnen-Ausbildung zu wenig oder gar nicht thematisiert wird. Auch die von uns analysierten Deutsch-Lehrwerke

bieten weder LehrerInnen noch SchülerInnen ausreichend Unterstützung.¹¹

3.3 Wie ordnen die ProbandInnen standardsprachliche Variation im Deutschen ein?

Eine Reihe an Fragen beschäftigte sich damit, wie LehrerInnen und SchülerInnen die deutsche Sprache auf der Ebene der Standardsprache konzeptualisieren. Dabei wurden die ProbandInnen auch danach gefragt, ob sie Deutsch eher als *„einheitliche Sprache mit einer einzigen standardsprachlichen (hochdeutschen) Form, die in allen deutschsprachigen Ländern gilt“*, oder als eine *„Sprache mit Unterschieden in der Standardsprache (im Hochdeutschen) zwischen den einzelnen Ländern“* sehen. Die überwältigende Mehrheit der LehrerInnen (90 %) und die klare Mehrzahl der SchülerInnen (79,2 %) wählten hier die Antwort Sprache mit Unterschieden in der Standardsprache (im Hochdeutschen) zwischen den einzelnen Ländern (Abb. 3) – was als ein Hinweis auf eine plurizentrische Orientierung interpretiert werden kann. Auffallend ist jedoch auch, dass ein Fünftel der SchülerInnen die deutsche Sprache monozentrisch, also als aus nur einer einzigen standardsprachlichen Form bestehend, konzeptualisierten.

¹¹ Die gesamten Projektergebnisse aus allen Projektmodulen sind in einer Buchpublikation (DE CILLIA/RANSMAYR 2019) dargestellt.

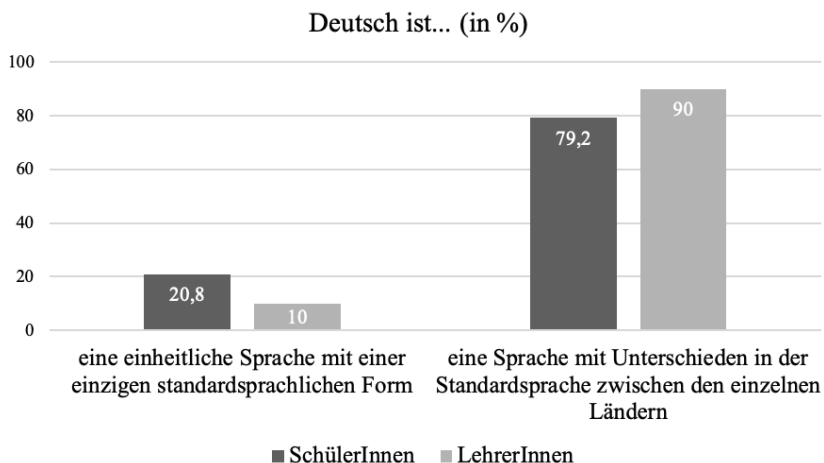


Abb. 3: Deutsch ist...

Auch bei diesem Ergebnis konnten wieder signifikante Unterschiede innerhalb der Gruppe der LehrerInnen abhängig von der jeweiligen Ausbildungsinstitution (Pädagogische Hochschule/Universität, $p < 0,009$) festgestellt werden: LehrerInnen mit Uni-Ausbildung gaben nahezu einstimmig (95,4 %) und signifikant häufiger als PH-AbsolventInnen (82,9 %) an, dass Deutsch eine Sprache mit Unterschieden in der Standardsprache (im Hochdeutschen) zwischen den einzelnen Ländern ist.

Auch unter den SchülerInnen gab es bei den Antworten signifikante Unterschiede, und zwar nach Region¹² des Schulstandortes ($p < 0,037$). Außerdem konnten Zusammenhänge mit der Anzahl der Sprachen festgestellt werden ($p < 0,022$), die die SchülerInnen in der Schule gelernt hatten. SchülerInnen der Regionen Mitte (81,8 %) und Südost (81,6 %) waren am klarsten plurizentrisch orientiert: Sie gaben am häufigsten an, dass Deutsch eine Sprache mit Unterschieden in der Standardsprache zwischen den einzelnen Ländern ist. Die relativ größte Zustimmung zur

¹² Zur Einteilung der Regionen siehe Kap. 2.

alternativen, monozentrisch ausgerichteten Antwort kam von SchülerInnen aus Vorarlberg: 33 % gaben an, dass Deutsch eine einheitliche Sprache mit nur einer standardsprachlichen Form sei. Als einheitliche Sprache mit nur einer standardsprachlichen Form betrachteten deutlich weniger, nur 20,7 %, der Tiroler SchülerInnen das Deutsche. Auch in Ostösterreich waren die monozentrisch orientierten SchülerInnen mit 21,4 % klar in der Minderheit. Die Einstellungen der Vorarlberger SchülerInnen wichen damit signifikant von jenen in anderen Bundesländern ab. Trotzdem sind insgesamt auch SchülerInnen aus Vorarlberg mit einer klaren Mehrheit insgesamt eher plurizentrisch orientiert.

Der andere schülerseitige signifikante Zusammenhang konnte mit der Anzahl der Sprachen, die die SchülerInnen gelernt hatten bzw. noch lernten, festgestellt werden: Je mehr Sprachen, umso eher die Einstellung, dass Deutsch eine Sprache mit Unterschieden in der Standardsprache sei.

Um die Vorstellungen von den Konzepten zur deutschen Sprache und insbesondere zum österreichischen Deutsch möglichst genau zu erfassen, wurde eine Reihe an verschiedenen Fragen gestellt. So lautete eine weitere Frage dazu: „Glauben Sie, dass es ein österreichisches Standarddeutsch (Hochdeutsch) gibt?“ Hier stimmten LehrerInnen wie SchülerInnen mehrheitlich zu (80,2 % bzw. 59,4 %), wie Abb. 4 zeigt. Ein kleiner Teil der Befragten war sich diesbezüglich nicht sicher und antwortete mit „Weiß nicht“ (7,8 % bzw. 16,6 %).

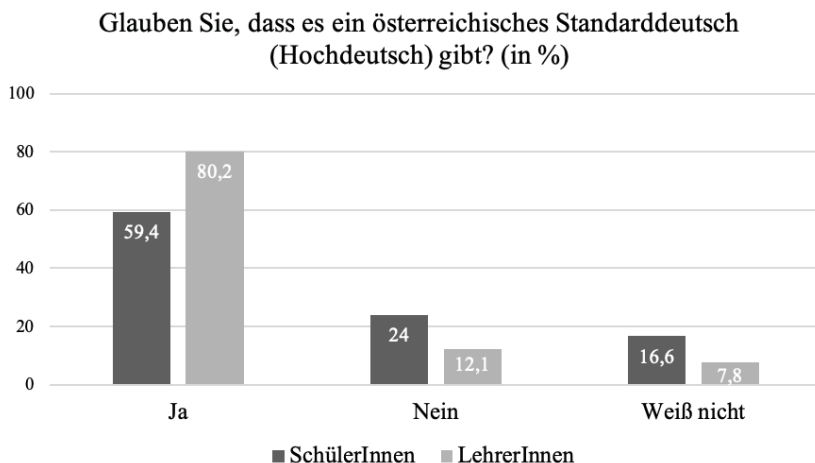


Abb. 4: Glauben Sie, dass es ein österreichisches Standarddeutsch (Hochdeutsch) gibt?

Obwohl – wie an anderer Stelle im Fragebogen erfragt – nur 14,7 % der LehrerInnen und nur 8,1 % der SchülerInnen das Konzept der plurizentrischen Sprachen eigenen Angaben zufolge als solches kennen, deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass unter Lehrenden und Lernenden implizit das Deutsche als plurizentrische Sprache konzeptualisiert wird.

Was aus den Ergebnissen jedoch auch hervorgeht, ist, dass die SchülerInnen den regionalen sprachlichen Unterschieden innerhalb Österreichs mehr Bedeutung beimessen und sie ein überregionales österreichisches Standarddeutsch weniger stark wahrnehmen als dies die LehrerInnen tun: Die Aussage „*Es gibt ein überregionales österreichisches Standarddeutsch, das sich vom Deutsch Deutschlands in manchen Bereichen klar unterscheidet*“ fand nur bei 50,4 % der SchülerInnen, jedoch unter 77,3 % der LehrerInnen Zustimmung (Abb. 5). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die sprachliche Sensibilität in Hinblick auf Varietäten unter den SchülerInnen noch nicht in der Form entwickelt ist, wie dies bei den LehrerInnen der Fall ist – die im Übrigen berufsbedingt Sprach-

expertInnen sind und die deutsche Sprache daher mit anderen Augen sehen als die Lernenden. Dass standardsprachliche Variation von linguistischen LaiInnen oft für dialektale Variation gehalten wird, haben auch SCHMIDLINS (2013, 23) Befunde gezeigt – etwas, das sich auch in unserer Studie andeutet.

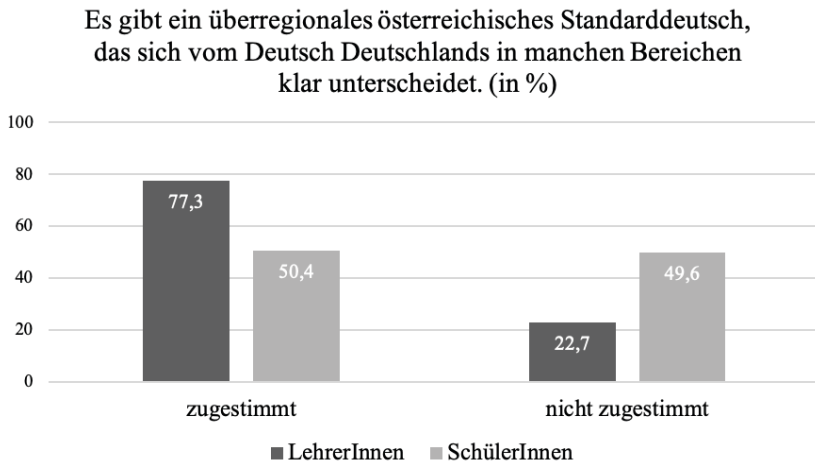


Abb. 5: Es gibt ein überregionales österreichisches Standarddeutsch, das sich vom Deutsch Deutschlands in manchen Bereichen klar unterscheidet.

3.4 Ist österreichisches Deutsch ebenso korrekt wie deutsches Deutsch?

Häufig finden sich in der Literatur Hinweise darauf, dass österreichisches Deutsch in punkto Korrektheit als weniger exakt bzw. weniger richtig als das Deutsch Deutschlands eingestuft wird, und dass „subkutan“ so etwas wie sprachliche Minderwertigkeitsgefühle unter österreichischen SprecherInnen bestehen (vgl. RANSMAYR 2006; MUHR 1995 und 2005; SCHMIDLIN 2011). Um der Einschätzung der Gleichwertigkeit der Varietäten auf den Grund zu gehen, wurde im Fragebogen explizit nach der Einschätzung der Korrektheit des österreichischen Deutsch gefragt. Zunächst kamen auf die Frage „Halten Sie das Standarddeutsch

(Hochdeutsch), das in Österreich verwendet wird, für genauso korrekt wie das in Deutschland?“ wohl sozial erwünschte Antworten: Die überwiegende Mehrheit der LehrerInnen (86 %) und auch der Großteil der SchülerInnen (67,7 %) antworteten mit „Ja“. Ein sehr kleiner Teil der Lehrenden (8,5 %) und etwas mehr als ein Fünftel der SchülerInnen (22,7 %) wählten die Antwort „Nein“, und ein kleiner Rest der LehrerInnen und SchülerInnen (5,5 % bzw. 9,6 %) war sich diesbezüglich unsicher („weiß nicht“).

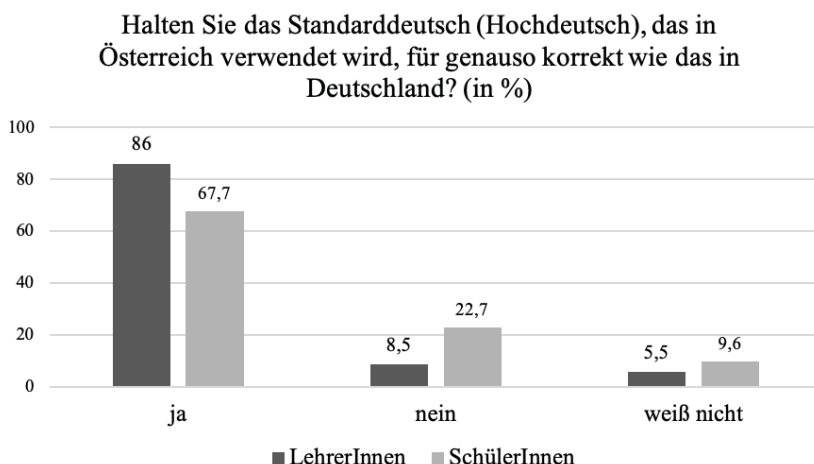


Abb. 6: Korrektheit des österr. Deutsch – LehrerInnen/SchülerInnen

Wurde die Frage jedoch anders gestellt und wurden dabei differenzierte Antwortmöglichkeiten angeboten, zeigte sich ein weniger selbstverständliches Bekenntnis zur Korrektheit der österreichischen Standardvarietät. So erhielten wir ambivalente Ergebnisse bei einer ähnlichen Frage, die in einen größeren Kontext anderer plurizentrischer Sprachen eingebettet war (Englisch in Großbritannien/in den USA, Französisch in Frankreich/in der Schweiz). Die Befragten konnten anhand einer vierstufigen Skala die folgende Aussage graduell ablehnen oder ihr zustimmen: „*Deutsches Deutsch ist korrekter als österreichisches Deutsch*“.

Hatten zuvor noch 86 % der Lehrenden angegeben, das österreichische Standarddeutsch für ebenso korrekt zu halten wie das deutsche Standarddeutsch, so halbierte sich diese Zahl bei der Kontrollfrage: Nur 44,1 % der LehrerInnen lehnten diese Aussage dezidiert ab, und insgesamt 16,1 % der LehrerInnen schlossen sich der Aussage, dass deutsches Deutsch korrekter wäre als österreichisches Deutsch, sogar sehr stark oder stark an (Abb. 7). In anderen Worten: Eine große Anzahl an Lehrenden stimmt der Aussage, dass deutsches Deutsch korrekter als österreichisches Deutsch ist, mehr oder weniger zu bzw. eine relativ große Anzahl an Lehrkräften ist nicht ganz sicher, ob österreichisches Standarddeutsch nun als gleichermaßen korrekt wie das deutsche Standarddeutsch einzuordnen sei. Diese Gruppe der „unsicheren“ LehrerInnen machen fast 40 % aus.

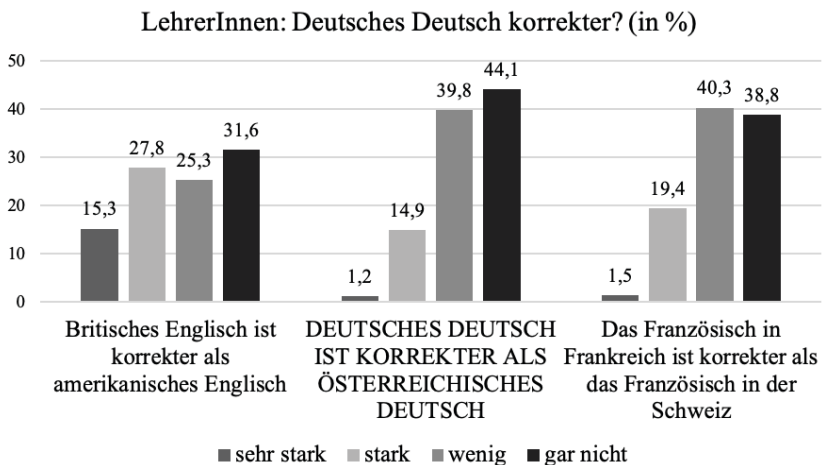


Abb. 7: LehrerInnen: Deutsches Deutsch korrekter?

Im Sinne einer kommunikativen Validierung wurden diese widersprüchlichen Ergebnisse in den Gruppendiskussionen zur Sprache gebracht. Im Zuge von recht emotional geführten Diskussionen wurde eine grundlegende Ambivalenz gegenüber österreichischem Deutsch bestätigt. Vor

allem unter den SchülerInnen, aber auch unter den Lehrkräften wurden immer wieder von einzelnen DiskussionsteilnehmerInnen Zweifel an der Gleichwertigkeit des österreichischen Deutsch ins Spiel gebracht. Hinweise auf Asymmetrien zwischen A- und D-Nationen (vgl. AMMON 1995; CLYNE 2005) bestätigten sich in den Diskussionen. Die diskutierenden LehrerInnen fahndeten auch nach den möglichen Ursachen dafür, dass österreichisches Deutsch vielfach nicht als dem deutschen Standarddeutsch gleichwertig betrachtet wird. Ihren österreichischen Landsleuten attestierten die Lehrkräfte immer wieder „geringes Selbstbewusstsein“, einen „Minderwertigkeitskomplex“, „a gewisse Unterwürfigkeit“ und mangelndes Nationalbewusstsein – den Deutschen hingegen eher das Gegenteil: „Die [SprecherInnen des deutschen Deutsch] ham/glauben sie ham das nicht nötig; wo wir weniger ah Selbstbewusstsein haben“, wie eine Lehrerin laut dachte.

Stellvertretend für die Meinungen unter den SchülerInnen seien hier folgende Zitate aus der Schülerdiskussion angeführt, die allesamt deutlich zeigen, dass unter den Lernenden stereotype Einstellungen vom weniger normkonformen österreichischen Deutsch vorherrschen. So meint eine Schülerin: „Also grammatisch würd ich fast sagen, dass die Österreicher inkorrekt sind, aber sonst eigentlich gar nicht.“ Eine Mitschülerin schloss sich dem an:

Also ich stimme dem schon: teilweise zu, weil ichs einfach so seh, dass sich die Deutschen einfach mehr an das Geschriebene halten, für mich hörts sich halt so an. Und was die [Name der Mitschülerin] schon gesagt hat, dass die Österreicher einfach so daherreden und nicht wirklich auf die Grammatik oder so etwas achten ...da hab ich halt bei den Deutschen schon mehr das Gefühl, dass sie mehr - ähm - wirklich nach der Schrift so reden.

3.5 Einstellungen gegenüber österreichischem Deutsch, bundesdeutschem Deutsch und Schweizer Deutsch

Die Polaritätsprofile, die zur kontrastiven Einschätzung des mündlichen österreichischen, deutschen und Schweizer Standarddeutsch erhoben wurden, spiegelten die angesprochenen stereotypen Einstellungen wider.

Das Deutsch Deutschlands wurde tendenziell als „korrekter“, „gebildeter“ und „direkter“ empfunden, wie aus Abb. 8 hervorgeht. Hingegen schnitt das österreichische Deutsch bei den Merkmalen „sympathisch“, „vertraut“, „gemütlich“, „melodisch“, „weich“ und „natürlich“ deutlich positiver ab. Das Schweizer Deutsch wurde durchwegs negativer beurteilt als österreichisches Deutsch – die Schweizer Varietät wurde als „langsamer“ und „fremder“ empfunden, und im Vergleich zum österreichischen und zum deutschländischen Deutsch kamen Schweizer Sprecher als „schlampiger“, „ungebildeter“ und „unhöflicher“ weg.

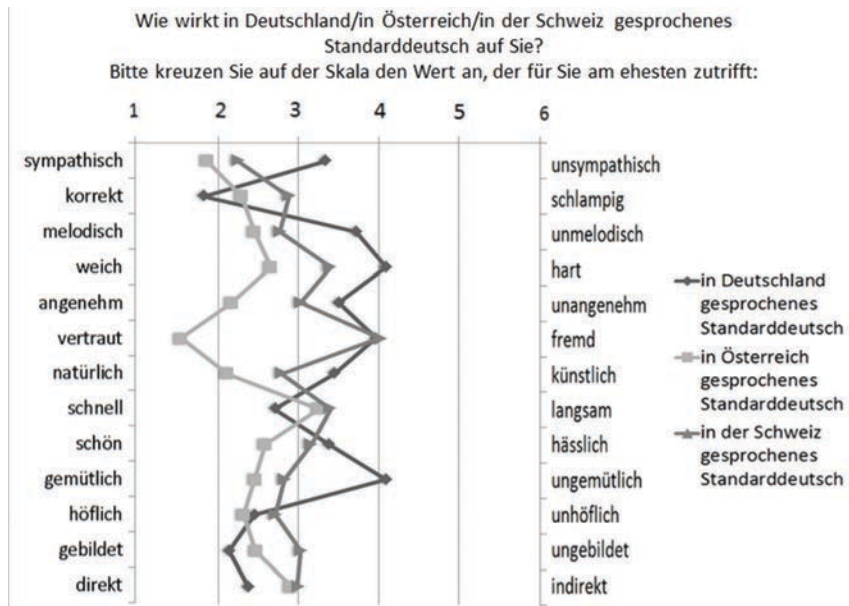


Abb. 8: LehrerInnen: Wie wirkt in Österreich, in Deutschland und in der Schweiz gesprochenes Standarddeutsch auf Sie?

4. Sprachen und Varietäten im Deutschunterricht

Im normativ orientierten Kontext der Schule ist das Zielregister vorrangig die Bildungssprache, also die Standardsprache. SchülerInnen bringen

jedoch selten (nur) die Standardsprache, sondern vielmehr die ganze Varietätenvielfalt, die im außerschulischen Alltag der Lernenden in Verwendung ist, in die Deutschstunde mit. Wie vielschichtig diese Vielfalt ist, sollte ebenfalls im Rahmen unserer Studie untersucht werden.

4.1 Herkunftssprachen und Varietäten der SchülerInnen

Um von der sprachlichen Vielfalt im österreichischen Unterrichtsalltag eine Bestandsaufnahme zu erhalten, wurden die LehrerInnen im Fragebogen um ihre persönliche Einschätzung gebeten, mit welchen von den SchülerInnen mitgebrachten Varietäten des Deutschen bzw. mit welchen anderen Sprachen als Deutsch sie im Unterricht zu tun haben (Antwortmöglichkeiten: *Dialekte, Umgangssprache, österreichisch geprägtes Standarddeutsch, bundesdeutsch geprägtes Standarddeutsch, schweizerisch geprägtes Standarddeutsch, andere Herkunftssprachen als Deutsch*).

Innere und äußere Mehrsprachigkeit spielen im österreichischen Schulalltag offenbar in sehr hohem Ausmaß eine Rolle, in Form der Trias „Dialekt – Umgangssprache – Standardsprache“ einerseits und in Form von lebensweltlicher Fremdsprachigkeit andererseits. Wie Abb. 9 zeigt, gaben fast alle Befragten an, im Unterrichtsalltag mit Dialekt, Umgangssprache und (österreichisch geprägtem) Standarddeutsch konfrontiert zu sein. Eine hohe Anzahl der Lehrkräfte (88 %) führte andere Herkunftssprachen als Deutsch bei ihren SchülerInnen an. Die Angaben der Lehrenden bestätigen im Wesentlichen einschlägige Daten der Statistik Austria. Ins Auge sticht auch ein relativ hoher Anteil an LehrerInnen (44 %), die angaben, dass ihre SchülerInnen auch bundesdeutsch gefärbtes Standarddeutsch verwenden würden.

aus Sicht der LehrerInnen: Herkunftssprachen und Varietäten der SchülerInnen (in %)

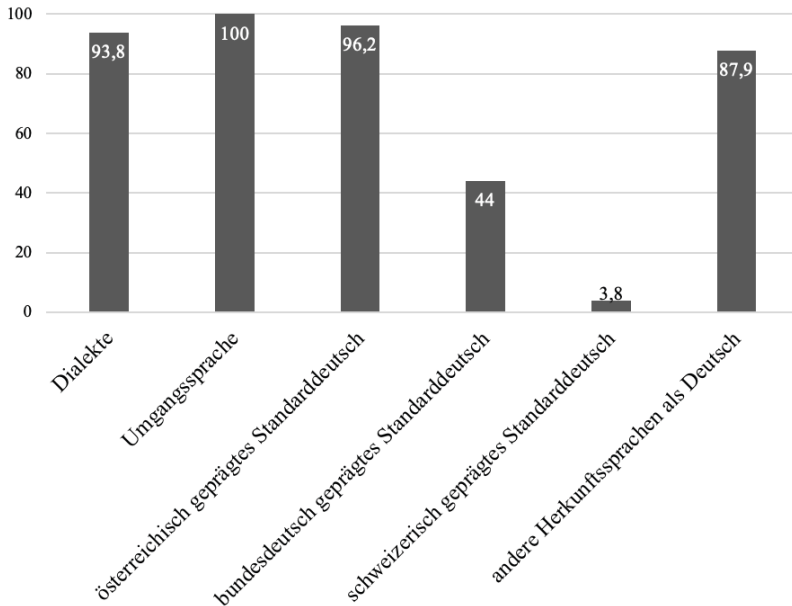


Abb. 9: Herkunftssprachen und Varietäten der SchülerInnen

Die Antworten der LehrerInnen sind in den verschiedenen österreichischen Bundesländern allerdings unterschiedlich ausgefallen ($p < ,000$): Nehmen die Lehrkräfte aus Ostösterreich (Wien, Niederösterreich, Burgenland) die Standardsprache bei ihren SchülerInnen am stärksten wahr, so ist es andererseits der Westen Österreichs (Tirol, Vorarlberg), wo die Lehrenden primär die Dialekte wahrnehmen.

Bei der Antwortkategorie „Dialekte“ unterschieden sich die Ergebnisse ebenfalls signifikant nach den unterschiedlichen Schulformen

($p < ,001$): HauptschullehrerInnen und AHS-Lehrkräfte geben am häufigsten an, die schülerseitige Dialektverwendung zu bemerken (61,8 % bzw. 61,9 %). LehrerInnen an Volksschulen hingegen tun dies eigenen Angaben zufolge deutlich weniger (29,6 %). Mit anderen Herkunftssprachen als Deutsch kommen Lehrende der sekundären Oberstufe am seltensten in Berührung, jedoch nehmen sie „österreichisch geprägtes Standarddeutsch“ besonders häufig wahr.

4.2 Sprachverwendung der LehrerInnen im Deutschunterricht

Von besonderem Interesse, da es dazu in Österreich bisher kaum umfassende Daten gab, war die Frage, welche Varietäten die Deutschlehrkräfte während des Unterrichts selbst verwenden. In den Fragebögen wurden den Lehrenden vier Unterrichtssituationen bzw. Unterrichtshandlungen (*Vortrag*, *Arbeitsauftrag*, *Disziplinäres*, *Organisatorisches*) vorgelegt, mit der Bitte anzugeben, ob sie in diesen Kontexten eher Standarddeutsch, Umgangssprache oder Dialekt sprechen (Mehrfachnennungen waren möglich).

Die überwiegende Mehrheit der Lehrenden gab an, in diesen vier Unterrichtssituationen nur ganz wenig Dialekt zu verwenden, wie Abb. 10 zeigt. Was den frontalen Vortrag betrifft, so schätzten sich 85 % dabei standardsprechend ein, beim Erteilen eines Arbeitsauftrags war es ebenfalls die Mehrheit, wenn auch mit rund 66 % deutlich weniger. Interessanterweise wurde auch bei disziplinarischen Maßnahmen kaum Dialekt genannt – was sich in den Interviews mit den Lehrenden jedoch anders darstellte. Die Umgangssprache kommt nach den Lehrereinschätzungen offenbar am stärksten bei organisatorischen Dingen (36,6 %) und bei Disziplinärem (44,7 %) zum Einsatz.

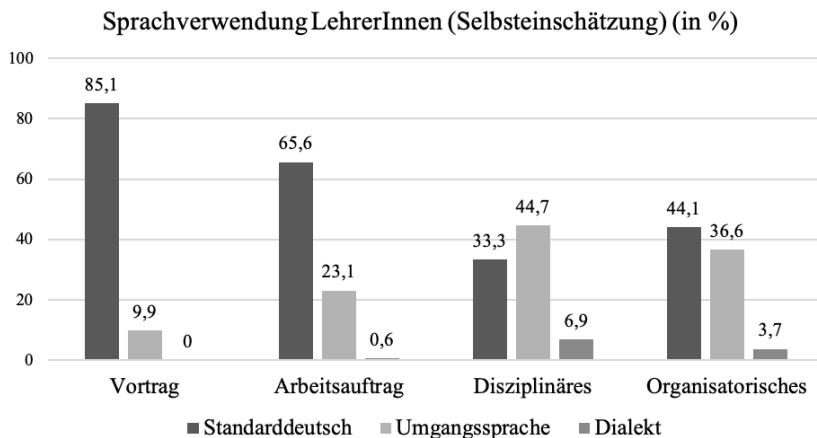


Abb. 10: Sprachverwendung LehrerInnen

Nach einer Analyse nach Schulformen tendieren Hauptschul-LehrerInnen (nach eigenen Angaben) im Unterricht offenbar etwas stärker zur Umgangssprache und weniger zum Standard als dies Volksschul- und AHS-LehrerInnen tun. Auch nach Fächern analysiert war eine spannende Tendenz erkennbar: Bei LehrerInnen, die Deutsch und eine Fremdsprache unterrichten, kamen kaum Umgangssprache-Angaben vor.

Eine weitere interessante Tendenz war aus den Antworten nach Altersgruppen abzuleiten, und zwar dahingehend, dass in der Gruppe der jüngsten LehrerInnen (22–31 Jahre) mit 27 % am häufigsten von allen Altersgruppen die Nutzung der „Umgangssprache“ in allen vier Kommunikationssituationen angegeben wurde. Und die Gruppe der jüngeren LehrerInnen gab auch am häufigsten von allen Alterskohorten „Dialekt“ an, während dies die älteren LehrerInnen im Sample (52–63 Jahre) am seltensten taten.

Wie bereits erwähnt, wurde die Varietätenverwendung im Unterricht mit den Lehrkräften in Einzelinterviews thematisiert. Aus einigen Interviews ging hervor, dass LehrerInnen sich sehr bewusst sind, dass sie je nach Kommunikationshandlung von der Standardsprache in den Dialekt oder in die Umgangssprache switchen. Betont wurde dabei häufig aber

auch das „Bemühen“, danach zur Standardsprache zurückzukehren: Ebenso wie eine Lehrerin aus Tirol betonte z. B. auch eine Lehrerin aus Wien den „Versuch“ der konsequenten Standardverwendung („Da versuch i eigentlich die Standardsprache beizubehalten.“ bzw. „Im Unterricht versuch ich schon – die Standardsprache zu sprechen.“).

Auffällig war in den Interviews auch, dass die meisten LehrerInnen zuerst – mit häufig gebrauchten Relativierungen („eigentlich“, „ich würde sagen“, „schon“) – angeben, dass sie v. a. beim Vortrag Standardsprache verwenden würden. Im Widerspruch zu den Angaben im Fragebogen, dass kaum Dialekt verwendet würde, auch nicht bei disziplinarischen Maßnahmen, kam in den Interviews zutage, dass viele LehrerInnen in den Dialekt wechseln, sobald persönliche oder emotionalere Angelegenheiten im Unterricht zur Sprache kommen. Exemplarisch sei dafür das Beispiel einer Tiroler Lehrerin angeführt, die angab, beim Schimpfen in den Dialekt zu wechseln:

Also im Unterricht verwende ich schon gehobene Umgangssprache. Und nur, wenn's emotional wird, also wenn ich schimpf <zum Beispiel (lachend)>, dann ah is des/is des gonz kloar, doss i des/des im Dialekt.

Ein situationsabhängiges Switchen zwischen den Polen des Dialekt-Standard-Kontinuums kann man auch aus der folgenden Aussage einer Burgenländer Lehrerin ableiten:

Na ja, ich spreche, ich sprech mit den Kindern immer in der Standardsprache, a::ber ich breche sie dann, wenn ein Schüler zum zehnten Mol mir, wos was i, den Bleistift durch die Gegend schleudert. Dann komm ich in seine Sprache, die er gewohnt ist.

Um einen ergänzenden Befund von der Sprachverwendung unter Lehrkräften und SchülerInnen während des Deutschunterrichts zu erhalten, wurden in sieben Deutschklassen teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Wenn wir nun die Ergebnisse der teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung mit den Interviewaussagen und Fragebogenangaben der LehrerInnen zur eigenen Verwendung von Dialekt, Umgangssprache oder Standard vergleichen, so zeigt sich nochmals eine kleine Abweichung zwischen der Selbsteinschätzung der LehrerInnen in den

Interviews (Dialekt in emotionalen Situationen) und dem tatsächlich von uns beobachteten Sprachgebrauch: Denn LehrerInnen switchen wesentlich öfter, als ihnen das bewusst sein dürfte, zwischen Standard, Umgangssprache und Dialekt. Meist ergab sich in den teilnehmenden Beobachtungen das Muster, dass die dialektale Varietät für disziplinarische Maßnahmen und Organisatorisches zur Anwendung kam, sowie (österreichischer) Standard im Vortrag und im lehrerbezogenen Unterrichtsgespräch. Gleichmaßen fanden solche Standard-Dialekt-Standard-Wechsel – was fast an Phänomene des Code-Mixings erinnert – mitunter sogar innerhalb eines Satzes oder einer Äußerung statt.

In der Gruppendiskussion mit den SchülerInnen, die ebenfalls zur kommunikativen Validierung der Ergebnisse durchgeführt wurde, bestätigten die SchülerInnen, dass ihnen dieses lehrerseitige Wechseln zwischen Standard und Dialekt auffällt. Eine Äußerung einer Wiener Schülerin sei hier stellvertretend für einige Aussagen angeführt, in denen das Varietäten-Wechseln der Lehrpersonen angesprochen wurde:

Zum Beispiel/ der XXX-Lehrer wechselt ganz oft ab. Also es kommt immer ganz aufs Thema drauf an. Er erklärt schon hochdeutsch, damit's ja alle verstehen, und dann schiebt er einen Schmah rein, den aber nur die halbe Klasse versteht, weil der einfach so im Dialekt ist.

4.3 Sprachverwendung von SchülerInnen in verschiedenen schulischen Situationen

LehrerInnen sind bekanntermaßen Sprachnormautoritäten, die von Berufs wegen mit der Bewertung von sprachlichen Äußerungen und – wenn gefordert – auch mit dem Einschreiten und Korrigieren betraut sind.

Die Lehrkräfte in unserer Untersuchung wurden daher in Bezug auf den Umgang mit sprachlichen Äußerungen der SchülerInnen in den Fragebögen zuerst dazu befragt, welche Varietäten ihre SchülerInnen in verschiedenen Kommunikationssituationen im Unterrichtsgeschehen verwenden, und anschließend, ob und wie die Lehrkräfte korrigierend eingreifen.

Hinsichtlich der vier dafür vorgegebenen schulischen Kommunikationssituationen (Lehrer-Schüler-Gespräch, Gruppenarbeiten, Referate, Pausen) erfolgte die Einschätzung durch die Lehrenden folgendermaßen: Dialekt wird von den SchülerInnen vor allem bei Gruppenarbeiten (46 %) und in den Pausen (57,4 %) verwendet. Im Lehrer-Schüler-Gespräch hingegen kommt den LehrerInnen-Beobachtungen zufolge Dialekt kaum vor, und noch seltener bei Referaten (siehe Abb. 11).

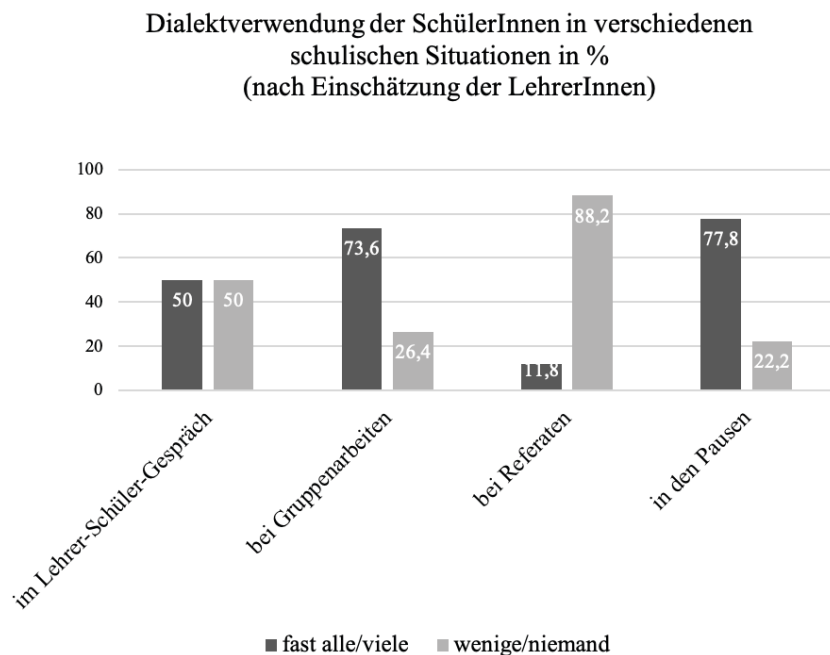


Abb. 11: Dialektverwendung SchülerInnen

Wie zu erwarten war, gab es auch bei dieser Frage signifikante Unterschiede nach Regionen ($p < 0,000$): Während in allen Regionen außer Vorarlberg die Angaben zur schülerseitigen Dialektverwendung im Lehrer-Schüler-Gespräch unter 25 % liegen und von Westen nach Osten

kontinuierlich bis in einen einstelligen Bereich absinken (Salzburg/Oberösterreich 25 %, Tirol 21 %, Steiermark 10 %, Wien/Niederösterreich/Burgenland 3 %), so weicht Vorarlberg deutlich davon ab, indem 56 % der LehrerInnen angeben, dass ihre SchülerInnen im Lehrer-Schüler-Gespräch den Dialekt verwenden.

In unserer Untersuchung hat sich immer wieder gezeigt, dass sich Vorarlberg – ähnlich wie in anderen Studien (vgl. ENDER/KAISER 2009) – in Sprachverwendungs- und Spracheinstellungsfragen etwas anders als das restliche Österreich verhält. Deutlich wird auch, dass selbst im Unterrichts-bereich, einer eigentlich bildungssprachlichen Domäne, die alltags-sprachliche Diglossie – ähnlich wie in der Schweiz – sehr präsent ist.

Aus pädagogischer Sicht ist in diesem Zusammenhang von Interesse, wie DeutschlehrerInnen sich in ihrer Rolle als Sprachnormautoritäten in den Situationen verhalten, in denen SchülerInnen Dialekt verwenden. Den diesbezüglichen Angaben der LehrerInnen zufolge schreiten Lehrkräfte in Pausengesprächen und bei Gruppenarbeiten während der Stunde kaum ein und lassen Dialekt in diesen beiden Situationen zumeist zu (4,6 % bzw. 14,6 %). In Lehrer-Schüler-Gesprächen fordern die DeutschlehrerInnen den Standardgebrauch jedoch mehrheitlich ein (ca. 61 %). Bei Referaten wird recht strikt von fast 90 % kein Dialekt zugelassen, sondern mit Hinweisen oder Korrekturen eingegriffen, wie Abb. 12 zeigt.

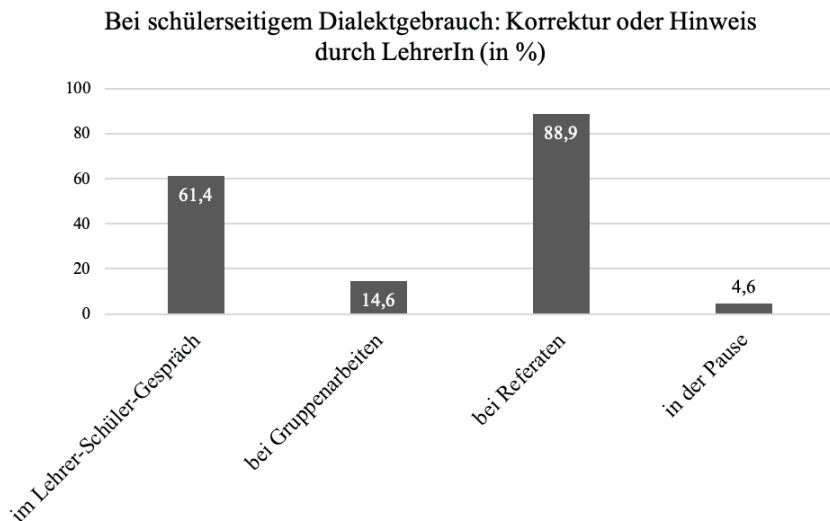


Abb. 12: Bei schülerseitigem Dialektgebrauch: Korrektur oder Hinweis durch LehrerIn

In den einzelnen Interviews mit den Lehrkräften wurde der Umgang mit schülerseitiger Dialektverwendung ebenfalls thematisiert. Dabei bestätigten die Lehrenden ganz klar die Ergebnisse der quantitativen Befragung zum Umgang mit Dialekt dahingehend, dass sich Lehrkräfte vor allem bei Referaten aber auch bei einzelnen Wortmeldungen korrigierend einschalten. Dass die Standardsprache die Sprache des Unterrichts sein soll, erklärt eine Lehrerin aus dem Burgenland ihren Klassen, vor allem den neu übernommenen, stets gleich zu Beginn:

Na ich versuch das meistens am Anfang des Schuljahres schon einzuführen, also wenn ich die Klasse neu bekomm, dass ich dann sag: „Kannst Du mir das bitte in der Hochsprache wiederholen?“, oder halt: „Kannst Du Dich darauf konzentrieren“ oder halt was i net, „in Zukunft das bitte in der Hochsprache formulieren?“

Ein Lehrer aus Vorarlberg betonte ebenfalls seine konsequente Haltung zum Einfordern der Standardsprache im Deutschunterricht: „Da wird korrigiert. Relativ rigoros.“

Viele DeutschlehrerInnen berichteten in der Gruppendiskussion davon, dass die Standardverwendung bei Referaten für manche SchülerInnen eine Schwierigkeit darstelle. Dafür exemplarisch sei die folgende Passage zur Illustration zitiert:

Ah, hab jeden Tag auch/ äh, jede Deutschstunde, äh, wieder das Erlebnis, wens heißt, ja, es ist ein Referat zu halten und in Deutsch bei der [Nachname der Lehrkraft] müß mas in der Standardsprache/ Waha: muas i Hochdeutsch redn. Ja! Und des ist am Anfang immer sehr a sehr schwieriger Schritt für die Schülerinnen, kicherns herum und fühlen sich lächerlich ode:r, äh, seltsam, ode:r befremdlich, beim zweiten Mal gehts dann schon. Da wird der Schalter umgelegt und dann wird schon versucht, ä::hm::, wirkli in:, in aner gehobenen, ah, Standardsprache, ah/ eben, aso, oder gehobenen Umgangssprache zu : sprechen, u::nd, ah, hab festgestellt dass es für die Schüler anfoch a Überwindung/ es ist a - Gewohnheitseffekt auch, a::hm:, wobei, wens zum Plaudern kommt oder wens ins Erzählen kommt, sie sofort dann wieder in den Dialekt hineinfallen. In der Sprache einfach, in der sie sich zuhause fühlen.

Mit Hilfe der hier gebrachten Interview- und Diskussionsauszüge soll veranschaulicht werden, wie vielfältig die Variation der mündlichen Äußerungen im Rahmen des Deutschunterrichts sein kann. Im Prinzip konnte gezeigt werden, dass das gesamte Dialekt-Standard-Kontinuum von Lehrkräften wie Lernenden ausgeschöpft wird. Zwar scheinen Lehrkräfte dahingehend bewusster mit ihrem Repertoire umzugehen, dass sie je nach Unterrichtshandlung flexibel Standardsprache, Umgangssprache oder Dialekt verwenden, und dass sie als „Lehrer-Korrektiv“ auch die Sprachverwendung der Lernenden zu lenken versuchen. Doch auch die Lernenden reflektieren die Sprachverwendung ihrer LehrerInnen und nehmen die für Österreich typische Registervariabilität durchaus wahr, wenn sie auch noch in der Entwicklung ihrer standardsprachlichen Kompetenz und ihres Varietätenbewusstseins begriffen sind.

5. Zusammenfassung und Empfehlungen

In diesem Beitrag sollte gezeigt werden, wie vielfältig und komplex die Sprachsituation in österreichischen Schulen ist. LehrerInnen sind im Deutschunterricht mit einer bunten schülerseitigen Sprachvielfalt konfrontiert, die von der (hauptsächlich österreichischen, aber zunehmend auch bundesdeutschen) Standardvarietät über die Umgangssprache und Dialekte bis hin zu anderen Erstsprachen als Deutsch reicht.

Was die Konzeptualisierung der österreichischen Standardvarietät durch LehrerInnen und SchülerInnen betrifft, hat die quantitative Befragung gezeigt, dass die deutsche Sprache in beiden Gruppen implizit klar plurizentrisch konzeptualisiert wird, wenn auch das plurizentrische Konzept den Befragten als solches kaum unter dieser Bezeichnung bekannt ist. Beide Gruppen – die SprachexpertInnen (LehrerInnen) und die SprachlaiInnen (SchülerInnen) – gehen mehrheitlich davon aus, dass es ein österreichisches Standarddeutsch im Sinne einer gleichwertig neben dem bundesdeutschen Deutsch stehenden Varietät gibt.

Unter „österreichischem Deutsch“ verstehen die Befragten das gesamte Spektrum an Variation der deutschen Sprache in Österreich, und nicht – wie auf Fachebene üblich – ausschließlich das österreichische Standarddeutsch: Unter „österreichischem Deutsch“ subsumieren Lehrkräfte wie SchülerInnen sowohl die standardnahe Mediensprache, als auch die Umgangssprache und die Dialekte, die in Österreich gesprochen werden.

Aus den qualitativen Befragungsteilen (Interviews und Gruppendiskussionen) ist hervorgegangen, dass es hinsichtlich der Korrektheit bzw. normativen Richtigkeit des österreichischen Deutsch Zweifel und ambivalente Einstellungen gibt. Besonders SchülerInnen scheinen österreichisches Deutsch vielfach nicht als „grammatikalisch richtig“ einzuordnen bzw. tendieren dazu, Dialekt und Standard einander gleichzusetzen. Deutlich wurde auch die schülerseitige und in geringerem Ausmaß auch lehrerseitige Unsicherheit, was grundlegende Begrifflichkeiten betrifft.

Im Fach Deutsch, wo die deutsche Sprache gleichzeitig Medium und Objekt des Unterrichts ist, tragen LehrerInnen wesentlich zur Ausformung des Sprachbewusstseins und einer sprachlichen Sensibilisierung

der Lernenden für die Vielfalt der Varietäten des Deutschen bei. Vor allem im Unterrichtsfeld „Sprachbewusstsein“ wäre es naheliegend, Fragen sprachlicher Normen zu berücksichtigen. Noch sind die meisten Lehrbücher, die im Deutschunterricht verwendet werden, nicht optimal dafür gestaltet, die Thematik der sprachlichen Variation, vor allem auf der Ebene der Standardsprache, fundiert und sachlich richtig abzudecken. Geschuldet ist dies wohl dem Umstand, dass diese Thematik auch in den Lehrplänen bisher kaum Niederschlag gefunden hat. Somit liegt es derzeit noch hauptsächlich an der Lehrkraft, diese Lücke zu schließen und die Lernenden für sprachliche Variation zu sensibilisieren: im Sinne eines situativen Normverständnisses, damit im Deutschunterricht Standard und Dialekt voneinander abgegrenzt werden und damit geklärt wird, was wann angemessen ist und wann nicht. Es obliegt den Lehrkräften aber auch, den Lernenden insbesondere die Variation auf der Ebene der Standardsprache und die Gleichwertigkeit der standardsprachlichen Varietäten bewusst zu machen, um dadurch auch das sprachliche Selbstwertgefühl der Lernenden beim (österreichischen) Standard zu stärken.

Damit dies gelingen kann, braucht es – solange die Unterrichtsmaterialien das Thema noch lückenhaft abdecken – eine solide Aus- und Weiterbildung der DeutschlehrerInnen zum Aspekt des Umgangs mit sprachlicher Variation im Deutschunterricht. Gefragt sind Deutschlehrkräfte, die in sprachlichen Norm- und Varietätenfragen trittsicher sind. Für einen souveränen Umgang mit sprachlichen Normen sind Hilfsmittel und fundiertes fachliches Wissen notwendig. Letzteres müssen sich angehende Lehrerinnen und Lehrer im Zuge ihrer Ausbildung aneignen, um mit Fragen der Angemessenheit und Nicht-Angemessenheit von sprachlichen Äußerungen im Unterrichtsalltag adäquat umgehen zu können. Genau das kann und muss eine gute fachdidaktische DeutschlehrerInnen-Ausbildung neben vielen anderen Dingen leisten.

Literatur

- Ammon, Ulrich/Bickel, Hans/Ebner, Jakob/Esterhammer, Ruth/Gasser, Markus/Hofer, Lorenz/Kellermeier-Rehbein, Birte/Löffler, Heinrich/Mangott, Doris/Moser, Hans/Schlöpfer, Robert/Schlossmacher, Michael/Schmidlin, Regula/Vallaster, Günter (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Berlin/New York.
- Ammon, Ulrich/Bickel, Hans/Lenz, Alexandra Nicole (2016): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/Boston.
- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin u. a.
- Barbour, Stephen/Stevenson, Patrick (1998): Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven. Berlin u. a.
- Clyne, Michael G. (2005): Pluricentric Language/Plurizentrische Sprache. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J./Trudgill, Peter (Hrsg.): Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2., vollständig neu bearbeitet und erweiterte Auflage. 1. Teilband. Berlin/New York, 296–300.
- de Cillia, Rudolf/Fink, Elisabeth/Ransmayr, Jutta (2017): Varietäten des Deutschen an österreichischen Schulen. Ergebnisse des Forschungsprojekts „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“. In: Davies, Winifred V./Häcki Buhofer, Annelies/Schmidlin, Regula/Wagner, Melanie/Wyss, Eva Lia (Hrsg.): Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Tübingen, 207–234.
- de Cillia, Rudolf/Ransmayr, Jutta (2019): Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm. Unter Mitarbeit von Ilona Elisabeth Fink. Wien u. a.
- Ebner, Jakob (2009): Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch der österreichischen Besonderheiten. 4., völlig überarbeitete Auflage. Mannheim.
- Ender, Andrea/Kaiser, Irmtraud (2009): Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 37(2), 266–295.

- Muhr, Rudolf (1995): Zur Sprachsituation in Österreich und zum Begriff „Standardsprache“ in plurizentrischen Sprachen. Sprache und Identität in Österreich. In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard/Wiesinger, Peter (Hrsg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. Wien, 75–110.
- Muhr, Rudolf (2005): Language Attitudes and language conceptions in non-dominating varieties of pluricentric languages. In: Muhr, Rudolf (Hrsg.): Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt. Standard Variations and Language Ideologies in Different Language Cultures around the World. Frankfurt a. M., 11–20.
- Neuland, Eva (Hrsg.) (2006): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Zur Einführung. Frankfurt a. M. u. a., 9–27.
- Ransmayr, Jutta (2006): Der Status des Österreichischen Deutsch an Auslandsuniversitäten. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt a. M. u. a.
- Rastner, Eva-Maria (1997): Sprachvarietäten im Unterricht. Eine Umfrage unter Österreichs LehrerInnen zu Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt. In: *ide. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 3, 80–93.
- Schmidlin, Regula (2011): Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache. Berlin u. a.
- Schmidlin, Regula (2013): Gebrauch und Einschätzung des Deutschen als plurizentrische Sprache. In: Schneider-Wiejowski, Karina/Kellermeier-Rehbein, Birte/Haselhuber, Jakob (Hrsg.): Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache. Berlin u. a., 23–41.
- Steiner, Astrid (2008): Unterrichtskommunikation. Eine linguistische Untersuchung der Gesprächsorganisation und des Dialektgebrauchs in Gymnasien der Deutschschweiz. Tübingen.
- Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner (2015): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin.
- Wiesinger, Peter (2010): Deutsch in Österreich: Standard, regionale und dialektale Variation. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York, 360–372.

ERICH HARTMANN/CHRISTOPH TILL/JULIA WINKES/
BARBARA RINDLISBACHER

Entwicklung des schweizerdeutschen und hochdeutschen Satzverständnisses bei Kindern mit Schweizerdeutsch als Erstsprache

Abstract

To close the gap in language comprehension research, we investigated the sentence comprehension abilities of 300 monolingual Swiss-German speaking children between the ages of kindergarten up to third grade. We explored potential differences in comprehension performance in Swiss-German and Standard-German by carrying out tests of both varieties. Overall, the Bernese children score better on the Swiss-German test version, although the difference between the comprehension performances in both test versions get smaller the older the children become. Kindergarten children are already able to correctly understand grammatically simple sentence constructions in Standard-German. The development of sentence comprehension seems to continue after third grade, since complex sentences remain difficult even at a higher age, especially in the Standard-German variety.

1. Hintergrund und Fragestellungen des Freiburger Forschungsprojekts „Entwicklung und Diagnostik des Sprachverständnisses bei Deutschschweizer Kindern“

Die Untersuchung und die Beurteilung des Sprachverstehens sind ein obligater Bestandteil einer umfassenden logopädischen Diagnostik bei Kindern mit (vermuteten) Beeinträchtigungen der Sprachentwicklung. Dabei beinhaltet das methodische Inventar neben der Anamneseerhebung und strukturierten Verhaltensbeobachtung und -analyse zwingend auch standardisierte und normierte Sprachverständnistests, da nur solche Verfahren eine systematische Überprüfung sprachrezeptiver Fähigkeiten so-

wie eine objektive Interpretation kindlicher Verständnisleistungen erlauben (vgl. GEBHARD 2008; DE LANGEN-MÜLLER u. a. 2011; HACHUL/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2012).

In Ermangelung geeigneter, d. h. psychometrisch validierter und aktuell normierter Schweizer(deutscher) Testverfahren greifen Logopädinnen und Logopäden in der Diagnostik regelmäßig auf Instrumente zurück, die in Deutschland konzipiert und normiert wurden. Zur Überprüfung speziell des diagnostisch aufschlussreichen Satzverständnisses von sprachauffälligen Vorschul- oder Schulkindern kommt häufig der TROG-D von FOX (2013)¹ zum Einsatz (vgl. TILL u. a. 2017). Mit der Nutzung dieses Testverfahrens – aber auch anderer Instrumente – in der Schweizer Praxis ergeben sich indes verschiedene Probleme und Unsicherheiten. Diese hängen mit der besonderen diglossischen Sprach(erwerbs)situation in der Deutschschweiz zusammen, wo die Einheimischen über zwei Sprachformen (Varietäten) des Deutschen verfügen, nämlich über einen schweizerdeutschen Dialekt (Mundart) und das (Schweizer-)Hochdeutsche. Diese beiden Varietäten, die sich in phonetischer, lexikalischer und grammatischer Hinsicht nicht unerheblich voneinander unterscheiden, werden von den Deutschschweizern strikt voneinander getrennt. Während in der mündlichen Alltagskommunikation fast durchgehend Schweizerdeutsch gesprochen wird, hat das Hochdeutsche „seinen Platz in der Schule, in der Kirche oder in bestimmten massenmedialen Sendeformaten, und es wird für Vorträge und Reden gewählt“ (CHRISTEN u. a. 2013, 24). Was die schriftsprachliche Kommunikation angeht, erfolgt diese bis auf einige Ausnahmen (SMS, Chat u. a.) auf Hochdeutsch (vgl. CHRISTEN u. a. 2013, 22–24; vgl. zur Sprachsituation in der Schweiz auch CHRISTEN u. a. in diesem Band).

Entsprechend erwerben Deutschschweizer Kinder nicht nur Schweizerdeutsch als eigentliche Erstsprache, sondern im Rahmen des „erweiterten Erstspracherwerbs“ auch (Schweizer-)Hochdeutsch (vgl. HÄCKI BUHOFFER/BURGER 1998, 138). Während die Kinder dem Schweizer-

¹ Es handelt sich um eine deutsche Adaptation des *Test for Reception of Grammar* von BISHOP (1989).

deutschen im ungesteuerten Spracherwerb von Anfang an und konsequent ausgesetzt sind, kommen sie mit der hochdeutschen Varietät im Allgemeinen erstmalig im Kindergarten bzw. in der Schule systematisch und regelmäßig in Kontakt, wo der Hochdeutscherwerb gesteuert erfolgt und die mündliche und die geschriebene Standardsprache („Schulsprache“) immer mehr an Bedeutung gewinnen (vgl. LANDERT 2007; CHRISTEN u. a. 2013). Dabei ist die Spracherwerbssituation von Schweizer Kindern insofern nicht die gleiche wie diejenige von Kindern aus Deutschland oder Österreich, als „[d]ie deutsche Primärsozialisation, die früher – ähnlich wie in der Schweiz – zumindest auf dem Land im Dialekt bzw. [...] in der Regionalsprache stattfand, [...] heute immer mehr von der Primärsozialisation im Standard verdrängt [wird]“ (HÄCKI BUHOFER/BURGER 1998, 27).

Was die diagnostischen Implikationen dieser (psycho-) linguistischen Sachverhalte angeht, ist zunächst wesentlich, dass sich logopädische Fachleute bei sprachauffälligen Deutschschweizer Kindern primär für deren erstsprachliche Kompetenzen bzw. das Verstehen von schweizerdeutschen Äußerungen interessieren. Deutsche Sprachverständnis-tests liefern in der Originaldurchführung keine diesbezüglichen Informationen, weshalb sie in der Praxis zuweilen auf Schweizerdeutsch durchgeführt werden – die Übersetzung der Testitems in den jeweiligen Dialekt erfolgt dabei informell durch den Diagnostiker oder die Diagnostikerin. Wie sich erfahrungsgemäß zeigt, ist eine äquivalente bzw. eindeutige Übersetzung deutscher Testsätze in das Schweizerdeutsche aufgrund gewisser grammatischer Differenzen zwischen den beiden Sprachvarietäten nicht durchwegs möglich. Zwar finden sich Parallelen z. B. in Bezug auf die Verbzweitstellung des Hauptsatzes, die Verbendstellung des subordinierten Nebensatzes oder in der Dativmarkierung am Artikel. Andererseits bestehen Abweichungen vom Standarddeutschen u. a. bei der Pluralbildung (*Chuchi – Chuchine* vs. *Küche – Küchen*), bei den Verbformen (im Schweizerdeutschen [CH-D] oft stark verkürzt) und den Zeitformen (Präteritum und Futur fehlen im CH-D), bei Relativsätzen (in der Mundart mit der Partikel *wo* anstelle eines Relativpronomens eingeleitet, *Dr Tisch, wo d Tasse drufsteit* vs. *Der Tisch, auf dem die Tasse steht*)

sowie beim Genitiv (fehlt im CH-D weitgehend) und beim Akkusativ, der in den meisten Dialekten nicht markiert wird (*Dr Bueb gseht dr Ma* vs. *Der Junge sieht den Mann* oder *Den Jungen sieht der Mann*), was eine Objekt-Topikalisierung erschwert oder sogar unmöglich macht (vgl. MARTI 1985; HÄCKI BUHOFFER/BURGER 1998). Abgesehen von den sich daraus ergebenden Schwierigkeiten bei der schweizerdeutschen Adaptation von originalen Aufgabenitems und den ungünstigen Konsequenzen für die Validität und die Durchführung des Sprachtests wird die Aussagekraft der Untersuchung im Dialekt vor allem auch dadurch herabgesetzt, dass keine adäquaten Normen verfügbar sind, um die erstsprachlichen (= schweizerdeutschen) rezeptiven Leistungen der Kinder beurteilen zu können.

Entscheidet sich die Logopädin oder der Logopäde stattdessen für die Durchführung des Sprachtests auf Hochdeutsch – was insbesondere bei älteren Kindern häufig der Fall ist –, resultieren daraus ebenfalls psychometrische Probleme. Diese bestehen darin, dass die in Deutschland gewonnenen Normen nicht ungeprüft auf Schweizer Kinder übertragbar sind, zumal deren Hochdeutscherwerb in struktureller und prozessualer Hinsicht nicht deckungsgleich ist zum Hochdeutscherwerb deutscher Kinder.

Zusammenfassend sind Schweizer Logopädinnen und Logopäden berechtigterweise unsicher, ob sie Sprachverständnistests besser im Dialekt oder auf Hochdeutsch durchführen sollen bzw. inwiefern die verfügbaren deutschen Normen für die Evaluation von hochdeutschen Versteheleistungen von Deutschschweizer Kindern angemessen sind. Diese Frage ist von praktischer Relevanz, zumal im Falle von systematischen Leistungsunterschieden zwischen Schweizer und deutschen Kindern die diagnostische Aussagekraft des jeweiligen Verfahrens infrage gestellt wäre bzw. die Gefahr bestünde, dass die Testleistungen von Schweizer Kindern anhand der Originalnormen (vermutlich) unterschätzt werden – mit möglichen Folgen für die Diagnostik und die Zuweisung von Therapieressourcen (vgl. HARTMANN u. a. 2015).

Zur Klärung offener Fragen sind empirische Studien erforderlich, welche die Sprachverständnisseleistung von Schweizer Kindern im

Schweizerdeutschen und im Hochdeutschen erheben und direkt vergleichen. Die Ergebnisse solcher Untersuchungen sind nicht nur aus der Sicht der lückenhaften Grundlagenforschung von Interesse und Relevanz, sondern auch im Hinblick auf evidenzbasierte Entscheidungen in der logopädischen Praxis.

Aufgrund der geschilderten Ausgangslage wurde an der Universität Freiburg i. Ü. das Forschungsprojekt „Entwicklung und Diagnostik des Sprachverständnisses bei Deutschschweizer Kindern“ in Angriff genommen, um Antworten auf folgende Fragen zu erhalten (vgl. HARTMANN u. a. 2015, 167–168)²:

- Differieren die Leistungen von Deutschschweizer (Berner) Kindergarten- und Schulkindern in einem standardisierten Satzverständnistest (TROG–D) in Abhängigkeit von der Präsentationssprache – Hochdeutsch vs. Schweizerdeutsch?
- Welche Veränderungen im Satzverständnis zeigen sich vom ersten Kindergartenjahr bis zur 3. Klasse?
- Inwieweit sind die deutschen Normen des TROG–D adäquat für die Beurteilung des hochdeutschen Satzverständnisses von Deutschschweizer Kindern?
- Wie präsentiert sich das Sprachverständnis von Kindern mit besonderen (erschweren) Sprachlernbedingungen im Vergleich zu Kontrollkindern?

Dieser Beitrag fokussiert auf die ersten beiden Fragen. Nach einführenden Grundlagen zum Phänomen des Sprachverstehens (Kap. 2) werden Meilensteine der Sprachverständnissentwicklung skizziert (Kap. 3). Sodann wird der Forschungsstand zur Entwicklung des Sprachverstehens bei Schweizer Kindern referiert (Kap. 4), bevor der empirische Teil

² Wir danken Prof. Dr. R. Berthele (Universität Freiburg) für die linguistische Beratung, Frau Dr. V. Hofmann (Universität Freiburg) für die Diskussion statistischer Fragen und dem Deutschschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband für die finanzielle Unterstützung. Außerdem danken wir den teilnehmenden Logopädinnen und Klassenlehrpersonen, den Testleiterinnen und besonders den Kindern, die an der Studie mitgewirkt haben.

(Kap. 5) das Teilprojekt und seine Ergebnisse darstellt. Die Diskussion (Kap. 6) rundet den Beitrag ab.

2. Zum Phänomen des Sprach- bzw. Satzverstehens

Im Alltag interpretiert man gesprochene Sprache größtenteils anhand von Kontextinformationen. Sprachverständnis im engeren Sinne hingegen „bezeichnet die Fähigkeit, Sinn und Bedeutung von Äußerungen allein auf Grund der Wortbedeutung und der grammatischen Regeln zu erkennen, d. h. ohne Information aus dem situativen Kontext“ (AMOROSA/NOTERDAEME 2003, 9). Die Verarbeitung des sprachlichen Inputs bis zum Aufbau einer mentalen Repräsentation der kodierten Bedeutung ist hoch komplex. Sie umfasst eine Reihe von bottom-up und top-down Prozessen, die auf unterschiedlichen Ebenen (Phonologie, Lexikon, Grammatik, Diskurs) operieren und auf verschiedenen sprachlichen Wissensquellen basieren (vgl. BISHOP 1997; SNEDEKER/TRUESWELL 2003). „All these processes must be completed with extreme speed in order to guarantee normal comprehension“ (FRIEDERICI 1999, 265). Die Sprachverarbeitung muss in Echtzeit geschehen, da in der alltäglichen Kommunikation typischerweise Äußerung auf Äußerung folgt und diese parallel zum Zuhören verstanden werden müssen. Die Anfälligkeit dieser Fähigkeit wird vor allem dann offenbar, wenn syntaktisch doppeldeutige Sätze verarbeitet werden müssen (vgl. BISHOP 1997, 156–158). Die korrekte Interpretation solcher Doppeldeutigkeiten kann durch die Betonung der relevanten Satzteile aufgelöst werden, was aber nur sicher gelingt, wenn Sprecher und Zuhörer die gleichen Kontextinformationen haben (vgl. SNEDEKER/TRUESWELL 2003).

Nach SKEIDE/FRIEDERICI (2016, 323) beruht das effiziente und erfolgreiche Sprach- bzw. Satzverstehen nicht nur auf gut entwickelten linguistisch-kognitiven Fähigkeiten; es erfordert auch ein funktional spezialisiertes neurologisches Netzwerk bzw. „[a] well-orchestrated interplay of several cortical regions [...]“. Aufgrund von entwicklungsbe-

dingten (neuro-)linguistischen Unterschieden in der Sprachverarbeitungskompetenz wird einsichtig, dass Kinder Sätze teilweise anders verstehen als Erwachsene, worauf nachfolgend näher eingegangen wird.

3. Meilensteine der Sprachverständnisenwicklung

Während die Entwicklung des Sprachverstehens allgemein weniger gut erforscht ist als die Sprachproduktion, zeichnet sich seit einigen Jahren u. a. auch im deutschsprachigen Raum ein zunehmendes Forschungsinteresse an der sprachrezeptiven Dimension ab (vgl. OBERECKER/FRIEDERICI 2006; DITTMAR u. a. 2008; BRANDT u. a. 2009; GRÜNLOH u. a. 2011; SCHIPKE u. a. 2012). Auch wenn die Forschungslage insgesamt noch lückenhaft ist, erlaubt sie doch eine deskriptive Skizze wesentlicher Meilensteine der unauffälligen Sprachverständnisenwicklung mit Fokus auf das Satzverstehen.

Im ersten Lebensjahr erlangen Kinder grundlegende sozial-kommunikative, kognitive und sprachspezifische (u. a. phonetische, prosodische) Vorläuferfertigkeiten für die Entwicklung des Sprachverstehens. Ab 6 Monaten sind sie fähig, prosodische Informationen zu nutzen, um gesprochene Sprache in phonologische Wortformen zu segmentieren und diese mit Objekten in der Umwelt zu verknüpfen. Diese frühe Leistung ist das Fundament für das kontextgebundene Verstehen erster Wörter zwischen 6 und 12 Monaten (vgl. GRIMM 2012; SKEIDE/FRIEDERICI 2016).

Ab 12 Monaten werden Wortkombinationen mit Hilfe der Schlüsselwortstrategie verstanden. Diese Strategie befähigt das Kind, bekannte Wörter wiederzuerkennen und zu interpretieren – dabei handelt es sich um eine rein semantisch-lexikalische Leistung (vgl. GEBHARD 2008; HACHUL/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2012).

Mit 18–24 Monaten herrscht die pragmatische Strategie vor, was bedeutet, dass Kinder Sätze nach ihrem Weltverständnis interpretieren – der Satz *Die Mutter wird von ihrer Tochter bekocht* etwa wird als *Die Mutter kocht für die Tochter* verstanden (vgl. HACHUL/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2012, 23).

Mit dem Aufkommen der Wortreihenfolgestrategie im dritten Lebensjahr werden grammatische Informationen für die Interpretation von Sätzen relevant und genutzt. Damit beginnt die Entwicklung des Satzverständnisses im eigentlichen Sinne, welches die Fähigkeit bezeichnet, Satzbedeutungen anhand morpho-syntaktischer Informationen zu erschließen (vgl. BAUR/ENDRES 1999; SKEIDE/FRIEDERICI 2016). Auf diese Weise können zunächst Singular-Sätze, verneinte Sätze, Präpositionalphrasen und aktiv formulierte Subjekt-Verb-Objekt-Sätze meist richtig verstanden werden. Passivsätze oder objekttopikalisierte Sätze werden hingegen noch falsch interpretiert (vgl. GEBHARD 2008; HACHUL/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2012). Innerhalb grammatischer Kategorien zeigen sich entwicklungsbedingte Unterschiede in kindlichen Verständnisleistungen. So sind z. B. Präpositionalphrasen mit „in“ und „auf“ leichter zu verstehen als mit „zwischen“ und „neben“. Fragepronomen, die auf das Satzsubjekt rekurrieren, werden besser verstanden als solche, die sich auf das Objekt beziehen, und von den Negationen wird erst „nein“, dann „nicht“, und schließlich „kein“ verstanden (vgl. HACHUL/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2012, 24).

Ab einem Alter von 5 Jahren interpretieren Kinder auch Passivsätze zunehmend korrekt (vgl. GEBHARD 2008). Pronomen werden verstanden, wenn sie sich auf das Satzsubjekt beziehen und das Satzsubjekt der Akteur des Satzes ist (vgl. HACHUL/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2012).

Ab 6 Jahren werden Pluralsätze, Komparative und Zeitformen überwiegend richtig verstanden. Schwierigkeiten bereiten noch bestimmte Haupt- und Nebensatzkonstruktionen. Während die korrekte Interpretation von Sätzen wie *Bevor du spielen gehst, räumst du den Tisch ab* immer besser gelingt (vgl. GEBHARD 2008, 41), bleiben Kausal-, Relativ-, (nicht wahrscheinliche) Passiv- und Temporalsätze sowie Sätze mit Possessiv- und Personalpronomen weiterhin schwierig (vgl. HACHUL/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2012; SCHIPKE u. a. 2012).

Mit zunehmender syntaktischer Verarbeitungsfähigkeit, der Entwicklung eines differenzierten Pronomenverständnisses und dem Verstehen von figurativer Sprache zwischen 8 und 10 Jahren ist die Basis für

ein vertieftes und erfolgreiches Diskurs- bzw. Textverstehen erworben (vgl. HACHUL/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2012, 23–27).

Wann die Satzverständnisenwicklung als solche abgeschlossen ist, lässt sich anhand von herkömmlichen Untersuchungsverfahren aus methodischen Gründen (Konfundierung von grammatischen und kontextuellen Informationen) nicht zuverlässig und exakt bestimmen (vgl. GEBHARD 2008). Neurolinguistische Studien weisen darauf hin, dass die für die Verarbeitung von komplexer Syntax zuständigen Hirnareale erst nach dem Alter von 10 Jahren funktional genutzt werden können und ihre „volle Spezifität und endgültige Effizienz“ erreichen. Gewisse Fortschritte in der Verarbeitung syntaktischer und prosodischer Informationen können bis ins junge Erwachsenenalter hinein belegt werden (vgl. SKEIDE/FRIEDERICI 2016, 329; engl. Original).

4. Forschungsstand zur Sprachverständnisenwicklung bei Deutschschweizer Kindern

4.1 Verstehen des Schweizerdeutschen

In Anbetracht der sehr überschaubaren Literatur zum schweizerdeutschen Grammatikerwerb (vgl. u. a. PENNER 1990; 1992; PENNER u. a. 1992; MÜLLER/PENNER 1996) erstaunt es nicht, dass bislang kaum Erkenntnisse zur Satzverständnisenwicklung vorliegen. Einen Beitrag hierzu leisteten PENNER u. a. (1994) mit ihrer Studie zum Erwerb der idiomatischen Lesart in Nebensätzen bei Berner Vorschulkindern (N = 33, 3–5 Jahre). Anhand der Story-Telling-Methode wurde die Interpretation der Idiome *Wo drückt der Schuh?* und *Jemanden auf den Arm nehmen* untersucht. Die Befunde stützen die Annahme, dass die idiomatische Satzinterpretation erst etwa im Alter von fünf Jahren erworben wird. Jüngeren Kindern hingegen ist „die idiomatische Interpretation noch schwer zugänglich, denn über 80 % [...] erhalten die referentielle Lesart“ (PENNER u. a. 1994, 65). Reichweite und Generalisierbarkeit dieser Befunde sind wegen des engen Fokus und gewisser methodischer Schwächen der Studie indes beschränkt.

4.2 Verstehen des Hochdeutschen

Vorliegende Forschungsbeiträge zum (Schweizer-)Hochdeutscherwerb bei Deutschschweizer Kindern thematisieren mehrheitlich bzw. schwerpunktmäßig Aspekte der Sprachproduktion wie Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Diskurs (vgl. u. a. STERN 1988; SCHNEIDER 1995; HÄCKI BUHOFFER/BURGER 1998; OSTERMAI 2000; SCHMIDLIN 2000; LANDERT 2007).

Vergleichsweise weniger Arbeiten haben sich (auch) den sprachrezeptiven Fähigkeiten im Hochdeutschen gewidmet. Wie STERN (1988) beobachtete, sind dialektsprechende Kinder im Alter von 6–7 Jahren aufgrund von phonologischen und morphologischen Transformationen aus der Erstsprache in der Lage, hochdeutsche Wörter zu verstehen. Weitere Forschungsbeiträge (vgl. HÄCKI BUHOFFER/BURGER 1993; 1998; SCHNEIDER 1994; STUDER 1994) bestätigen beachtliche lexikalische Verstehenskompetenzen von Deutschschweizer Kindergartenkindern und jüngeren Schulkindern. In einer Studie aus dem Kanton Zürich (N = 82, Kindergarten bis 2. Klasse) zum Verstehen von 32 hochdeutschen Verben im Präteritum fanden HÄCKI BUHOFFER/BURGER (1998, 52–53) heraus, dass die Kinder auf jeder Altersstufe im Durchschnitt mindestens drei Viertel der überprüften Verben verstehen konnten, wobei die deutlichste Differenz zwischen dem Kindergarten und der ersten Klasse bestand. Insgesamt zeigte sich „am Testfall des Präteritums, dass die Kinder auch grammatische Bereiche, die in der Mundart kein Vorbild haben, schon in einem erstaunlich großen Maße verstehen“ (HÄCKI BUHOFFER/BURGER 1998, 136). In einem weiteren Experiment wurden auch hochdeutsche Präpositionen, Nomen, Verben, Adverbien u. a. bereits von Kindergartenkindern größtenteils verstanden. Auf allen Altersstufen schnitten die Kinder bei phonologisch ähnlich klassifizierten Wörtern besser ab als bei lexikalisch verschiedenen Items (vgl. HÄCKI BUHOFFER/BURGER 1998, 56–57).

LANDERT (2007, 341) gelangt in ihrer Studie zum Einfluss des Hochdeutschkindergartens auf die Hochdeutschkompetenzen von 19 Kindergartenkindern (4–6 Jahre) mit und ohne Mehrsprachigkeitshintergrund zu dem Schluss, dass deren produktive und rezeptive Fähigkeiten bereits

beachtlich sind. Aufgrund einer individuellen Befragung zu Themen wie Mediengebrauch, Sprachbiographie u. a. wurde ersichtlich, dass alle Kinder die ihnen gestellten hochdeutschen Fragen (Ja-Nein- und W-Fragen) sowie die Ausführungen der Testleiter „sehr gut“ verstanden (vgl. LANDERT 2007, 335).

Die angeführten Arbeiten geben einen interessanten Einblick in die rezeptiven Hochdeutschkompetenzen von Deutschschweizer Kindern. Sie liefern jedoch weder empirisch breit abgestützte noch inhaltlich umfassende Aussagen zur Entwicklung des Grammatikverständnisses. Dieses Fazit sowie die spärliche Befundlage zum Satzverstehen im Schweizerdeutschen unterstreichen die Notwendigkeit weiterführender Forschung zu dieser Thematik.

5. Empirische Studie

5.1 Fragestellungen und Hypothesen

Die Fragestellungen der vorliegenden Teilstudie lauten:

- Welchen Effekt haben die Klassenstufe (Kindergarten bis 3. Klasse) und zusätzlich das Geschlecht auf das schweizerdeutsche und das hochdeutsche Satzverständnis von monolingualen Berner Kindern mit Schweizerdeutsch als Erstsprache?
- Inwieweit bestehen Unterschiede zwischen der schweizerdeutschen und der hochdeutschen Satzverständnisleistung?
- Welche stufenspezifischen rezeptiven Kompetenzen und Entwicklungstendenzen zeigen sich auf der Ebene einzelner grammatischer Zielstrukturen?

Während die dritte Fragestellung deskriptiv bearbeitet wird, werden zur ersten und zweiten Frage folgende Hypothesen formuliert:

Hypothese 1: Die Klassenstufe hat einen signifikanten Effekt auf das schweizerdeutsche und das hochdeutsche Satzverständnis der Kinder. Entsprechend wird erwartet, dass die Verständnisseleistungen vom Kindergarten bis zur dritten Klasse insgesamt signifikant ansteigen bzw. dass

sich die verschiedenen Altersgruppen diesbezüglich voneinander unterscheiden. Zum Einfluss des Geschlechts insbesondere auf das Satzverständnis existiert bislang eine dünne und heterogene Forschungslage (vgl. MARJANOVIĆ-UMEK/FEKONJA-PEKLAJ 2017). Daher wird an dieser Stelle das Geschlecht als Einflussfaktor explorativ untersucht, ohne eine gerichtete Hypothese zu formulieren.

Hypothese 2: Die Berner Kinder erzielen insgesamt bessere schweizerdeutsche als hochdeutsche Verständnisseleistungen, wobei der Unterschied zwischen dem Verstehen von Dialektsätzen und von hochdeutschen Sätzen über die Zeit bzw. mit zunehmender Klassenstufe reduziert bzw. nivelliert wird.

5.2 Methode

5.2.1 Design und Stichprobe

Zur Beantwortung obiger Forschungsfragen wird auf Datenmaterial aus dem Forschungsprojekt „Entwicklung und Diagnostik des Sprachverständnisses bei Deutschschweizer Kindern“ zurückgegriffen. Die im Jahr 2015 rekrutierte Ausgangsstichprobe umfasst 481 Berner Kindergarten- und Primarschulkinder (1. Kindergartenjahr bis 3. Klasse) aus 35 Regelklassen (11 Schulen) in 8 Schulgemeinden. In Übereinstimmung mit bildungsstatistischen Angaben (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2015, o. S.) enthält die Klumpenstichprobe unbedeutend mehr Jungen (52 %) als Mädchen (48 %) (Chi-Quadrat-Test: $\chi^2 [4, N = 481] = 2.99$, $p = ,56$). Zwei von drei Kindern (66,9 %) haben Schweizerdeutsch als Erstsprache, 12,7 % eine nicht-deutsche Erstsprache und 20,4 % sind zweisprachig (CH-D oder D und eine Fremdsprache). Der Anteil der Kinder mit Schweizer Nationalität beträgt 82,2 %, was mit amtlichen Angaben (83 %) korrespondiert (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2015, o. S.).

Entsprechend der forschungsleitenden Fragen werden in dieser Teilstudie nur Daten von monolingualen Kindern mit Schweizerdeutsch als Erstsprache berücksichtigt. Von den 311 Probanden der Ausgangsstich-

probe, welche dieses Kriterium erfüllen, konnten elf Kinder nicht vollständig getestet werden, weshalb diese Fälle nachfolgend ausgeschlossen bleiben. Tab. 1 gibt einen Überblick über Merkmale der definitiven Untersuchungsstichprobe. Zwischen den fünf Klassenstufen bestehen hoch signifikante Altersunterschiede (einfaktorielle Varianzanalyse: $F [4, N = 300] = 743,4, p = ,000$; alle post-hoc Tests $p < ,001$). Demgegenüber gibt es über alle Stufen hinweg weder bezüglich Geschlecht (Chi-Quadrat-Test: $\chi^2 [4, N = 300] = 4,91, p = ,297$) noch Testdurchführung³ (Variante A oder B) klare Häufigkeitsunterschiede (Chi-Quadrat-Test: $\chi^2 [4, N = 300] = 2,994, p = ,559$).

| Klassenstufen | N | Alter in Monaten M (SD) | Geschlecht ♀ : ♂ (in %) | Testdurchführung A : B (in %) |
|---------------|-----|----------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| KG1 | 73 | 68,34 (6,43) | 49 : 51 | 55 : 45 |
| KG2 | 67 | 77,64 (5,22) | 54 : 46 | 45 : 55 |
| KL1 | 49 | 91,18 (4,64) | 51 : 49 | 49 : 51 |
| KL2 | 57 | 102,98 (5,83) | 36 : 64 | 54 : 46 |
| KL3 | 54 | 116,04 (4,92) | 48 : 52 | 43 : 57 |
| Gesamt | 300 | 89,32 (18,25) | 48 : 52 | 49 : 51 |

Tab. 1: Merkmale der Berner Stichprobe

5.2.2 Instrumente

Die Überprüfung des Satzverständnisses der Kinder im Hochdeutschen bzw. im Dialekt erfolgte mittels TROG–D (FOX 2013) bzw. einer bern-deutschen Version (nachfolgend TROG–CH) dieses Verfahrens.⁴ Der TROG–D misst das Verständnis von grammatischen Strukturen anhand

³ Variante A: TROG–CH → TROG–D; Variante B: TROG–D → TROG–CH; vgl. Kap. 5.2.3.

⁴ Die Wahl dieses Tests begründet sich durch seine häufige Nutzung in der logopädischen Praxis der Deutschschweiz und auch dadurch, dass der TROG–D im Vergleich zu anderen deutschen Sprachverständnistests weniger Items umfasst, die nicht (eindeutig) ins Schweizerdeutsche übersetzbar sind (vgl. TILL u. a. 2017).

eines Multiple-Choice-Formats. Bei diesem Einzeltest muss das Kind einem mündlich vorgegebenen Satz aus einer Auswahl von je vier Bildern (drei grammatische oder lexikalische Ablenker) das passende Bild zuordnen. Der Test umfasst 21 Aufgabenblöcke zu jeweils vier Items. 18 Blöcke überprüfen Satzstrukturen unterschiedlicher Schwierigkeit (2-Element- und 3-Element-Satz, Negation, Präpositionen, Perfekt, Passiv, Personalpronomen, Relativsätze u. a.), die restlichen drei Blöcke das lexikalische Verstehen (Substantive, Verben, Adjektive).⁵

Wie sich bei der Erstellung des TROG-CH zeigte, lassen sich sieben übersetzte Dialektsätze nicht eindeutig interpretieren. Die entsprechenden Aufgabenblöcke (Plural, Relativsatz, Topikalisierung) wurden daher – wie auch die lexikalischen Blöcke – nicht in die Analysen einbezogen. Die im Ergebnisteil referierten Leistungsergebnisse für beide Testversionen beziehen sich somit auf die Rohwertsummen der verbleibenden 14 Blöcke (Maximum: 14 Punkte).

Testdurchführung und Bildmaterial des TROG-CH entsprechen der Originalversion. Für ein standardisiertes Vorgehen wurden zu beiden Testversionen Audiodateien erstellt, mit welchen die Zielsätze von einer muttersprachlich Hochdeutsch sprechenden (TROG-D) bzw. einer muttersprachlich Berndeutsch sprechenden (TROG-CH) erwachsenen Person präsentiert werden.

5.2.3 Datenerhebung und -aufbereitung

Die zweimalige Untersuchung der Kinder erfolgte am Ende des Schuljahres 2014/15 durch geschulte Studentinnen der Logopädie. Die Durchführung der beiden Tests mittels Audiodateien fand im Abstand von 1–2 Wochen statt. Da ein Übungseffekt zu erwarten war, wurde die Testreihenfolge für jedes Kind randomisiert.

⁵ Der TROG-D wurde in seiner endgültigen Version im Jahr 2005 an 870 deutschen Kindern (3–10 Jahre) evaluiert und normiert. Die interne Konsistenz (CRONBACHS $\alpha = ,90$) und die Re-Testreliabilität ($r = ,91$) sind sehr befriedigend. Weitere psychometrische Werte (u. a. Item-Trennschärfe, konvergente Validität) werden als befriedigend bis gut ausgewiesen (FOX 2013, 27–29).

Testauswertung und Datenerfassung oblagen den Studentinnen. Der Datensatz wurde von den Autorinnen und Autoren systematisch überprüft, von allfälligen Fehlern bereinigt und für die statistischen Analysen aufbereitet.

5.2.4 Statistische Analysen

Fragestellung/Hypothese 1: Zur Hypothesenprüfung wurde eine multivariate Varianzanalyse MANOVA durchgeführt. In diese gingen als unabhängige Variablen die Klassenstufe und das Geschlecht und als abhängige Variablen die beiden Testleistungen (Summenscores) im TROG–D und im TROG–CH ein.⁶ Es wurde ein Alpha-Fehlerniveau von 5 % definiert und – wie in der Forschung üblich – zweiseitig getestet. Bei signifikantem Haupteffekt der unabhängigen Variablen wurden allfällige Unterschiede zwischen den einzelnen Faktorstufen anhand von Post-hoc-Tests nach Bonferroni untersucht.

Fragestellung/Hypothese 2: Anhand der Gesamtstichprobe wurde mittels zweiseitigem t-Test für abhängige Stichproben ($\alpha = ,05$) zunächst untersucht, ob die schweizerdeutsche und die hochdeutsche Verständnisleistung der Kinder differiert. Im Fall eines signifikanten Resultats erfolgten für jede Klassenstufe separate Leistungsvergleiche wiederum mittels t-Test für abhängige Stichproben, wobei eine Korrektur des Alphafehlers nach Bonferroni erfolgte ($\alpha_{\text{korrt}} = ,01$). Bei signifikanten Differenzen wurden mit Hilfe des Programms G*Power entsprechende Effektstärken (COHEN's d) berechnet, um die praktische Bedeutsamkeit des Unterschieds einzuschätzen.

Fragestellung 3: Die weiterführenden Analysen auf der Ebene einzelner Aufgabenblöcke (Zielstrukturen) sowie die Interpretation der Ergebnisse erfolgten ausschließlich deskriptiv. Hierzu wurden zunächst –

⁶ Das gewählte Verfahren erschien trotz Verletzungen gewisser Anwendungsvoraussetzungen (infolge sensibler Tests) angemessen bzw. ausreichend robust in Anbetracht der Stichprobengröße und der beschränkten Anzahl von Variablen im Analysemodell (vgl. DÖRING/BORTZ 2016).

analog zu FOX (2013) – die globalen Aufgabenschwierigkeiten (Gesamtstichprobe) der 14 Blöcke des TROG–CH bzw. TROG–D bestimmt.⁷ Zusätzlich wurde für jede grammatische Struktur ermittelt und anhand von Balkendiagrammen dargestellt, wie viele Kinder (Prozentanteile) den jeweiligen Aufgabenblock in beiden Tests bzw. nur im TROG–CH meisterten. Aus der visuellen Inspektion und Interpretation dieser nach Klassenstufe aufgeschlüsselten Daten sind differenziertere Aussagen über rezep tive Entwicklungstendenzen zu erwarten als aufgrund von aggregierten Aufgabenschwierigkeiten.

5.3 Ergebnisse

5.3.1 Fragestellung 1

Tab. 2 enthält die Ergebnisse der MANOVA.⁸ Die multivariaten Tests indizieren einen hoch signifikanten Effekt des Klassenstufenfaktors auf das kindliche Satzverstehen, wobei die Effektstärke mit $\eta^2 = ,25$ hoch ist. Demgegenüber erweist sich der Haupteffekt des Geschlechts als nicht bedeutsam. Gemäß den univariaten Tests lässt sich für beide Testversionen ein hoch signifikanter Effekt der Klassenstufe absichern. Interessanterweise fällt die Effektstärke für den hochdeutschen Test etwas höher aus als für die berndeutsche Version.

⁷ Die Schwierigkeit gibt den Anteil derjenigen Probanden an, welche die Aufgabe (Block) richtig lösen. Da die TROG-Blöcke dichotome Antwortalternativen (richtig/falsch) haben, wird die Schwierigkeit (p) wie folgt ermittelt: Anzahl der richtigen Lösungen (R) dividiert durch die Gesamtanzahl der Antworten (N). Somit resultiert ein Wertebereich von 0 (sehr schwer) bis 1 (sehr leicht). Eine Schwierigkeit von ,50 besagt, dass 50 % der Probanden die Aufgabe richtig lösen und 50 % sie falsch beantworten (vgl. DÖRING/BORTZ 2016).

⁸ Für die deskriptiven Statistiken (M, SD) wird auf Tab. 3 verwiesen.

| Variablen | Multivariate Tests | | | Univariate Tests | | | | | |
|------------|--------------------|------|----------|------------------|------|----------|--------|------|----------|
| | F | p | η^2 | TROG-CH | | | TROG-D | | |
| | F | p | η^2 | F | p | η^2 | F | p | η^2 |
| Stufe | 24,6 | ,000 | ,25 | 47,3 | ,000 | ,39 | 60,1 | ,000 | ,45 |
| Geschlecht | ,05 | ,95 | ,00 | ,10 | ,76 | ,00 | ,03 | ,86 | ,00 |

Tab. 2: Ergebnisse der MANOVA (N = 300)

Die statistischen Post-hoc-Vergleiche der verschiedenen Klassenstufen hinsichtlich der Gesamtleistung im TROG-CH bzw. TROG-D ergeben weitgehend übereinstimmende Befunde. So wird evident, dass sich die beiden Kindergartenstufen nicht nur klar voneinander unterscheiden (KG1 > KG2; je $p < ,05$), sondern auch signifikant von den Kindern der 1., 2. und 3. Klasse (je $p < ,001$). Der Vergleich der drei Schulstufen zeigt für den TROG-CH, dass die Drittklässler am besten abschneiden und die Zweitklässler besser als die Erstklässler; ein signifikanter Unterschied zwischen den drei Gruppen besteht indes nicht (je $p < ,10$). Die Resultate für den TROG-D zeigen hingegen einen überzufälligen Unterschied zwischen der 1. und der 3. Klasse ($p < ,05$); die anderen Stufenkontraste ergeben keine klaren Differenzen (je $p < ,20$).

5.3.2 Fragestellung 2

Gemäß t-Test schneidet die Gesamtstichprobe im TROG-CH ($M = 9,66$; $SD = 3,01$) besser ab als im TROG-D ($M = 9,29$; $SD = 3,41$; $t(299) = 2,61$, $p = ,01$), mit $d = ,15$ ist die Effektstärke gering. Die Befunde für die einzelnen Klassenstufen sind in Tab. 3 ersichtlich. Einzig für das erste Kindergartenjahr lässt sich ein signifikanter Unterschied zugunsten der schweizerdeutschen Verständnisleistung absichern, bei kleiner Effektstärke. Anzumerken ist, dass die Differenz zwischen TROG-CH und TROG-D im zweiten Kindergartenjahr und in den ersten beiden Klassen tendenziell signifikant ausfällt, was bei den Drittklässlern augenfällig nicht mehr zutrifft.

| Stufen | N | TROG-CH | | TROG-D | | t-Test / COHEN's d | | | |
|--------|----|---------|------|--------|------|--------------------|----|------|-----|
| | | M | SD | M | SD | T | df | p | d |
| KG1 | 73 | 7,01 | 2,99 | 6,15 | 3,22 | 2,75 | 72 | ,007 | ,32 |
| KG2 | 67 | 8,48 | 2,84 | 7,90 | 2,84 | 1,62 | 66 | ,110 | - |
| KL1 | 49 | 10,90 | 2,11 | 10,35 | 2,31 | 1,64 | 48 | ,108 | - |
| KL2 | 57 | 11,07 | 1,96 | 11,46 | 2,10 | -1,46 | 56 | ,150 | - |
| KL3 | 54 | 12,07 | 1,43 | 12,02 | 1,58 | ,256 | 53 | ,799 | - |

Tab. 3: Ergebnisse des statistischen Vergleichs von schweizerdeutschen und hochdeutschen Verständnisleistungen (Summenscores, max. 14 Punkte)

Während die jüngste Kindergruppe etwa die Hälfte der 14 Blöcke im TROG-CH bzw. TROG-D richtig löst, sind es bei den Drittklässlern durchschnittlich 12 Blöcke – was auf eine insgesamt erfolgreiche Bewältigung der meisten Zielstrukturen hinweist. Welche Satzstrukturen selbst den ältesten Kindern noch Schwierigkeiten bereiteten, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

5.3.3 Fragestellung 3

Die Daten für TROG-CH und TROG-D in Tab. 4 basieren auf der Gesamtstichprobe und informieren über die Schwierigkeitsindices (p) der 14 Aufgabenblöcke. Bezüglich der gemittelten Schwierigkeit zeigt sich, dass die berndeutschen Blöcke ($p = ,69$) insgesamt etwas leichter ausfallen als die hochdeutschen ($p = ,66$), wobei beide Werte im mittleren Bereich liegen. Betrachtet und vergleicht man die Ergebnisse für die einzelnen Blöcke des berndeutschen und hochdeutschen Tests, so zeigen sich größtenteils ähnliche Werte. Dabei decken die untersuchten Zielstrukturen fast das gesamte Spektrum an möglicher Aufgabenschwierigkeit ab. Während 2- und 3-Element-Sätze, Negationen oder Präpositionen (eher) leicht sind, scheitern die meisten Kinder bei Sätzen mit „disjunktiver Konjunktion *weder/noch*“ bzw. „Subordination mit *dass*“. Die mäßigen Schwierigkeiten der restlichen Blöcke (Perfekt, Passiv, Personalpronomen, Doppelobjekt, Koordination mit *und* u. a.) fügen sich dazwischen ein.

| Aufgabenblöcke | Schwierigkeit (p) | |
|---|-------------------|--------|
| | TROG-CH | TROG-D |
| 2-Element-Satz | ,98 | ,94 |
| 3-Element-Satz | ,90 | ,89 |
| Negation | ,95 | ,91 |
| Präposition <i>in/auf</i> | ,93 | ,94 |
| Perfekt | ,65 | ,62 |
| Präposition <i>über/unter</i> | ,79 | ,76 |
| Passiv | ,67 | ,62 |
| Personalpronomen Nominativ | ,66 | ,72 |
| Personalpronomen Akkusativ/Dativ | ,76 | ,63 |
| Doppelobjekt | ,63 | ,55 |
| Subordination <i>während/nachdem</i> | ,72 | ,74 |
| Disjunktive Konjunktion <i>weder/noch</i> | ,31 | ,31 |
| Koordination <i>und</i> | ,49 | ,47 |
| Subordination <i>dass</i> | ,23 | ,18 |

Tab. 4: Schwierigkeiten der TROG-Aufgabenblöcke (N = 300)⁹

Wie die zusätzlichen Resultate für die älteste Teilstichprobe in Abb. 1 belegen, sind die meisten Zielstrukturen für die Drittklässler einfach bis sehr einfach zu verstehen ($p = ,80-1,0$). Vergleichsweise anspruchsvoller sind Sätze mit „disjunktiver Konjunktion *weder/noch*“ ($p = ,60-,70$) resp. „Koordination mit *und*“ ($p = ,70$), die noch gut einem Drittel Probleme bereiten. Die „Subordination mit *dass*“, die schwierigste Zielstruktur, meistert nicht einmal die Hälfte der ältesten Gruppe ($p = ,40$).

⁹ Die Anordnung der Zielstrukturen entspricht der Reihenfolge der originalen Testdurchführung unter Weglassung einiger Blöcke.

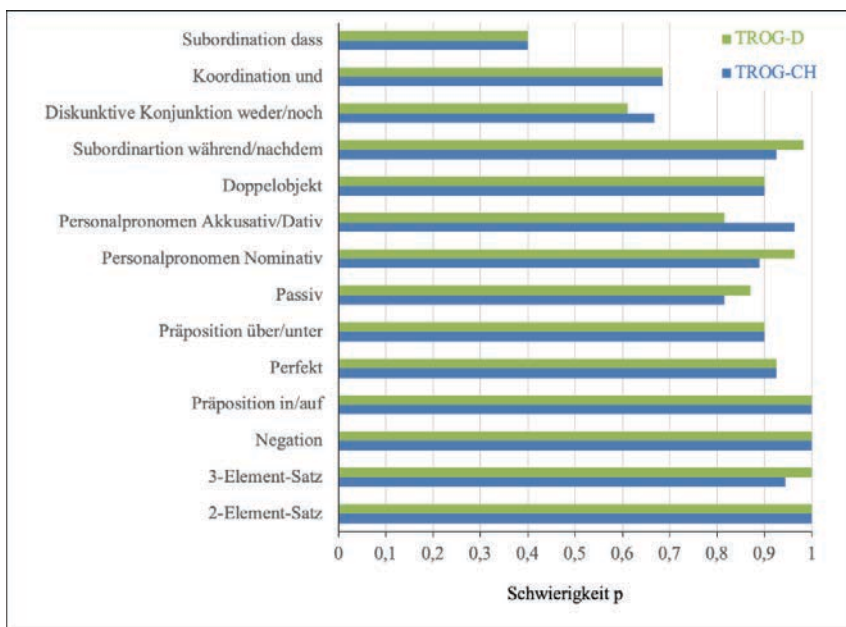


Abb. 1: Schwierigkeiten der berndeutschen und hochdeutschen Aufgabenblöcke für die 3. Klassenstufe

Die deskriptiven Ergebnisse in Abb. 2 und 3 für zwölf grammatische Zielstrukturen¹⁰ geben an, wie viele Kinder bei beiden Tests oder nur bei den berndeutschen Sätzen erfolgreich waren. Bei der Betrachtung der Zielstrukturen über die verschiedenen Klassenstufen fällt auf, dass der Anteil an Kindern, die die Items beider Tests korrekt lösen, vom ersten Kindergartenjahr bis zur dritten Klasse zunimmt. Dies wird v. a. bei den einfachen Zielstrukturen deutlich. So werden etwa negierte Sätze im ersten Kindergartenjahr von 72,6 % der Kinder in beiden Tests richtig gelöst und von weiteren 15,1 % nur auf Schweizerdeutsch. In den folgenden Klassenstufen steigen die Werte derjenigen, die beide Varianten

¹⁰ Unberücksichtigt bleiben die Blöcke „3-Element-Satz“ und „Präposition *in/auf*“, die schon im ersten Kindergartenjahr von über 80 % der Kinder korrekt gelöst werden.

richtig lösen, auf 90 % und mehr, wohingegen nur noch wenige Kinder ausschließlich die schweizerdeutschen Sätze meistern. In der dritten Klasse können alle Kinder negierte Sätze in beiden Varietäten richtig verstehen.

Dieses Entwicklungsmuster spiegelt sich grundsätzlich bei allen Zielstrukturen wider, auch wenn nicht mehr so hohe Werte erreicht werden. Beim schwierigsten Block „Subordination *dass*“ können nur 4 % der jüngsten Kinder beide Tests korrekt lösen und 2,7 % meistern nur die schweizerdeutsche Version. Mit den weiteren Klassenstufen nimmt der Anteil beider Gruppen zu, auch wenn diese Anstiege zunächst eher gering sind. In der dritten Klasse schließlich verstehen etwa 22 % der Kinder beide Satzversionen, und 20 % meistern nur den schweizerdeutschen Test.



Abb. 2: Stufenspezifische prozentuale Anteile an Kindern, welche die jeweiligen Items in beiden Tests oder nur in der schweizerdeutschen Version meisterten (Teil 1)

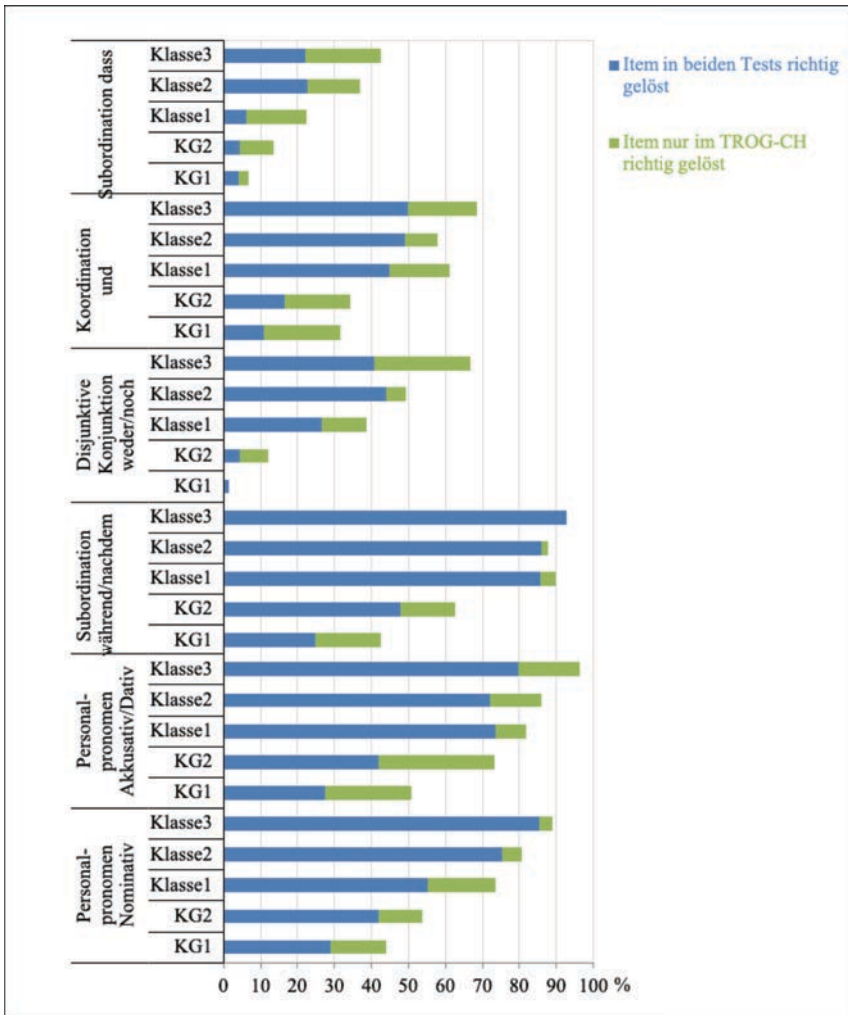


Abb. 3: Stufenspezifische prozentuale Anteile an Kindern, welche die jeweiligen Items in beiden Tests oder nur in der schweizerdeutschen Version meisterten (Teil 2)

6. Diskussion

Die präsentierte Studie mit Berner Kindern liefert Evidenz für eine deutliche Zunahme der Satzverständnisseleistung vom ersten Kindergartenjahr bis zur dritten Klasse, und zwar sowohl im Schweizerdeutschen als auch im Hochdeutschen, wodurch Hypothese 1 gestützt wird. Im ersten Kindergartenjahr verstehen die Kinder durchschnittlich etwa die Hälfte der überprüften Zielstrukturen, in der dritten Klasse hingegen 12 von 14 Aufgabenblöcken, was einem Deckeneffekt nahekommt. Diese quantitativen Befunde sind konform mit der Feststellung in der Literatur, dass die Entwicklung des Satzverständnisses über das Kindergartenalter hinaus andauert und erst in der späten Kindheit (ab 10 Jahren) als (weitgehend) abgeschlossen gelten kann (vgl. SKEIDE/FRIEDERICI 2016; vgl. Kap. 3). Während die Klassenstufe einen signifikanten und starken Effekt auf die sprachrezeptiven Leistungen der Kinder hat, der für hochdeutsche Sätze etwas höher ausfällt als für Dialektsätze, ergibt sich für das Geschlecht kein nennenswerter Einfluss.

Konform mit Hypothese 2 zeigen die Studienergebnisse weiter, dass die Stichprobe bei den schweizerdeutschen Sätzen insgesamt besser abschneidet als bei den hochdeutschen. Die Effektstärke für den überzufälligen Leistungsunterschied fällt indes gering aus. Wie die nachgeordneten stufenspezifischen Vergleiche indizieren, besteht nur bei der jüngsten Kindergruppe ein klarer Unterschied zugunsten des Satzverständnisses im Schweizerdeutschen. In den folgenden Klassenstufen nähert sich die hochdeutsche Verständnisseleistung erwartungsgemäß der schweizerdeutschen an, sodass die älteste Gruppe der Drittklässler im TROG-CH und im TROG-D vergleichbare Leistungswerte aufweist.

Die Ergebnisse der Kindergartenkinder belegen einerseits bereits beachtliche hochdeutsche Verständnisseleistungen, wie sie ähnlich in früheren Studien zum Hochdeutscherwerb von Deutschschweizer Kindern berichtet wurden (vgl. HÄCKI BUHOFER/BURGER 1998; LANDERT 2007; vgl. Kap. 4.2) Andererseits relativieren sie etwas die Einschätzung, wonach Kindergartenkinder schon „sehr gut“ Hochdeutsch verstehen (vgl. LANDERT 2007, 335). Wird das kindliche Sprach- bzw. Satzverständnis

nicht in einer Befragung bzw. einem Gespräch mit einem Testleiter eingeschätzt, sondern wie in dieser Studie in einer hochstrukturierten Testsituation mittels Bildwahlmethode gezielt und systematisch untersucht, so fallen die hochdeutschen – und auch die schweizerdeutschen – Verstehenskompetenzen von Kindergartenkindern weniger vorteilhaft aus bzw. erweisen sich durchaus als ausbaufähig.

Weiterführende Analysen auf der Ebene einzelner grammatischer Zielstrukturen dokumentieren ein breites Spektrum an Aufgabenschwierigkeiten, wie es auch bei FOX (2013) berichtet wird. Für die schweizerdeutsche und die hochdeutsche Testversion resultieren weitgehend vergleichbare Schwierigkeitsindizes. Demnach sind manche Zielstrukturen (2- und 3-Element-Sätze, Negationen, Präpositionen) insgesamt leicht zu bewältigen, andere Satzstrukturen (u. a. Perfekt, Passiv, Personalpronomen, Koordination mit *und*) weisen eine mäßige Schwierigkeit auf, und die restlichen Grammatikstrukturen (u. a. disjunktive Konjunktion *weder/noch*, Subordination mit *dass*) sind deutlich anspruchsvoller und bereiten selbst in der dritten Klasse noch vielen Schulkindern Schwierigkeiten.

Die visuelle Inspektion zusätzlicher Daten weist darauf hin, dass mit zunehmendem Alter der Anteil an Kindern, die sowohl die schweizerdeutsche als auch die hochdeutsche Satzstruktur korrekt verstehen, allgemein ansteigt, während der Anteil der Kinder, die nur die schweizerdeutschen Sätze meistern, abnimmt. Ferner lässt sich vom Kindergarten bis zur dritten Klasse die Tendenz beobachten, dass mit zunehmender Schwierigkeit einer Satzstruktur der Anteil derjenigen Kinder abnimmt, die beide Testversionen richtig lösen. Anders ausgedrückt, je anspruchsvoller die Zielstruktur als solche ist, desto mehr Kinder können nur den schweizerdeutschen Satz richtig interpretieren. In Anbetracht des Umstandes, dass Schweizerdeutsch die Erstsprache der Kinder ist und in deren außerunterrichtlicher Alltagskommunikation dominiert, erscheint dieser Befund schlüssig. Er dokumentiert letztlich, dass das Verstehen im Schweizerdeutschen nicht zwingend auch das Verstehen im Hochdeutschen ermöglicht.

Die referierten Ergebnisse müssen vor dem Hintergrund einiger methodischer Schwächen der Studie eingeordnet werden. So ist darauf hinzuweisen, dass es sich – wie oft – um ein Querschnittsdesign handelt, das im Hinblick auf die Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen grundsätzlich weniger aussagekräftig ist als eine Längsschnittstudie. Überdies basieren die gewonnenen Erkenntnisse auf Daten einer angefallenen, d. h. nicht zufällig gezogenen und auch nicht sehr großen (Klumpen-)Stichprobe von Berner Kindergarten- und Schulkindern – somit sind verallgemeinernde Aussagen zur Sprachverständnisentwicklung von monolingualen Deutschschweizer Kindern letztlich schwierig. Des Weiteren beziehen sich die Untersuchungsergebnisse lediglich auf eine methodisch begründete Auswahl von grammatischen Zielstrukturen aus dem TROG-D, die auf Hochdeutsch und auf Schweizerdeutsch strukturell äquivalent sind. Wie gut die Kinder unterschiedlicher Klassenstufen anderweitige Satzstrukturen im Schweizerdeutschen resp. im Hochdeutschen verstehen, bleibt damit offen. Es lässt sich indes vermuten, dass hochdeutsche Zielstrukturen wie Plural, Relativsätze und Topikalisierungen, die im Schweizerdeutschen nicht äquivalent vorkommen, Schweizer Kindern allgemein besondere Schwierigkeiten bereiten (können), was bei der Interpretation der Ergebnisse des vollständigen TROG-D zu beachten wäre. Was die Durchführung dieses Tests angeht, bleibt anzumerken, dass insbesondere bei jungen Kindern gewisse Probleme im Satzverstehen im Hochdeutschen zu erwarten sind, die nicht durch ein zugrundeliegendes Sprachverständnisdefizit bedingt werden, sondern durch strukturelle Merkmale der anderen Erstvarietät bzw. des Schweizerdeutschen erklärbar sind.

Schließlich lassen sich aufgrund der präsentierten Forschungsbefunde (noch) keine direkten und verbindlichen Handlungsempfehlungen für die diagnostische Praxis ableiten. Erst durch die Verknüpfung und die Gesamtschau dieser und weiterer (ausstehender) Befunde aus anderen Teilstudien des Forschungsprojekts „Entwicklung und Diagnostik des Sprachverständnisses bei Deutschschweizer Kindern“ sollte es mög-

lich werden, der logopädischen Praxis differenzierte und hilfreiche Informationen zum Thema „Sprachverständnisdiagnostik bei Deutschschweizer Kindern“ zu vermitteln.

Trotz dieser Limitationen liefert die vorgestellte Forschungsarbeit nicht nur einen innovativen Beitrag zur Erweiterung des wissenschaftlichen Kenntnisstandes zur Satzverständniserwicklung von Deutschschweizer Kindern, sondern im besten Fall auch Impulse und Ansatzpunkte für weiterführende Forschung zu einer interessanten und logopädisch relevanten Thematik.

Literatur

- Amorosa, Hedwig/Noterdaeme, Michele (2003): *Therapeutische Praxis: Rezeptive Sprachstörungen*. Ein Therapiemanual. Göttingen.
- Bishop, Dorothy (1989): *Test for Reception of Grammar*. 2. Auflage. Manchester.
- Bishop, Dorothy (1997): *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. East Sussex.
- Brandt, Silke/Kidd, Evan/Lieven, Elena/Tomasello, Michael (2009): *The discourse bases of relativization: An investigation of young German and English-speaking children's comprehension of relative clauses*. In: *Cognitive Linguistics* 20(3), 539–570.
- Christen, Helene/Glaser, Elvira/Friedli, Matthias (Hrsg.) (2013): *Kleiner Sprachatlas der deutschen Schweiz*. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Frauenfeld u. a.
- de Langen-Müller, Ulrike/Kauschke, Christina/Kiesel-Himmel, Christiane/Neumann, Katri/Noterdaeme, Michele (Hrsg.) (2011): *Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES)*. Interdisziplinäre S2k-Leitlinie, AWMF-Nr: 049/006: <<http://www.awmf.org>>. (31.01.2020)
- Dittmar, Miriam/Abbot-Smith, Kirsten/Lieven, Elena/Tomasello, Michael (2008): *German children's comprehension of word order and case marking in causative sentences*. In: *Child development* 79(4), 1152–1167.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2015): *Bildungsstatistik Kanton Bern: Basisdaten 2014*. <www.erd.be.ch/statistik>. (31.01.2020).
- Fox, Annette (Hrsg.) (2013): *TROG–D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses*. Idstein.

- Friederici, Angela (1999): The neurobiology of language comprehension. In: Friederici, Angela (Hrsg.): *Language comprehension: A biological perspective*. Berlin/Heidelberg, 265–304.
- Gebhard, Werner (2008): *Münchener Beiträge zur Psychologie: Entwicklungsbedingte Sprachverständnisstörungen bei Kindern im Grundschulalter. Status und Diagnostik im klinischen Kontext*. 2., aktualisierte Auflage. München.
- Grimm, Hannelore (2012): *Störungen der Sprachentwicklung*. 3. Auflage. Göttingen.
- Grünloh, Thomas/Lieven, Elena/Tomasello, Michael (2011): German children use prosody to identify participant roles in transitive sentences. In: *Cognitive Linguistics* 22(2), 393–419.
- Hachul, Claudia/Schönauer-Schneider, Wilma (2012): *Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München.
- Häcki Buhofer, Annelies/Burger, Harald (1993): Hochdeutsch bei sechs- bis achtjährigen Kindern: Verstehen-Einstellungen. In: Schupp, Volker (Hrsg.): *Alemannisch in der Regio. Beiträge zur 10. Arbeitstagung alemannischer Dialektologen in Freiburg i. Br.* 1990. Göttingen, 11–23.
- Häcki Buhofer, Annelies/Burger, Harald (1998): *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen: Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren*. Stuttgart.
- Hartmann, Erich/Rindlisbacher, Barbara/Till, Christoph/Winkes, Julia (2015): Entwicklung und Diagnostik des Sprachverständnisses bei Deutschschweizer Kindern. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 84(2), 167–169.
- Landert, Karin (2007): *Hochdeutsch im Kindergarten? Eine empirische Studie zum frühen Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz*. Bern/Berlin.
- Marjanovič-Umek, Ljubica/Fekonja-Peklaj, Urška (2017): Gender differences in children's language: A meta-analysis of Slovenian studies. In: *Center for Educational Policy Studies Journal* 7(2), 97–110.
- Marti, Werner (1985): *Berndeutsch-Grammatik: Für die heutige Mundart zwischen Thun und Jura*. Bern.
- Müller, Natascha/Penner, Zvi (1996): Early Subordination: the acquisition of free morphology in French, German and Swiss German. In: *Linguistics* 34(1), 133–165.
- Oberecker, Regine/Friederici, Angela (2006): Syntactic event-related potential components in 24-month-olds' sentence comprehension. In: *Neuroreport* 17(10), 1017–1021.

- Ostermai, Guido (2000): Sprachvariation im Grenzbereich. Eine Untersuchung zur Standardsprache nordwestschweizerischer und südbadischer PrimarschülerInnen. Aarau.
- Penner, Zvi (1990): On the acquisition of verb placement and verb projection raising in Bernese Swiss German. In: Rothweiler, Monika (Hrsg.): *Spracherwerb und Grammatik*. Opladen, 166–189.
- Penner, Zvi (1992): The ban on parameter resetting, default mechanisms, and the acquisition of V2 in Bernese Swiss German. In: Meisel, Jürgen (Hrsg.): *The acquisition of Verb Placement: Functional Categories and V2 Phenomena in Language Development*. Dordrecht, 245–281.
- Penner, Zvi/Funk, Meya/Zimmermann, Hansmartin (1992): *Gestörter Grammatikerwerb im Schweizerdeutschen: ein Diagnoseverfahren mit Fallbeispielen*. Luzern.
- Penner, Zvi/Brand, Kaspar/Lehmann, Barbara/Lüthi, Ruedi (1994): Sprachverarbeitung und Grammatikentwicklung. Erwerb der idiomatischen Lesart in Nebensätzen bei schweizerdeutsch-sprechenden Kindern im Vorschulalter. In: Hollenweger, Judith/Schneider, Hansjakob (Hrsg.): *Sprachverstehen beim Kind. Beiträge zu Grundlagen, Diagnose und Therapie*. Luzern, 53–70.
- Schipke, Christine/Knoll, Lisa/Friederici, Angelika/Oberecker, Regine (2012): Preschool children's interpretation of object-initial sentences: Neural correlates of their behavioral performance. In: *Developmental Science* 15(6), 762–774.
- Schmidlin, Regula (2000): Erzählenlernen in der Deutschschweizer Diglossie. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.): *Vom Umgang mit sprachlicher Variation: Soziolinguistik, Dialektologie, Methoden und Wissenschaftsgeschichte*. Festschrift für Heinrich Löffler zum 60. Geburtstag. Tübingen/Basel, 211–226.
- Schneider, Hansjakob (1994): Wie verstehen Deutschschweizer Kinder hochdeutsche Wörter? Teil I: Wortverstehen. In: Hollenweger, Judith/Schneider, Jakob (Hrsg.): *Sprachverstehen beim Kind. Beiträge zu Grundlagen, Diagnose und Therapie*. Luzern, 15–34.
- Schneider, Hansjakob (1995): Die Hochdeutschproduktion eines Zürcher Kindes im Einschulungsalter. In: *Bulletin VALS-ASLA* 62, 191–208.
- Skeide, Michael A./Friederici, Angela D. (2016): The ontogeny of the cortical language network. In: *Nature Reviews Neuroscience* 17(5), 323–332.
- Snedeker, Jess/Trueswell, John (2003): Using prosody to avoid ambiguity: Effects of speaker awareness and referential context. In: *Journal of Memory and Language* 48(1), 103–130.

- Stern, Otto (1988): Divergence and convergence of dialects and standard from the perspective of the language learner. In: Auer, Peter/di Luzio, Aldo (Hrsg.): *Variation and convergence: Studies in social dialectology*. Berlin, 134–156.
- Studer, Thomas (1994): Wie verstehen Deutschschweizer Kinder hochdeutsche Wörter? Teil II: Einflüsse von Einstellungen. In Hollenweger, Judith/Schneider, Jakob (Hrsg.): *Sprachverstehen beim Kind. Beiträge zu Grundlagen, Diagnose und Therapie*. Luzern, 35–52.
- Till, Christoph/Hartmann, Erich/Winkes, Julia/Rindlisbacher, Barbara (2017): Satzverständnisseleistungen von Kindern mit und ohne SSES im TROG–D und einer schweizerdeutschen Adaptation In: *Forschung Sprache* 5(1), 4–20.

ANDREA PAMELA WILLI

Das Speech Inspector Screening bei bivariety aufwachsenden Kindern in der Deutschschweiz

Eine Studie zur Erfassung der Aussprachefähigkeiten

Abstract

Little is known about assessing the speech and language development of children who are exposed to a dialect. There is a lack of specifically designed tools to identify impaired language. The study examines the articulation skills of children who are developing normally aged 4;6–5;11 years in the context of diglossia (Switzerland). The performance of 206 children on five phonological error patterns is evaluated with a fine-grained screening test named Speech Inspector. The results demonstrate that the articulation skills increase with age, involving a greater tendency for errors in younger children. The screening test is a sensitive tool that successfully identifies articulation difficulties in bidialectal children. In conclusion, the findings play a key role for further research in this field and clinical practice in Switzerland.

1. Einleitung

Kinder wachsen immer häufiger in mehrsprachigen Kontexten auf (vgl. GROHMANN/KAMBANAROS 2016, 1). So erwerben Kinder in Sprachregionen mit Diglossie, wie beispielsweise in Zypern, Norwegen oder der deutschsprachigen Schweiz, eine Nichtstandardvarietät als Erstsprache und ferner eine Standardvarietät derselben Sprache (vgl. THEODOROU u. a. 2016, 3). Die Sprachbiografie dieser bivariety aufwachsenden Kinder bedarf einer besonderen Beachtung bei logopädischen Erfassungen (vgl. THEODOROU u. a. 2016, 4). Aufgrund fehlender valider Diagnostikverfahren ist es bei logopädischen Erfassungen nur bedingt möglich, Spracherwerbsstörungen unter den bestmöglichen Voraussetzungen zu identifizieren (vgl. u. a. THEODOROU u. a. 2016, 2; HAN u. a. 2015, 135;

OETTING 2005, 181). Vor Jahrzehnten führte genau diese Schwäche in der Sprachdiagnostik zu einem Umschwung im amerikanischen Sprachraum und weckte das Forschungsinteresse für Nichtstandardvarietäten wie das *African American English (AAE)* oder das *Southern White English (SWE)* (vgl. OETTING u. a. 2013, 2–3).

One of the obvious venues for sociolinguistic application is speech and language assessment. Historically, the field of speech-language pathology relied on a battery of standardized, quantifiable discrete point tests normed on majority ethnic groups and dominant social classes, so that norms of ‘correctness’ were limited to populations whose language represented Standard American English (WOLFRAM 2005, 98).

Inzwischen enthalten amerikanische Testverfahren (z. B. Diagnostic Evaluation of Language Variation – (DELV); SEYMOUR u. a. 2003) Vergleichsnormen für Dialekte und können den Sprachentwicklungsstand so zum Beispiel von afroamerikanischen Kindern treffend widerspiegeln und einschätzen (vgl. OETTING 2005, 181).

Die Parallelen zur aktuell lückenhaften Sprachdiagnostik in der Deutschschweiz und anderen europäischen Ländern wie u. a. Griechenland oder Norwegen sind sichtbar. Logopädische Fachpersonen in der Deutschschweiz verwenden standarddeutsche Testverfahren, die nicht primär für dialektsprechende Kinder entwickelt worden sind. Umso mehr erstaunt es, dass noch kaum Studien in den Bereichen Sprachdiagnostik und Sprachvariation durchgeführt wurden, um die evidenten Lücken zu schließen. Bis heute stützen sich logopädische Fachpersonen auf die Annahme, dass sich der Spracherwerb Deutschschweizer und deutscher Kinder nicht unterscheidet – hauptsächlich aufgrund der linguistischen Nähe beider Sprachen (vgl. FOX-BOYER 2014, 56).

Allerdings sind logopädische Fachpersonen oftmals dazu gezwungen, Testitems in standarddeutschen Testverfahren selbstständig zu modifizieren, da sich diese trotz der sprachlichen Nähe nicht immer unverändert in den Dialekt übertragen lassen (z. B. *Bueb vs. Junge*) (vgl. FOX-BOYER 2014, 53–54). Darüber hinaus werden Testnormen beim Einsatz von standarddeutschen Tests mit dialektsprechenden Kindern oftmals direkt übertragen. Im Gegensatz zu deutschen Kindern durchlaufen aber

Deutschschweizer Kinder aufgrund der Diglossie eine andere Sprachentwicklung. Sie sprechen in ihrem familiären Umfeld einen Dialekt als Erstsprache und der regelmäßige Kontakt mit der Standardvarietät erfolgt erst mit der Einschulung (vgl. SCHALLERT 2010, 35; THEODOROU u. a. 2016, 3). Individuelle Modifikationen von Testitems und die uneingeschränkte Übertragung von Testnormen führen demnach zu einer Verwässerung der Testgütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität.

Vor diesem Hintergrund sollte die Sprachentwicklung Deutschschweizer Kinder bei der logopädischen Sprachdiagnostik vermehrt in den Mittelpunkt gerückt werden. So erfüllen eigens für bivarietäre Kinder entwickelte Testverfahren mit passenden Testitems und eigenen Normen zum einen ein lang ersehntes Forschungsdesiderat. Zum anderen schaffen sie für die logopädische Praxis eine evidenzbasierte Grundlage, die bei sprachdiagnostischen Entscheidungen hilfreich ist.

In der Deutschschweiz findet der erste Kontakt zwischen den logopädischen Fachpersonen und den Kindern grundsätzlich im Verlaufe des ersten Kindergartenjahres statt. Bei der Ersterfassung werden die rezeptiven und expressiven sprachlichen Leistungen gemessen. Um der Frage nach dem Sprachentwicklungsstand von Deutschschweizer Vorschulkindern nachzugehen, wurde für die Studie eigens ein Verfahren, das *Speech Inspector Screening* (WILLI 2017a), entwickelt. Das *Speech Inspector Screening* untersucht mit Hilfe von vier Untertests zentrale sprachliche Fähigkeiten wie Artikulation, Wortschatz, Grammatik, Erzählfähigkeit, Sprachverstehen und einfache Gedächtnisspanne unter Berücksichtigung des Dialekts (vgl. WILLI 2017b, 5). Die in diesem Beitrag vorgestellte Studie stellt einen Ausschnitt (Untertest 1A) einer umfassenderen Untersuchung (Untertests 1–4) zur Sprachentwicklung von bivarietär aufwachsenden sowie sukzessiv bilingual aufwachsenden Vorschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) mit und ohne Sprachentwicklungsstörung in der Deutschschweiz dar (vgl. WILLI in Vorb.). In der vorliegenden Studie wurde der Fokus auf die kindlichen Aussprachefähigkeiten von bivarietär aufwachsenden Vorschulkindern ohne Sprachentwicklungsstörung gelegt. Dabei standen folgende Fragen im Mittelpunkt:

- Unterscheiden sich die Leistungen von sprachunauffälligen, bivarie­ tär aufwachsenden Vorschulkindern in den verschiedenen Alters­ gruppen hinsichtlich der Lautentwicklung?
- Lassen sich signifikante Alterseffekte in der Lautentwicklung nach­ weisen?
- Unterscheidet sich der Phonemerwerb von standardsprachlich Deutsch aufwachsenden Kindern?

2. Auswertung

2.1 Probanden

Die Probanden der vorliegenden Studie wurden über Kooperationen mit logopädischen Diensten in den Kantonen Appenzell Ausserrhoden, St. Gallen, Thurgau und Zürich gewonnen. An der ersten Testphase nahmen insgesamt 307 Kinder teil. Die Kinder besuchten während des Zeitraums der Erfassung zwischen Oktober 2016 und März 2017 das erste oder zweite Kindergartenjahr. Im Rahmen der Gesamtstudie wurden bivarie­ tär aufwachsende Kinder und sukzessiv bilinguale Kinder mit und ohne Sprachentwicklungsstörung erfasst (vgl. WILLI in Vorb.). Für die in die­ sem Beitrag vorgestellten Ergebnisse wurden 206 Kinder untersucht. In die Studie eingeschlossen wurden alle Kinder, die bivarie­ tär aufwuchsen, einen Schweizer Dialekt als Erstsprache sprachen und in ihrer bisherigen Entwicklung unauffällig waren. Die Kinder wurden auf mehrere Alters­ gruppen (AG) in Intervallen von 6 Erwerbsmonaten gruppiert, um auch eine mögliche Abhängigkeit der Resultate bezüglich des Alters zu ermit­ teln. Zehn Kinder wurden ausgeschlossen aufgrund einer nicht repräsen­ tativen Anzahl an Kindern in ihrer Altersgruppe (2 Kinder (AG1 4;0–4;5 Jahre) sowie 8 Kinder (AG5 6;0–6;11 Jahre)). Folgende drei Altersgrup­ pen (AG2–4) wurden gebildet:

- Altersgruppe 2 (AG2–4;11): 55 Kinder 4;6 bis 4;11 Jahre, Alters­ durchschnitt: 4;9 Jahre, 26 Mädchen, 29 Jungen
- Altersgruppe 3 (AG3–5;5): 107 Kinder zwischen 5;0 bis 5;5 Jahre, Altersdurchschnitt: 5;3 Jahre, 59 Mädchen, 48 Jungen

- Altersgruppe 4 (AG4–5;11): 35 Kinder zwischen 5;6 bis 5;11 Jahre, Altersdurchschnitt: 5;8 Jahre, 22 Mädchen, 13 Jungen

2.2 Material

Für die vorliegende Studie lag der Schwerpunkt auf der Ausspracheentwicklung von bivariety aufwachsenden Vorschulkindern ohne Sprachentwicklungsstörung. Die Aussprachefähigkeiten wurden anhand des Untertests 1A des *Speech Inspector Screenings* (vgl. WILLI 2017a) überprüft. Die Bildkarten bilden Nomen, Verben und Adjektive ab, um den Wortschatz möglichst altersentsprechend zu repräsentieren (vgl. WILLI 2017b, 11). Auf fünfzehn Bildkarten (exklusiv Beispielkarte) sind jeweils Nomen und Adjektiv (z. B. *Feuerwehrauto/heiß*) oder Nomen und Verb (z. B. *Fische/schwimmen*) abgebildet. Zwei Bildkarten bilden jeweils nur ein Verb ab (z. B. *rutschen, Trampolin springen*). Die Verben werden über eine W-Frage und die Adjektive über Gegensatzbeziehungen elizitiert. Die Testitems sind so gewählt, dass zentrale dialektale Laute und Lautverbindungen überprüft und häufige phonologische Prozesse (z. B. Vorverlagerung der velaren Plosive) sowie phonetische Auffälligkeiten (z. B. Interdentalität) mindestens dreimal beobachtet werden können (vgl. WILLI 2017b, 11). Folgende zentrale dialektale Laute und Lautverbindungen werden überprüft: die sogenannten G-Verbindungen /gf, gs, gʃ/, die Affrikate /kχ/, die Diphthonge /iə, uə, iə/ sowie die initialen Lautverbindungen /dr, kχr, tr, ʃp, ʃv/.

2.3 Methode

Die Untersuchung fand in einem separaten Raum in den jeweiligen Kindergärten statt. Die Kinder wurden einzeln von der zuständigen logopädischen Fachperson erfasst. Die Durchführung des Screenings betrug durchschnittlich etwa 10–15 Minuten: die Überprüfung ungefähr 10 Minuten, die anschließende Auswertung etwa 5 Minuten. Nachdem die logopädischen Fachpersonen die Kinder knapp über das Vorgehen informiert hatten, wurden den Kindern die sechzehn Bildkarten nacheinander

vorgelegt. Falls die Kinder keine spontane Antwortreaktion zeigten, stellten die logopädischen Fachpersonen bei Nomen und Verben offene W-Fragen (z. B. *Was isch das?* [Was ist das?]; *Was macht s' Meitli?* [Was macht das Mädchen?]) oder präsentierten den Kindern Lückensätze zu Gegensatzbeziehungen (z. B. *S'Füür isch nöd chalt, es isch sehr ...* [das Feuer ist nicht kalt, es ist sehr ...]). Um den Kindern während der Durchführung einen vergleichbaren Input zu bieten, sollten die logopädischen Fachpersonen die allgemeinen Hinweise zur Testdurchführung beachten. Eine Ausnahme bildeten kursiv geschriebene Anweisungen – diese Testinstruktionen waren wörtlich wiederzugeben, da die anschließenden Formulierungen bestimmte Antwortreaktionen bei den Kindern hervorriefen. Die Antworten wurden während der Untersuchung fortlaufend auf einem Antwortbogen festgehalten. Es wurden nur abweichende Antworten notiert. Auf dem Antwortbogen konnten betroffene Laute markiert und die jeweiligen Ersatzlaute notiert werden. Falls das genannte Wort nicht die gleichen Laute oder Lautverbindungen enthielt wie das geforderte Item, wurde eine Wortanlauthilfe oder eine Auswahlhilfe von zwei Begriffen angeboten. Als letzte Hilfestellung forderten die logopädischen Fachpersonen die Kinder explizit dazu auf, das Testitem nachzusprechen, um so eine umfassende Lautüberprüfung zu gewährleisten (vgl. WILLI 2017b, 9–10).

2.3.1 Korrektheit

Im Untertest 1A wurden alle Reaktionen als korrekt klassifiziert, die der korrekten Lautstruktur des Testitem entsprachen. Phonologische Prozesse (z. B. die Vorverlagerung der velaren Plosive) sowie phonetische Abweichungen (z. B. Interdentalität eines Lautes) wurden als inkorrekt klassifiziert. Das Testitem musste eindeutig benannt werden. Abweichende lexikalische Reaktionen wurden nicht bewertet.

2.3.2 Beherrschung der Lautstruktur

Über die Korrektheit hinaus sollte individuell festgestellt werden, ob die geforderten Lautstrukturen von den einzelnen Kindern beherrscht werden. Sobald Kinder einen Laut inkorrekt bildeten, wurde die Lautstruktur als auffällig klassifiziert. Für die Mindestmenge an korrekten Antwortreaktionen wurde ein Kriterium von mindestens 75 % angesetzt. Mit mindestens 75 % korrekten Produktionen galt ein Laut als *grundsätzlich erworben*. Mit einer Mindestmenge von 90 % korrekter Realisierungen galt der Laut als *sicher erworben* (vgl. BROWN 1973). Anschließend wurde in der Auswertung ermittelt, wie viele Kinder pro Altersgruppe die Mindestmengen an korrekten Lautproduktionen erreichten.

2.3.3 Untersuchte Lautkategorien

Einige Lautkategorien wurden in der Datenauswertung genauer untersucht. In der vorliegenden Studie wurden einerseits Prozesse bei Lauten und Lautverbindungen, die im Deutschen nicht vorkommen, in den Fokus gerückt: (1) die Kontaktassimilation der dialektalen Lautverbindungen /gf, gs, gʃ/ zu [pf, ds, dʃ] und (2) die Ersetzung des Lauts /r/. In den getesteten Sprachregionen wurde vorwiegend der alveolar gebildete Laut /r/ produziert und durch [l] oder [v] ersetzt. Lautproduktionen mit dem uvularen /ʀ/ wurden daher in der Datenanalyse nicht berücksichtigt.

Andererseits wurden Laute und Lautverbindungen genauer betrachtet, die deutschen Kindern im Alter zwischen 4;0 und 5;11 in der Regel noch Schwierigkeiten bereiten. Dabei wurden zwei der häufigsten verzögerten Prozesse im Standarddeutschen untersucht: (3) Zum einen die Vorverlagerung der Sibilanten /ʃ/ und /ç/ zu [s] oder [θ]. Diese Vorverlagerung ist laut FOX (2009, 73) bis zum Alter von 4;5 bis maximal 4;11 Jahren zu beobachten. In der vorliegenden Studie entfiel jedoch der Sibilant /ç/, da dieser im Schweizerdeutschen nicht vorkommt. (4) Zum anderen wurde die Reduktion von initialen Konsonantenverbindungen /dʁ, kʁ, tʁ, ʃp, ʃv/ analysiert, die laut FOX (2009, 66) bis zum Alter von 4;5 Jahren als erworben gelten. Die Entsprechungen im Dialekt /dr, kʁ/,

tr, ʃp, ʃv/ konnten mit dem Screening überprüft werden. (5) Abschließend wurden auch artikulatorische Fehlbildungen analysiert, da laut FOX (2009, 75) „Interdentalität bei bis zu 35 % der Kinder“ im Alter von 5;6–5;11 Jahren noch auftritt. Zusätzlich wurde in der vorliegenden Studie die interdental Bildung der Affrikate /ts/ betrachtet. Zusammenfassend wurden die Daten auf folgende fünf Lautkategorien hin untersucht:

- (1) die Kontaktassimilation der dialektalen Lautverbindungen /gf, gs, gj/
- (2) die Ersetzung von /r/
- (3) die Vorverlagerung von /ʃ/
- (4) die Reduktion der initialen Lautverbindungen /dr, kʁr, tr, ʃp, ʃv/
- (5) die interdental Bildung von /s ts/

2.3.4 Statistisches Vorgehen

Die Anzahl korrekter Reaktionen wurde über alle Kinder der jeweiligen Altersgruppen gemittelt. In der statistischen Auswertung mit R wurden mittels einfacher Varianzanalyse (ANOVA) die Mittelwerte der drei Altersgruppen ermittelt, um nachzuweisen, ob sich die Leistungen der drei Altersgruppen in Abhängigkeit vom Alter signifikant unterscheiden. Die Daten werden als Mittelwert \pm Standardabweichung dargestellt. P-Werte $< ,05$ sind signifikant.

3. Ergebnisse

Die Leistungen bei allen fünf genauer betrachteten Lautkategorien (Kontaktassimilation der dialektalen Lautverbindungen /gf, gs, gj/, Ersetzung von /r/, Vorverlagerung von /ʃ/, Reduktion initialer Lautverbindungen /dr, kʁr, tr, ʃp, ʃv/, interdental Bildung von /s, ts/) haben sich mit fortschreitendem Alter bis 5;11 Jahre verbessert (Abb. 1: A).

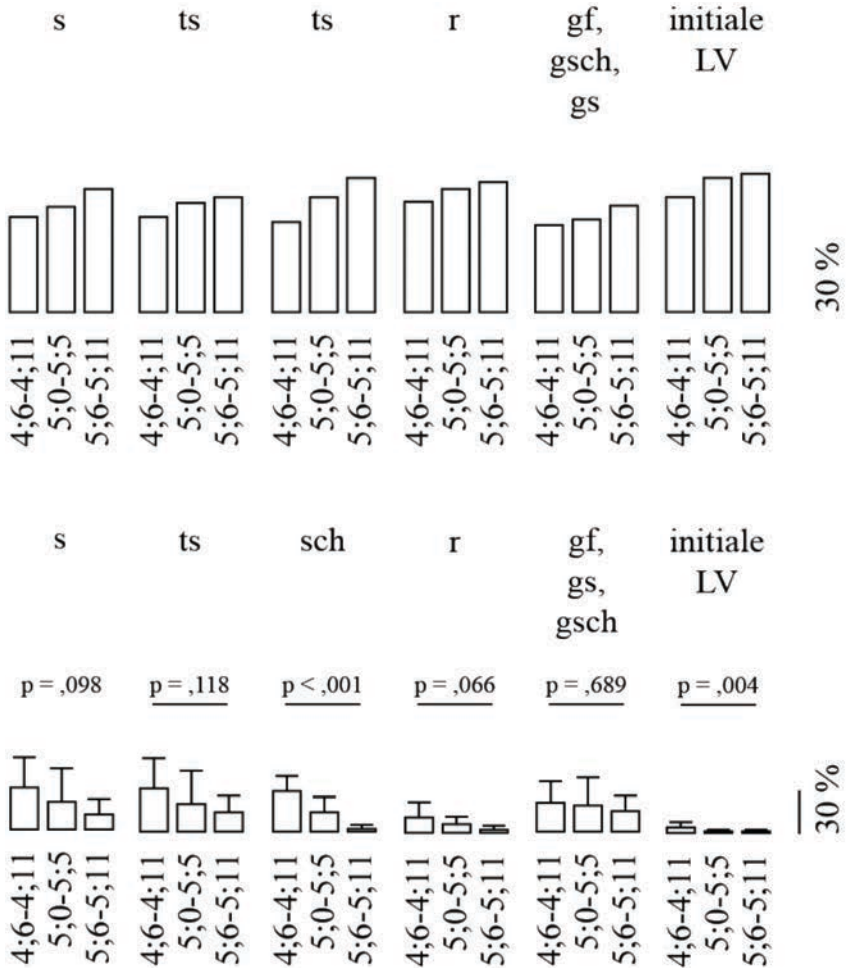


Abb. 1: A = Alle fünf betrachteten Lautkategorien aufgeschlüsselt nach Altersgruppen mit Zunahme der Korrektheitswerte; B = Alle fünf betrachteten Lautkategorien aufgeschlüsselt nach Altersgruppen mit Abnahme der Fehlerrate. Obere Zeile = die fünf betrachteten Lautkategorien (/s, ts/, /ʃ/, /r/, /gf, gs, gʃ/ und initiale LV = Lautverbindungen [namentlich: /dr, kʏr, tr, ʃv/). 4;6–5;11 = die drei Altersgruppen in Jahre; Monate. p = Signifikanzwert.

Die zunehmenden Korrektheitswerte mit fortschreitendem Alter entsprechen der Entwicklungschronologie des ungestörten Lauterwerbs. Die Korrektheitswerte liegen bei vier von fünf genauer betrachteten Lautkategorien (Ersetzung von /r/, Vorverlagerung von /f/, Reduktion initialer Lautverbindungen /dr, kʁr, tr, ʃp, ʃv/ und interdental Bildung von /s, ts/) bei der AG4 bis 5;11 (n = 35) nahe 90 % oder darüber und gelten somit als *sicher erworben*. Nur bei der Kontaktassimilation der dialektalen Lautverbindungen /gf, gs, gʃ/ war der Anteil korrekter Artikulationen geringer und liegt bei der AG4 bis 5;11 (n = 35) mit 77 % unter 90 %. Die statistische Auswertung zeigt, dass die Leistungsunterschiede zwischen den Altersgruppen bei zwei von fünf Lautkategorien signifikant sind (Laut /f/ ($p < ,001$) und initiale Lautverbindungen /dr, kʁr, tr, ʃp, ʃv/ ($p = ,004$); Abb. 1: B).

Die Untersuchung legt bei der interdentalen Bildung der Laute /s, ts/ bei der AG2 bis 4;11 (n = 55) offen, dass insgesamt 69 % (n = 37) der Kinder den Sibilanten /s/ und die Affrikate /ts/ beherrschen. 31 % (n = 17) der Kinder bilden die beiden Laute noch interdental [θ]. Bei der AG3 bis 5;5 (n = 107) steigen die Zahlen für die korrekt gebildeten Laute /s, ts/ deutlich an. Den Laut /s/ haben 76 % (n = 73) der Kinder und die Affrikate /ts/ 79 % (n = 83) der Kinder erworben. In der AG4 bis 5;11 (n = 35) steigt der Korrektheitswert dann auf fast 90 % an. 89 % (n = 31) der Kinder artikulieren den Sibilanten /s/ und 83 % (n = 29) der Kinder die Affrikate /ts/ korrekt. Die Mittelwerte unterscheiden sich jedoch nicht signifikant (/s/: $p = ,098$; /ts/: $p = ,118$).

Die Analysen der Vorverlagerung von /f/ sowie der Ersetzung von /r/ bringen folgende Ergebnisse hervor: Ab dem Alter von fünf Jahren steigen die Korrektheitswerte der beiden beobachteten Lautkategorien auf nahe 90 % und darüber an. Die Vierjährigen der AG2 bis 4;11 (n = 55) ersetzen die Laute /f/ und /r/. Der häufigste Ersatzlaut für den Laut /f/ ist der interdental gebildete Laut [θ], beim Laut /r/ sind es die Ersatzlaute [l] und [v]. Der Laut /f/ wird bei den Vierjährigen von 65 % (n = 35) der Kinder korrekt artikuliert. Den Laut /r/ können hingegen 80 % (n = 43) der vierjährigen Kinder korrekt bilden. In der AG3 bis 5;5 (n = 107) und der AG4 bis 5;11 (n = 35) liegen die Korrektheitswerte für

den Laut /j/ bei 83 % (n = 89) und 97 % (n = 34) und für den Laut /r/ bei 89 % (n = 95) und 94 % (n = 33). Die Mittelwertdifferenz zwischen den Altersgruppen ist beim Laut /j/ hoch signifikant ($p < ,001$). Beim Laut /r/ unterscheiden sich die Mittelwerte nicht signifikant ($p = ,689$).

Bei der Kontaktassimilation der dialektalen Lautverbindungen /gf, gs, gʃ/ produzieren die Kinder in allen Altersgruppen die meisten Aussprachefehler. Der Anteil korrekter Markierungen liegt in keiner Gruppe über 90 %, sondern schwankt zwischen 63 % (n = 34) in der AG2 bis 4;11 (n = 55), 67 % (n = 72) in der AG3 bis 5;5 (n = 107) und 77 % (n = 27) in der AG4 bis 5;11 (n = 35). Bei der Substitution der Lautverbindungen bestehend aus Plosiv- und Frikativanteil wird der velare Plosiv /g/ immer zu einem bilabialen oder alveolaren Plosiv [p t] vorverlagert, wodurch die ursprünglichen Lautverbindungen /gf, gs, gʃ/ zu Affrikaten [pf, ts, tʃ] verschmelzen. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder bis zum Alter von 5;11 Jahre die dialektalen Lautverbindungen /gf, gs, gʃ/ noch nicht sicher erworben haben (< 90 %). Die mittleren Leistungen der Kinder unterscheiden sich nicht signifikant ($p = ,689$).

Die Reduktion initialer Lautverbindungen /dr, kʁr, tr, ʃp, ʃv/ ist bereits in der AG2 bis 4;11 (n = 55) nicht mehr zu beobachten. Die Kinder in den AG2–4 erreichen Korrektheitswerte von nahe 90 % und darüber: AG2 bis 4;11 (n = 55) 83 % (n = 45), AG3 bis 5;5 (n = 107) 97 % (n = 104), AG4 bis 5;11 (n = 35) 100 % (n = 35). Die Unterschiede in der durchschnittlichen Anzahl korrekter Reaktionen zwischen den Altersgruppen sind signifikant ($p = ,004$).

4. Diskussion

In der vorliegenden Studie wurden die Aussprachefähigkeiten bei sprachunauffälligen bivariety aufwachsenden Kindern mit einem Deutschschweizer Dialekt als Erstsprache mit dem Bildbenennungstest des *Speech Inspector Screenings* (WILLI 2017a) untersucht. Ziel war es, festzustellen, ob Unterschiede zwischen den verschiedenen Altersgruppen hinsichtlich der Lautentwicklung sichtbar werden und ob sich signifi-

fikante Alterseffekte nachweisen lassen. Als Teststimuli wurden Bildkarten mit Nomen, Verben und Adjektiven verwendet. Es wurde angenommen, dass die vierjährigen Kinder noch Schwierigkeiten mit der korrekten Aussprache der fünf Lautkategorien (Kontaktassimilation der dialektalen Lautverbindungen /gf, gs, gj/, Ersetzung von /r/, Vorverlagerung von /f/, Reduktion initialer Lautverbindungen /dr, kʁ, tr, ʃp, ʃv/, interdentale Bildung von /s, ts/) haben würden, während bei den fünfjährigen Kindern von deutlich fortschreitenden Aussprachefähigkeiten auszugehen war.

Es wurde untersucht, wie viele Kinder in jeder Altersgruppe in den fünf Lautkategorien auf eine stabile und korrekte Aussprache dieser Laute und Lautverbindungen zurückgreifen können. Dazu wurde ein Mindestkriterium von mindestens 75 % (*grundsätzlich erworben*) und 90 % (*sicher erworben*) angesetzt.

Insgesamt zeigte sich eine Weiterentwicklung der Lautentwicklung mit zunehmendem Alter. Hierbei ergab der Vergleich der Altersgruppen, dass die älteren Kinder in zwei von fünf betrachteten Lautkategorien signifikant besser abschnitten als die jüngeren Kinder (Laut /f/ und initiale Lautverbindungen /dr, kʁ, tr, ʃp, ʃv/). Die statistischen Gruppenvergleiche des Lauts /r/ waren mit ($p = ,066$) sehr nahe an einem signifikanten Ergebnis. Es wird angenommen, dass mit einer größeren Stichprobe auch diese Lautkategorie signifikante Unterschiede hervorbringt.

Die Ergebnisse zur Aussprache zeigten, dass die Lautentwicklung bei sprachunauffälligen einsprachig aufwachsenden Deutschschweizer Kindern schrittweise erfolgt. Dies entspricht auch Beobachtungen aus anderen Studien zum Lauterwerb des Deutschen (z. B. FOX 2009, 76). Es ist aber zu bedenken, dass gerade in der letzten Altersgruppe ein Deckeneffekt möglich ist, da die Teststimuli für diese Kinder insgesamt zu einfach sind. Es bleibt offen, ob anspruchsvollere Items zu einer besseren Differenzierung der älteren Kinder hätten beitragen können. Ähnliche Überlegungen stellte auch THORDARDOTTIR (2011, 441) an. Bei den statistischen Gruppenvergleichen wurden bei drei von fünf Lautkategorien keine signifikanten Unterschiede zwischen den Leistungen der jüngeren

und älteren Altersgruppen sichtbar. Der hohe Anteil korrekter Lautrealisierungen in der jüngsten Altersgruppe weist darauf hin, dass auch die 4;6–4;11-jährigen Kinder bereits überwiegend über gute Aussprachefähigkeiten verfügen. Dies deckt sich größtenteils mit den Resultaten von FOX (2009, 76) aus dem deutschen Sprachraum. Der Lauterwerb wird mit 4;5–4;11 Jahren als abgeschlossen bezeichnet, da zu diesem Zeitpunkt alle Laute und Lautverbindungen erworben sind mit Ausnahme der Sibilanten /s, z/ und der Affrikate /ts/ (vgl. FOX 2009, 76).

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass die Lautentwicklung eine Herausforderung darstellt, sich über einen längeren Zeitraum hinzieht und bis zum Ende des Untersuchungszeitraums nicht bei allen Kindern abgeschlossen war. Dies zeigen auch anderen Studien zur Ausspracheentwicklung (vgl. FOX 2009, 75). Die Korrektheitswerte lagen bei vier von fünf Lautkategorien (Ersetzung von /r/, Vorverlagerung von /ʃ/, Reduktion initialer Lautverbindungen /dr, kʁ, tr, ʃp, ʃv/, interdentale Bildung von /s, ts/) im Alter von 5;11 Jahren nahe 90 % oder darüber. Dies steht im Widerspruch zum Befund von deutschen Studien (vgl. FOX 2009, 75), dass im Alter von 6;0 noch Aussprachefehler auftreten, so unter anderem die Interdentalität des Sibilanten /s/. Die Resultate der vorliegenden Studie sprechen dafür, dass Kinder im Alter von 5;11 Jahren den Sibilanten /s/ erworben haben.

Die Artikulation der dialektalen Lautverbindungen /gf, gs, gj/ war für Kinder der anspruchsvollste Erwerbsschritt. Dieses Ergebnis widerspricht den Beobachtungen von WAIBEL (2009). Bei der vorliegenden Studie war bei den dialektalen Lautverbindungen /gf, gs, gj/ der Anteil korrekter Artikulationen geringer und lag im Alter von 5;11 Jahren mit 77 % noch unter 90 %. Es ist anzunehmen, dass sich die Fortschritte nahe und über dem 90 %-Korrektheitswert erst in älteren Altersgruppen finden. Aufgrund der vergleichbar geringeren Anzahl an Kindern der AG5 bis 6;5 und AG6 bis 6;11 kann noch keine abschließende Aussage darüber gemacht werden, ab wann die dialektalen Lautverbindungen mit nahe 90 % als sicher erworben gelten.

Außerdem zeigten die Kinder die Tendenz, bei Aussprachefehlern der dialektalen Lautverbindungen /gf, gs, gʃ/ immer die gleichen Ersatzlaute [pf, ds, dʃ] zu verwenden. Dieser Befund steht wiederum im Einklang mit den Erkenntnissen von WAIBEL (2009, 10).

Insgesamt sprechen die Ergebnisse der vorliegenden Studie dafür, dass sprachunauffällige bivariätär aufwachsende Deutschschweizer Kinder in der Artikulation über ähnliche Erwerbsfähigkeiten verfügen wie monolingual Standarddeutsch aufwachsende Kinder. Eine Ausnahme bildet der Sibilant /s/, den Deutschschweizer Kinder früher zu erwerben scheinen.

Zur Interpretierbarkeit der Ergebnisse muss angemerkt werden, dass weder der kognitive Entwicklungsstand noch der sozioökonomische Status der Probanden erhoben wurde. Zwar war die Geschlechteraufteilung in etwa ausbalanciert, jedoch wurden nicht aus jeder Altersgruppe gleich viele Kinder erhoben. Bei allen in der vorliegenden Studie eingeschlossenen Kindern gab es keine Hinweise auf eine Sprachentwicklungsstörung. Aus organisatorischen Gründen wurde deshalb auf die Verwendung eines Vergleichstests verzichtet.

Zur Generalisierung sind weitere Erhebungen notwendig, um die hier vorgestellten Resultate zu bestätigen und auch die statistischen Ergebnisse zu untermauern. In zukünftigen Studien ist der Einsatz bei Kindern unter 4;6 und über 5;11 Jahren zu erforschen. Weiter beziehen sich die vorliegenden Resultate aktuell nur auf sprachunauffällige, bivariätäre Kinder. Inwiefern die Resultate auch auf den frühen dialektalen Zweitspracherwerb bei sukzessiv bilingualen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zutreffen, lässt sich auf Basis dieser Untersuchung noch nicht beantworten. Die präsentierten Daten in den sprachunauffälligen Altersgruppen sind dennoch eine wichtige Grundlage für Folgestudien. Sie leisten einen wichtigen Beitrag dazu, dass Testnormen für dialekt-sprechende Kinder erstellt werden. Diese können wiederum logopädischen Fachpersonen als Orientierungshilfe bei der Identifikation von Aussprachestörungen sowie als Entscheidungsgrundlage für die Einleitung weiterer therapeutischer Maßnahmen dienen.

Literatur

- Brown, Roger (1973): *A first language: The early stages*. Cambridge, Mass.
- Fox, Anette V. (2009): *Kindliche Aussprachestörungen. Phonologischer Erwerb, Differenzialdiagnostik, Therapie*. 5. Auflage. Idstein.
- Fox-Boyer, Anette V. (2014): *PLAKSS-II. Psycholinguistische Analyse kindlicher Aussprachestörungen – Vollständig überarbeitete Neuauflage der PLAKSS*. Frankfurt a. M.
- Grohmann, Kleanthes K./Kambanaros, Maria (2016): *The Gradience of Multilingualism in Typical and Impaired Language Development: Positioning Bilectalism within Comparative Bilingualism*. In: *Frontiers in Psychology* 7(37), 1–18.
- Han, Weifeng/Brebner, Chris/McAllister Sue Margery (2015): *Redefining ‘Chinese’ L1 in SLP: Considerations for the assessment of Chinese bilingual/bidialectal language skills*. In: *International Journal of Speech Language Pathology* 18(2), 135–146.
- Oetting, Janna B./Lee, Ryan/Porter, Karmen L. (2013): *Evaluating the Grammars of Children Who Speak Nonmainstream Dialects of English*. In: *Topics in Language Disorders* 33(2), 140–151.
- Oetting, Janna B. (2005): *Assessing language in children who speak a non mainstream dialect of English*. In: Ball, Martin J. (Hrsg.): *Clinical Sociolinguistics*. Malden, Mass., 180–192.
- Schallert, Oliver (2010): *Syntax des Vorarlberger Alemannischen: Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. In: *Montfort. Vierteljahresschrift für Geschichte und Gegenwart Vorarlbergs* 62(1), 35–67.
- Seymour, Harry/Roeper, Thomas/De Villiers, Jill/De Villiers Peter (2003): *DELV Diagnostic Evaluation of Language Variation*. San Antonio.
- Theodorou, Eleni/Kambanaros, Maria/Grohmann, Kleanthes K. (2016): *Diagnosing bilectal children with SLI: Determination of identification accuracy*. In: *Clinical Linguistics & Phonetics* 30(12), 2–19.
- Thordardottir, Elin (2011): *The relationship between bilingual exposure and vocabulary development*. In: *International Journal of Bilingualism* 15(4), 426–445.
- Waibel, Christiane (2009): *Der Erwerb von wortinitialen Konsonantenclustern im Schweizerdeutschen. Eine vergleichende Studie an sprachunauffälligen und sprachauffälligen Kindern*. In: *Forum Logopädie* 5(23), 6–11.
- Willi, Andrea P. (2017a): *Speech Inspector Screening*. Zürich.
- Willi, Andrea P. (2017b): *Screening Manual*. Zürich.
- Wolfram, Walt (2005): *African American English*. In: Ball, Martin J. (Hrsg.): *Clinical Sociolinguistics*. Malden, Mass., 87–100.

MAGDALENA KEBLER

„Wer jagt jetzt do wean?“

Diagnostik der morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten unter Berücksichtigung des Alemannischen

Abstract

In speech therapy, standardised diagnostic procedures are used that orientate themselves towards standard German regarding the morphosyntax. By means of a Bachelor thesis, a guideline was designed as a diagnostic tool for speech therapists who work in the St. Galler Rheintal, Vorarlberger Rheintal and in Walgau. It aims at defining specific criteria that need to be considered regarding the morphosyntactic structures when diagnosing a child that speaks this regional dialect. In this article, the essential differences between standard German and Alemannic German are brought out regarding its morphosyntactic structures. Based on the theoretical discussion, the results of the analysis of the diagnostic procedure are briefly presented and discussed. Furthermore, the testing procedure SET 5–10 is presented and thereby the practical proceedings of the guideline are illustrated.

1. Problemstellung und Zielsetzung

„[...]Es gibt wohl kaum einen Sprachraum der so vielfältig ist wie der Alemannische“ (GABRIEL 1987, 31).

EUGEN GABRIEL weist mit diesem Zitat auf eine Besonderheit im alemannischen Sprachraum hin. Eine Vielzahl von Varietäten des Alemannischen finden sich unter anderem in der Schweiz, in Teilen von Österreich und Deutschland. Aufgrund dieser Vielfalt an dialektalen Besonderheiten und Unterschieden verwundert es nicht, dass es bis auf wenige Ausnahmen (vgl. Schweizer Version ESGRAF-R [MOTSCH 2009], *scremos* [HAID 2012]) bislang kein aktuelles Diagnostik- bzw. Screeningverfahren zur Überprüfung der morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten für das Alemannische gibt. Hoffnung, diese Lücke mindestens teilweise

zu schließen, macht das neue Screening *Speech Inspector* von WILLI (2017) (siehe auch den Beitrag von WILLI in diesem Band).

Für eine fundierte Diagnostik und Therapie ist das Wissen über die Besonderheiten des jeweiligen Dialektes auf den unterschiedlichen linguistischen Ebenen unabdingbar. In der logopädischen Praxis werden in der Regel Diagnostikverfahren verwendet, welche für das Standarddeutsche normiert sind. Bei der dialektalen Verwendung eines standarddeutschen Diagnostikverfahrens kann beispielsweise folgendes Problem auftreten:

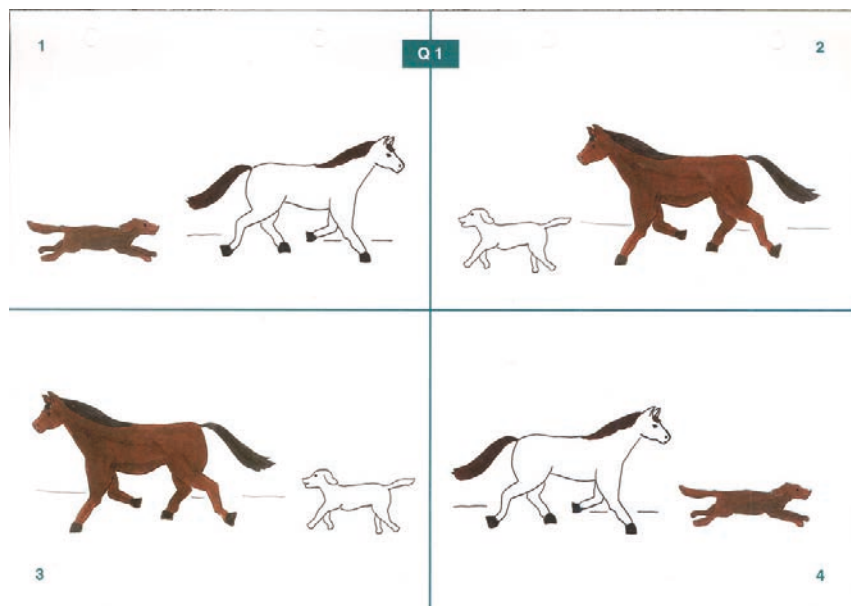


Abb. 1: Item Q1 – Topikalisierung, TROG-D (Fox 2011)

Abb. 1 zeigt einen Ausschnitt aus dem Bildmaterial des Diagnostikverfahrens TROG-D (FOX 2011). Dabei wird das Verständnis von Grammatikstrukturen mit Hilfe von Satz-Bild-Zuordnungen überprüft. Das durch den Testleiter bzw. die Testleiterin vorgegebene standarddeutsche

Item *Den braunen Hund jagt das Pferd* wird in der alemannischen Adaptierung für die Region Vorarlberg als *Dr brune Hund jagt s Ross* realisiert. Die korrekte Antwort bei standarddeutscher Realisierung ist in diesem Fall Bild 4. Im Dialekt ist dieses Item jedoch nicht eindeutig lösbar, da es keine 1 : 1-Entsprechung in der Zielvarietät des Alemannischen für ein topikalisiertes Objekt im Akkusativ gibt. Das Kind wird vermutlich auf den Ablenker Bild 1 zeigen. Zudem kann die Wahl des Ablenkers in der standarddeutschen Durchführung darauf hinweisen, dass das Kind den Akkusativ im Standarddeutschen noch nicht erworben hat (vgl. dazu HENAUER 2017 bzw. HENAUER/EICHE in diesem Band).

Aufgrund des Mangels an standardisierten Testverfahren im Bereich Morphologie und Syntax unter Berücksichtigung des Alemannischen, wurde im Rahmen einer Abschlussarbeit an der Schweizer Hochschule für Logopädie in Rorschach im Jahr 2015 ein Leitfaden entwickelt (vgl. BURTSCHER 2015).¹ Das Ziel dabei ist es, eine Erleichterung für Logopädinnen und Logopäden zu schaffen, welche gängige Diagnostikverfahren auch unter Berücksichtigung dialektaler Besonderheiten anwenden möchten. Dabei kann der Leitfaden herangezogen werden, wenn das jeweilige Testverfahren mit einem dialektsprechenden Kind zum einen im Standarddeutschen oder zum anderen im Dialekt durchgeführt wird. Hierbei ist zu betonen, dass die Normierung verloren geht und die informelle Interpretation der Ergebnisse in den Vordergrund rückt. Neben der Verwendung von Diagnostikverfahren darf im Hinblick auf die Überprüfung der morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten von Kindern die Spontansprachanalyse nicht außer Acht gelassen werden. Mit der übersichtlich gestalteten Aufbereitung der morphologisch-syntaktischen Besonderheiten des Alemannischen im Leitfaden werden die Logopädinnen und Logopäden auch bei der Durchführung von Spontansprachanalysen im Dialekt unterstützt.

Die Ausführungen im erstellten Leitfaden sowie die folgenden Angaben zu den dialektalen Besonderheiten des Alemannischen beziehen sich primär auf die alemannischen Dialektregionen Vorarlberger Walgau

¹ Hierbei handelt es sich um die Abschlussarbeit von MAGDALENA KEßLER (geb. BURTSCHER).

und Rheintal, was dem Vorarlberger Alemannisch (Vlbg) angehört, sowie St. Galler Rheintal als Vertreter des Schweizerdeutschen (ChD).

2. Morphologisch-syntaktische Besonderheiten des Alemannischen

Grundsätzlich zeichnet sich das Grammatiksystem des Alemannischen im Gegensatz zum Standarddeutschen zum Teil durch ein vereinfachtes und ökonomischeres System aus, was nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, dass es sich beim Alemannischen um eine überwiegend gesprochene Sprache handelt (vgl. HAID 2012, 4). Im Folgenden werden wesentliche Unterschiede des Standarddeutschen und des Alemannischen auf der morphologisch-syntaktischen Ebene herausgegriffen und erläutert. Dabei werden vor allem jene Aspekte beschrieben, welche für die Diagnostik der morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten relevant sind.

2.1 Personalpronomen

Im Gegensatz zum Standarddeutschen wird im Alemannischen zwischen betonten und unbetonten Formen der Personalpronomen unterschieden (vgl. BAUR 1969, 60; GABRIEL 1963, 251–252). Dabei weichen die betonten Formen nur in ihrer lautlichen Umsetzung vom Standarddeutschen ab. Folglich wird beispielsweise ‘ich’ als *ii* (ChD, Vlbg), ‘mir’ als *miər* (Vlbg) bzw. *miir* (ChD) sowie ‘uns’ als *üüs* (ChD, Vlbg) realisiert (vgl. HAID 2011, 131; CHRISTEN u. a. 2010, 274–276; GABRIEL 1963, 251–252). Hingegen können die unbetonten Formen der Personalpronomen in der dialektalen Realisierung pro- und enklitisch auftreten wie beispielsweise im Vorarlberger Alemannischen *gang-i* (‘gehe ich’), *goscht* (‘gehst du’) oder *gom-mr* (‘gehen wir’; vgl. HAID 2011, 131).

2.2 Genus- und Kasussystem

Sowohl im Standarddeutschen als auch im Alemannischen werden die drei Genera Maskulinum, Femininum und Neutrum unterschieden, wo-

bei sich diese am definiten und indefiniten Artikel äußern. Im alemannischen Dialekt wird bei Maskulina *dr* ('der') bzw. *an* ('ein'), bei Feminina *d* ('die') bzw. *a* ('eine') sowie bei Neutra *s* ('das') bzw. *a* ('ein') realisiert. Im Gegensatz zum Standarddeutschen, bei dem ein Synkretismus zwischen dem indefiniten Artikel bei Maskulina und Neutra besteht, ist in der dialektalen Realisierung ein Synkretismus des indefiniten Artikels für Feminina und Neutra zu verzeichnen (vgl. HAID 2011, 129; GABRIEL 2008, 69–70). Das Genus im Standarddeutschen stimmt in der Regel mit jenem im alemannischen Dialekt überein. Dennoch gibt es auch vereinzelt Ausnahmen wie beispielsweise für das Schweizerdeutsche *de Bank* ('der Sitzbank') oder im Vorarlberger Alemannischen *dər puttər* ('der Butter') (vgl. GABRIEL 2008, 70; SIEBENHAAR/VOEGELI o. J., 82). Des Weiteren gilt für das Alemannische der obligatorische Artikel vor Namen wie beispielsweise *Dr Thomas goht in d Schual* ('Thomas geht in die Schule'). Dabei ist es möglich, dass der Artikel mit dem nachstehenden Namen klitisch verschmilzt (vgl. HAID 2011, 129; RASH 2002, 122).

Im Standarddeutschen werden die vier Kasusformen Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ unterschieden. Das Kasussystem im Alemannischen weist im Vergleich zum Standarddeutschen eine einfachere Struktur auf. Im Alemannischen sind Nominativ und Akkusativ zu einer Form zusammengefallen und stimmen somit in allen drei Genera überein. Der Genitiv kommt in den alemannischen Dialektregionen bis auf wenige Ausnahmen (bei Personen- und Verwandtschaftsbezeichnungen) nicht vor. Dieser wird meistens mit Hilfe von Ersatzkonstruktionen wie beispielsweise mit der Präpositionalphrase *von/vom* umschrieben wie etwa bei *dr Huat vom Ma* ('der Hut des Mannes') im Vorarlberger Alemannischen (vgl. HAID 2011, 130; GABRIEL 2008, 63; SIEBENHAAR/VOEGELI o. J., 82).

2.3 Das Pluralsystem

Der Plural wird im Standarddeutschen durch die vier Suffixe *-e*, *-(e)n*, *-er*, *-s* oder den *Nullplural* (\emptyset) am Substantiv markiert. Dabei können die

drei Pluralsuffixe \emptyset , *-e* und *-er* zudem mit einem *Umlaut* kombiniert werden. Folglich weist das Standarddeutsche insgesamt acht Pluralformen auf (vgl. KAUSCHKE u. a. 2011, 1).

Im Alemannischen hingegen gibt es durch die Suffixe *-a(na)/-e*, *-er*, *-er* + *Umlaut* sowie den *Umlaut*- und *Nullplural* fünf Möglichkeiten, den Plural am Substantiv zu markieren. Dabei überwiegen im alemannischen Dialekt vor allem *Nullplurale* (\emptyset) sowie Pluralbildungen mit *Umlaut* (vgl. HAID 2012, 10; HÄCKI BUHOFER/BURGER 1998, 92). Teilweise ist auch im Alemannischen die standarddeutsche Pluralbildung mit dem Suffix *-s* zu beobachten, da diese Form allmählich aus dem Standarddeutschen übernommen wird (vgl. dazu HAID 2011, 214–215). Andererseits kommt die standarddeutsche Bildung des Plurals durch *Umlaut* und Suffix *-e* sowie *-(e)n* im Alemannischen nicht vor (vgl. HAID 2011, 130).

2.4 Das Tempussystem

Im Standarddeutschen werden die Tempusformen Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I und Futur II unterschieden.

In Bezug auf das Tempussystem des Alemannischen ist vor allem das Fehlen des Präteritums als charakteristisch anzusehen, wobei die Vergangenheit in der Regel mit Hilfe des Perfekts ausgedrückt wird (vgl. GABRIEL 2008, 30; LANDERT 2007, 195). Dabei wird das zur Bildung des Partizips verwendete Präfix *ge-* im alemannischen Dialekt auf *g-* bzw. *k-* reduziert wie beispielsweise in *kschriebe* (‘geschrieben’) im Vorarlberger Alemannischen. Zudem kann es je nach anlautendem Konsonanten zu einer vollständigen Elision des Präfixes kommen. Beispiele dafür sind *pückt* (‘gebückt’) oder *kouft* (‘gekauft’) für das Vorarlberger Alemannische (vgl. GABRIEL 2008, 28–29; LANDERT 2007, 219).

2.5 Die Nebensätze

Im Hinblick auf die Syntax zeigen sich vor allem bei den Nebensätzen Unterschiede zwischen dem Alemannischen und dem Standarddeutschen. In der dialektalen Realisierung werden Relativsätze bei allen drei

Genera mit Hilfe der Einheitspartikel *wo* bzw. *won* (vor Vokal) eingeleitet, wie etwa im Vorarlberger Alemannischen *dr Maa/d Frau/s Kind, wo(n) i gsaha hon* ('der Mann/die Frau/das Kind, den/die/das ich gesehen habe') (vgl. SCHALLERT 2010, 57; BAUR 1969, 89).

Eine weitere syntaktische Besonderheit des Alemannischen stellt die Besetzung des Nebensatzes mit zwei Komplementierern dar, wie die folgenden Beispielsätze verdeutlichen: *Ich wääs ganz genau, warum dass är des kset hot* (VlbG) ('Ich weiß genau, warum er das gesagt hat') bzw. *Är cha doch nid wüsse, wo dass d woonsch* (ChD) ('Er kann doch nicht wissen, wo du wohnst') (vgl. HAID 2011, 132; GLASER/FREY 2007, 4).

3. Leitfaden zur Diagnostik morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten unter Berücksichtigung des Alemannischen

3.1 Methodisches Vorgehen

Auf Basis der intensiven theoretischen Beschäftigung mit den Unterschieden des Alemannischen und des Standarddeutschen auf der morphologisch-syntaktischen Ebene wurden zehn Diagnostikverfahren hinsichtlich der Durchführbarkeit unter Berücksichtigung des Alemannischen untersucht. Es wurden jene Diagnostikverfahren für die Analyse ausgewählt, bei denen die morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten sowohl rezeptiv als auch produktiv überprüft werden und die zwischen 2000 und 2015 publiziert wurden. Die analysierten Diagnostikverfahren sind in Tab. 1 aufgelistet. Wie bereits eingangs erwähnt, verfügt der ES-GRAF-R als einziges Testverfahren über eine Schweizerdeutsche Version.

| Ausgewählte Diagnostikverfahren | | | |
|--|-------------------------------|-------------|---------------------------------------|
| Diagnostikverfahren | Autorinnen und Autoren | Jahr | Geltungsbereich (Alter in J;M) |
| ESGRAF-R Modularisierte Diagnostik grammatischer Störungen | MOTSCH | 2009 | 4;0 – 16;0 |
| LiSe-DaZ Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache ² | SCHULZ/ TRACY | 2011 | 3;0 – 6;11 |
| MSVK Marburger Sprachverständnistest für Kinder | ELBEN/ LOHAUS | 2000 | ab 5;0 |
| P-ITPA Potsdam-Illinois-Test für psycho-linguistische Fähigkeiten | ESSER/ WYSCHKON | 2010 | 4;0 – 11;5 |
| PDSS Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen | KAUSCHKE/ SIEGMÜLLER | 2010 | 2;0 – 6;11 |
| SET 5-10 Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren | PETERMANN | 2012 | 5;0 – 10;11 |
| SETK-2 Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder | GRIMM | 2000 | 2;0 – 2;11 |
| SETK 3-5 Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder | GRIMM | 2001 | 3;0 – 5;11 |
| TROG-D Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses | FOX | 2011 | 3;0 – 10;11 |
| TSVK Test zum Satzverstehen von Kindern | KAUSCHKE/ SIEGMÜLLER | 2011 | 2;0 – 8;11 |

Tab 1: Ausgewählte Diagnostikverfahren

² Version für Kinder mit Deutsch als Muttersprache (DaM).

Die Analyse der ausgewählten Testverfahren erfolgte in zwei Arbeitsschritten. In einem ersten Schritt wurde anhand der Protokollbögen herausgearbeitet, welche morphologisch-syntaktischen Strukturen durch die jeweiligen Diagnostikverfahren überprüft werden, und daraus wurden Analysekriterien formuliert. In einem zweiten Schritt wurden jene Teilbereiche genauer untersucht, welche einen Unterschied zwischen dem Alemannischen und dem Standarddeutschen aufweisen. Grundlage dafür war die theoretische Auseinandersetzung mit den Besonderheiten des Alemannischen auf der morphologisch-syntaktischen Ebene. Durch die genaue Analyse der Teilbereiche wurde herausgearbeitet, worauf bei der Durchführung des Diagnostikverfahrens im Alemannischen sowie im Standarddeutschen mit einem dialektsprechenden Kind geachtet werden sollte. Dabei wurden Vorschläge für eine mögliche Adaption im Vorfeld sowie für eine angepasste Auswertung gemacht. Für die Testleiterinnen bzw. die Testleiter, welche die erwähnten Verfahren im alemannischen Dialekt durchführen, steht nun die informelle Interpretation im Vordergrund. Die Normierung verliert dadurch ihre Gültigkeit.

3.2 Ergebnisse der Analyse

Es wurden insgesamt elf grammatische Teilbereiche herausgearbeitet, welche von den Diagnostikverfahren rezeptiv als auch produktiv überprüft werden. Diese sind in Abb. 2 hinsichtlich der Häufigkeit ihrer Überprüfung über alle Verfahren hinweg angeführt.

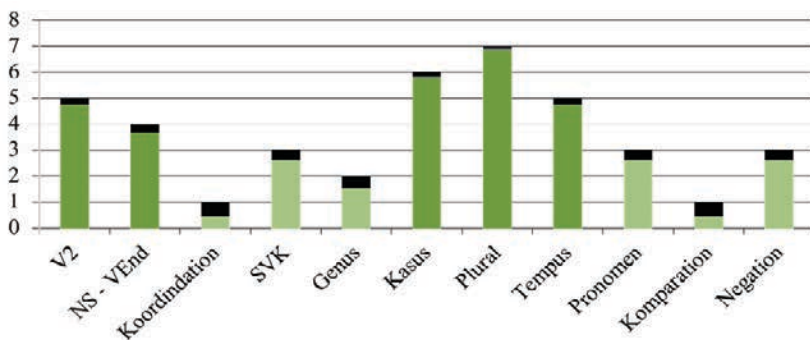


Abb 2: Überprüfung der von den Diagnostikverfahren berücksichtigten morphologisch-syntaktischen Teilbereiche

Aus Abb. 2 geht hervor, dass die Überprüfung der Fähigkeit zur Plural- sowie Kasusmarkierung in den meisten Diagnostikverfahren zu finden ist. Dies kann neben der Bedeutung für den Spracherwerb unter anderem auch auf methodische Aspekte zurückgeführt werden. Hinsichtlich der Methodik ist es beispielsweise sehr einfach, die Pluralbildung zu überprüfen (vgl. GRIMM 2001, 19). Des Weiteren werden die Verbzweitstellung sowie die Fähigkeit zur Tempusbildung von der Hälfte der analysierten Testverfahren überprüft. Die im Spracherwerb etwas später auftretende syntaktische Fähigkeit zur Bildung von Nebensätzen wird nur von vier Verfahren erfasst, wobei dies zum Teil auch mit Hilfe von Spontansprachanalysen, beispielsweise in Form einer Bildergeschichte, überprüft wird. Die restlichen grammatischen Teilbereiche werden von drei und weniger Diagnostikverfahren getestet. Diese durchgeführte Strukturierung der überprüften Teilbereiche stellt die Grundlage für die Analyse der Diagnostikverfahren dar. Die dunkel eingefärbten Teilbereiche weisen einen Unterschied zwischen dem Alemannischen und dem Standarddeutschen auf und werden auch von den meisten Diagnostikverfahren überprüft.

Das Verhältnis zwischen erforderlicher Adaption und keiner Adaption der analysierten Items für die Durchführung im Alemannischen wird in Abb. 3 dargestellt.

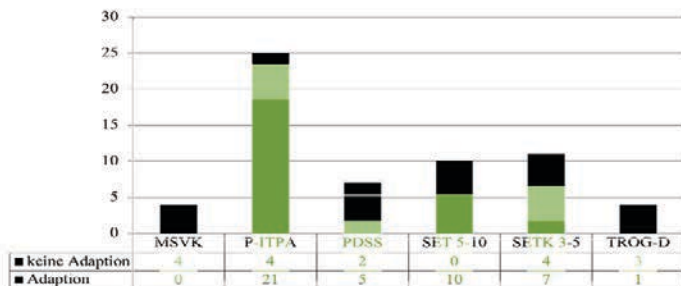


Abb 3: Verhältnis zwischen erforderlicher Adaption und keiner Adaption

Adaptionen sind bei acht Diagnostikverfahren erforderlich. Diese beziehen sich auf die grammatischen Teilbereiche Plural, Kasus sowie Relativsätze. Lediglich beim MSVK sowie SETK-2 sind bis auf die dialektale Anpassung der Items keine Adaptionen für die Durchführung im Alemannischen erforderlich. Da der ESGRAF-R als einziges Verfahren über eine Schweizerdeutsche Version verfügt, wurde dieses hier nicht eigens mit aufgeführt.

3.2.1 Plural

Die Fähigkeit zur Pluralbildung bei Realwörtern wird durch insgesamt sieben Diagnostikverfahren überprüft und erfordert mit 39 von 61 Items im Vergleich zu anderen morphologisch-syntaktischen Teilbereichen am häufigsten eine Adaption. Diese bezieht sich in der Regel auf die Auswertung. Vorschläge für Adaptionen im Vorfeld beziehen sich vor allem auf lexikalische Aspekte wie zum Beispiel das im Vorarlberger Alemannischen nicht vorkommende Wort *Bein*. Hier wird mit Ausnahme der Dialektregion Montafon *Füaß* (‘Füße’ statt *Beine*) verwendet.

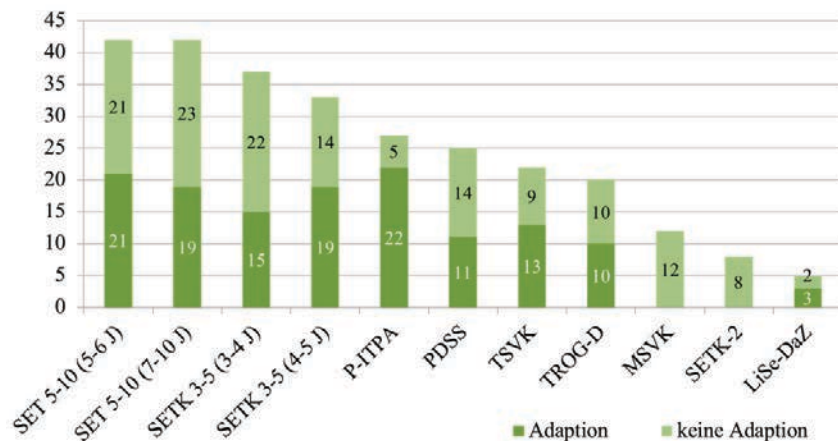


Abb 4: Verhältnis zwischen erforderlicher Adaption und keiner Adaption – Plural

Ein weiterer interessanter Aspekt ist die Überprüfung der Pluralbildung bei Pseudowörtern, wie dies bei den Diagnostikverfahren PDSS, SET 5-10 sowie SETK 3-5 zu finden ist. Die Pseudowörter sind von typisch deutschen Wörtern abgeleitet. Dabei kann herausgefunden werden, ob die Regeln für die Pluralbildung erfolgreich auf ein unbekanntes, aber in seiner Struktur mit einem existierenden Wort vergleichbares Wortmaterial angewendet werden können (vgl. KAUSCHKE/SIEGMÜLLER 2010, 47). Die Analyse hat gezeigt, dass bis auf ein Item immer eine Adaption für die Durchführung im Dialekt erforderlich ist. Im Alemannischen kommt dabei sehr oft der Nullplural zum Einsatz, was unter anderem damit zusammenhängen könnte, dass es im alemannischen Inventar für einige Wörter keine Entsprechung gibt.

3.2.2 Kasus

Die Fähigkeit zur Kasusbildung im Akkusativ wird von insgesamt sechs Diagnostikverfahren überprüft. In der Schweizer Version des ESGRAF-

R wird darauf hingewiesen, die Module, welche den Akkusativ überprüfen, wegzulassen. Bei den analysierten Diagnostikverfahren sind für die Durchführung im Dialekt primär Adaptionen bei den maskulinen Items notwendig, indem die realisierten Nominativformen als korrekt gewertet werden müssen (LiSe-DaZ: 2 Items, PDSS: 2 Items). Bei Neutra und Feminina sowie im Plural sind im Standarddeutschen wie auch im Alemannischen die Akkusativ- und Nominativmarkierung am Artikel formgleich, was folglich keine Adaption für das Alemannische notwendig macht.

Es wurden auch jene Untertests für die Analyse herangezogen, bei denen die Verbzweitstellung durch das topikalisierte Objekt überprüft wird, wie dies beispielsweise beim TROG-D bzw. TSVK zu finden ist. Hierbei kann das Item im Alemannischen nicht beurteilt werden, wenn das Akkusativobjekt den gleichen Numerus wie das Subjekt aufweist, da es dafür keine 1 : 1-Entsprechung im Alemannischen gibt. Ein Beispiel dafür ist das Item Q2 des TROG-D *Den Elefanten schiebt das Mädchen*, welches in der dialektalen Realisierung *Dr Elefant schiabt s Moatle* eine korrekte Antwort unmöglich macht, da die Serialisierung eine andere Interpretation nahelegt.

Beim TSVK sind bei Item 6 (*Den Opa füttern die Kinder*) und Item 9 (*Die Kinder zeichnet der Mann*) des Subtests 3 Akkusativobjekte im Vorfeld und sie grenzen sich vom Subjekt zusätzlich durch einen unterschiedlichen Numerus ab. Dies stellt einen Sonderfall in Bezug auf die Eindeutigkeit im Alemannischen dar. Denn die korrekte Antwort kann in den ausgewählten Dialektregionen aufgrund der Verbflexion erschlossen werden. Folglich bedarf es bei diesen Items keiner Adaption für das Alemannische.

Hinsichtlich der Überprüfung der Fähigkeit zum Verständnis von topikalisierten Objekten im Akkusativ ist es auch von Bedeutung, dialektale Aspekte zu beachten, wenn das Verfahren auf Standarddeutsch mit einem dialektsprechenden Kind durchgeführt wird. Denn wie auch aktuelle Daten von HENAUER (2017) zeigen, verstehen beispielsweise dialektsprechende Erstklässler lediglich maximal 15,5 % der Sätze mit to-

pikalisiertem Objekt im Akkusativ im Standarddeutschen korrekt. Hierbei wurden die Daten in einem Acting-out-Setting erhoben. Dieses Ergebnis zeigt, dass schweizerdeutsche Kinder unabhängig von ihren sprachlichen Fähigkeiten Probleme im Verständnis von Strukturen mit topikalisiertem Objekt zu haben scheinen, was sich durch die fehlende Markierung des Akkusativs am Artikel im Dialekt bedingt. Dies ist bei der Interpretation der Ergebnisse unbedingt einzubeziehen. Im Leitfaden wird auf jene Items explizit hingewiesen.

3.2.3 Relativsatz

Das Verständnis von Relativsatzkonstruktionen wird bei den Diagnostikverfahren ESGRAF-R, TROG-D sowie TSVK überprüft. Hierbei wird als Anpassung im Vorfeld die Verwendung des Einheitspronomens *wo* im Alemannischen empfohlen. Darüber hinaus ist bei einigen Items beim TROG-D sowie TSVK eine Umstellung des Satzes in eine kanonische Abfolge erforderlich. Wie beispielsweise beim Item S4 des TROG-D, bei dem der standarddeutsche Satz *Der Junge, den der Hund jagt, ist groß* für eine Überprüfung im alemannischen Dialekt in *Dr Hund jagt dr Buab, wo groß isch* umzustellen ist.

3.3 Anwendung des Leitfadens beim SET 5-10

Auf Basis der beschriebenen Ergebnisse der Analyse wurde schließlich der Leitfaden erstellt. Zunächst sind die dialektalen Besonderheiten des Alemannischen auf der morphologisch-syntaktischen Ebene übersichtlich und verständlich dargestellt. Logopädinnen und Logopäden haben so wichtige Informationen zu den dialektalen Besonderheiten zusammengefasst aufbereitet und werden darin unterstützt, die morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung des alemannischen Dialektes beispielsweise anhand einer Spontansprachanalyse zu beurteilen. Im Weiteren werden die analysierten Diagnostikverfahren mit jenen Items aufgelistet, welche einen Unterschied zum Standarddeutschen aufweisen und eine Adaption im Vorfeld bzw. bei der Auswertung erfordern.

Untertest 8 – Singular-Plural-Bildung

| Item | Standarddeutsch | Vorbereitung Mögliche Adaption | Auswertung korrekte Antwort |
|------|-----------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| 0 | Katzen (-n) | keine | Katza (-a / -e) |
| 1 | Pferde (-e) | Wortschatz: Ross | Pferd (Ø) Rösser (U+er) |
| 2 | Luftballons | keine | Luftballön (U) |
| 4 | Elefanten (-n) | keine | Elefanta (-a / -e) |
| 5 | Mäuse (U+e) | keine | Müüs (U) |
| 6 | Hühner (U+er) | Wortschatz Vlbjg: Henna | Hühner (U+er) Henna (Ø) |
| 7 | Flüsse (U+e) | keine | Flüss (U) |
| 9 | Nudeln (-n) | keine | Nudla (Ø) |

Abb 5: Ausschnitt Leitfaden – Untertest 8 SET 5-10

Wie in Abb. 5 ersichtlich, sind die Anpassungen entsprechend des Diagnostikverfahrens nach Subtest bzw. Untertest aufgeführt.

Der Testleiter bzw. die Testleiterin notiert sich anhand des Leitfadens vor der Durchführung mögliche Adaptionen auf dem Protokollbogen. Es wird davon ausgegangen, dass die Diagnostikverfahren im jeweiligen Dialekt durchgeführt werden, wobei die dialektale Anpassung der Items durch den Testleiter bzw. die Testleiterin erfolgt, was aufgrund der vorherrschenden dialektalen Vielfalt im alemannischen Sprachraum sinnvoll erscheint. Nachdem das Diagnostikverfahren durchgeführt wurde, kann wiederum der Leitfaden zur Hand genommen werden, um so die Ergebnisse hinsichtlich des alemannischen Dialektes beurteilen zu können. Des Weiteren kann dieser Leitfaden auch eingesetzt werden, wenn das jeweilige Diagnostikverfahren im Standarddeutschen mit einem dialektsprechenden Kind angewendet wird. Dabei können die Äußerungen des Kindes mit dem alemannischen Dialekt in Verbindung gebracht werden. Dies lässt Rückschlüsse auf die Standarddeutschkompetenz des Kindes zu.

In Abb. 5 sind Items aus dem Untertest 8 – Singular-Plural-Bildung des SET 5-10 angeführt. Dabei wird die Pluralbildung sowohl an Realwörtern als auch an Pseudowörtern überprüft. Bei den Pseudowörtern wird in der dialektalen Realisierung sehr oft ein Nullplural verlangt, was auch bei der standarddeutschen Durchführung des Diagnostikverfahrens mit einem dialekt sprechenden Kind zu berücksichtigen ist. Denn wird bei der Auswertung ersichtlich, dass das Kind oft den Nullplural bzw. die aufgeführte dialektale Entsprechung verwendet, könnte dies darauf hinweisen, dass das Kind vor allem im Dialekt zur Pluralbildung fähig ist, dies aber im Standarddeutschen (noch) nicht möglich ist.

4. Diskussion

Logopädinnen und Logopäden in den alemannischen Dialektgebieten können bei der Diagnostik der morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten auf keine normierten Diagnostikverfahren zurückgreifen. Dies bringt die Frage mit sich, ob die Diagnostik der morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten im Dialekt oder im Standarddeutschen durchgeführt werden soll. Hierbei ist das Alter des Kindes ein wichtiges Kriterium. Die Diagnostik auf Standarddeutsch macht wenig Sinn, wenn das Kind nur Dialekt spricht, wie dies häufig im Vorschulalter der Fall ist. Wenn jedoch ein hauptsächlich standarddeutsches Umfeld vorhanden ist, kann auch auf ein standarddeutsches Diagnostikverfahren zurückgegriffen werden.

Beispielsweise wendet mit 65,8 % die Mehrheit der 38 befragten Logopädinnen und Logopäden in der Studie von TILL u. a. (2017) den TROG-D im Kindergartenalter auf Schweizerdeutsch an. Im Schulalter führen nur noch 34,2 % der befragten Logopädinnen und Logopäden das Verfahren im Dialekt durch. Die restlichen Personen gaben an, das Verfahren unabhängig vom Alter grundsätzlich auf Schweizerdeutsch bzw. Standarddeutsch durchzuführen oder auf eine Mischform zurückzugreifen, indem nur uneindeutige Items auf Standarddeutsch vorgegeben werden (vgl. TILL u. a. 2017, 9).

Die aktuelle Situation zeigt folglich, dass in der logopädischen Praxis je nach Alter des Kindes standarddeutsche Diagnostikverfahren im

Dialekt bzw. auf Standarddeutsch mit dialektsprechenden Kindern angewendet werden. Dabei ist es auch wichtig, dialektale Eigenheiten zu beachten, wenn das Diagnostikverfahren mit einem dialektsprechenden Kind auf Standarddeutsch durchgeführt wird, wie dies aus den aufgezeigten Beispielen zur Pluralmarkierung bei Pseudowörtern bzw. Objekttopikalisierung in Kapitel 3.2 hervorgeht.

Des Weiteren kommt in diesem Zusammenhang die Frage auf, inwieweit es sinnvoll ist, ein Diagnostikverfahren zu entwickeln, welches der großen Variation, die bereits innerhalb der einzelnen Regionen besteht, gerecht werden kann. Eine Normierung wird mit einem so kleinen Einzugsgebiet auch nur erschwert möglich sein. Hierbei müsste vor allem darauf geachtet werden, dass durch die Itemauswahl ein möglichst breites Einzugsgebiet abgedeckt werden kann. Der Bedarf für ein Diagnostikverfahren für das Alemannische ist da, jedoch ist das auch umsetzbar?

Der vorgestellte Leitfaden zeigt einen Lösungsansatz, wie man Logopädinnen und Logopäden darin unterstützen kann, eine Diagnostik unter Berücksichtigung des Alemannischen mit bereits vorhandenen Diagnostikverfahren durchzuführen bzw. die Ergebnisse entsprechend zu interpretieren. Somit könnte auch ein Stück weit Vergleichbarkeit der Ergebnisse zurückgewonnen werden. Denn statt individueller Anpassungen durch einzelne Logopädinnen und Logopäden können mit Hilfe eines Leitfadens allgemeine, theoriebasierte und für alle geltende Adaptionen für das Alemannische gemacht werden. Dies ist jedoch nicht mit einer Vergleichbarkeit mit normierten Ergebnissen gleichzusetzen.

Weiterführend wäre es sinnvoll, wenn es Leitfäden zu den unterschiedlichen linguistischen Ebenen geben würde. Einerseits, um Logopädinnen und Logopäden die dialektalen Unterschiede und Besonderheiten auf den einzelnen Ebenen aufzuzeigen, und andererseits, um das Verwenden von bereits bestehenden, für das standarddeutsche normierten Diagnostikverfahren unter Berücksichtigung des Alemannischen zu unterstützen. Zudem sollte dieses Wissen auch in der logopädischen Therapie zur Anwendung kommen.

Literatur

- Baur, Arthur (1969): *Grüezi mitenand. Praktische Sprachlehre des Schweizerdeutschen*. 3. Auflage. Winterthur.
- Burtscher, Magdalena (2015): *Diagnostik auf Alemannisch. Ein Leitfaden zur Diagnostik der morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten unter Berücksichtigung des Alemannischen*. 1. Auflage. Zürich/Rorschach.
- Christen, Helen/Glaser, Elvira/Friedli, Matthias (2010): *Kleiner Sprachatlas der deutschen Schweiz*. 3. Auflage. Frauenfeld u. a.
- Elben, Cornelia/Lohaus, Arnold (2000): *MSVK. Marburger Sprachverständnis-test für Kinder*. Göttingen u. a.
- Esser, Günter/Wyschkon, Anne (2010): *P-ITPA. Potsdam-Illinois-Test für psycholinguistische Fähigkeiten*. Göttingen u. a.
- Fox, Annette (2011): *TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses*. 5. Auflage. Idstein.
- Gabriel, Eugen (1963): *Die Mundarten an der alten churrätisch-konstanzer Bistumsgrenze im Vorarlberger Rheintal*. Marburg. (Deutsche Dialektgeographie. 66)
- Gabriel, Eugen (Hrsg.) (1987): *Die Mundarten Vorarlbergs*. In: *Montfort* 39, 31–41.
- Gabriel, Eugen (2008): *Toarräbiiärisch [Dornbirnerisch]. Grammatik der Dornbirner Mundart*. Dornbirn.
- Glaser, Elvira/Frey, Natascha (2007): *Doubling Phenomena in Swiss German Dialects*. In: Barbiere, Sief/van der Ham, Margreet/Lekakou, Marika (Hrsg.): *European Dialect Syntax Project. Papers presented at the Workshop on Syntactic Doubling, Amsterdam, March 2006*. <http://www.meertens.knaw.nl/projecten/edisyn/Online_proceedings/Paper_Glaser-Frey.pdf> (31.01.2020).
- Grimm, Hannelore (2000): *SETK-2. Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder*. Göttingen u. a.
- Grimm, Hannelore (2001): *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder*. Göttingen u. a.
- Haid, Andrea (2011): *Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Kindesalter im Fokus des Vorarlberger Dialektes*. Dissertation. Universität Wien.
- Haid, Andrea (2012): *scremos – Screening Morphologie – Syntax. Informelles Screening zur Erfassung der grammatischen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung dialektaler Eigenheiten*. Zürich/Rorschach.

- Häcki Buhofer, Annelies/Burger, Harald (1998): *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen. Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren.* Stuttgart.
- Henauer, Kathrin (2017): *Evaluation von input- versus produktionsbasierter Sprachintervention zur Förderung der standarddeutschen Akkusativmarkierung bei Schweizer Kindern.* Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Konstanz.
- Kauschke, Christina/Kurth, Anna/Domahs, Ulrike (2011): *Acquisition of German Noun Plurals in Typically Developing Children and Children with Specific Language Impairment.* In: *Child Development Research*, 1–17.
- Kauschke, Christina/Siegmüller, Julia (2010): *PDSS. Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen.* 2. Auflage. München.
- Kauschke, Christina/Siegmüller, Julia (2011): *TSVK. Test zum Satzverstehen von Kindern.* München.
- Landert, Karin (2007): *Hochdeutsch im Kindergarten? Eine empirische Studie zum frühen Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz.* Bern.
- Motsch, Hans-Joachim (2009): *ESGRAF-R. Modularisierte Diagnostik grammatischer Störungen.* München/Basel.
- Petermann, Franz (2012): *SET 5-10. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren.* 2. Auflage. Göttingen u. a.
- Rash, Felicity (2002): *Die deutsche Sprache in der Schweiz. Mehrsprachigkeit, Diglossie und Veränderung.* Bern.
- Schallert, Oilver (2010): *Syntax des Vorarlberger Alemannischen. Ergebnisse eines Forschungsprojektes. Vierteljahresschrift für Geschichte und Gegenwart Vorarlbergs.* In: *Montfort* 62, 35–67.
- Schulz, Petra/Tracy, Rosemarie (2011): *LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache.* Göttingen u. a.
- Siebenhaar, Beat/Voegeli, Walter (o. J.): *Mundart und Hochdeutsch im Vergleich. Vollständige Überarbeitung für eine zweite Auflage von: Voegeli, Walter (1988): Mundart und Hochdeutsch im Vergleich.* In: Sieber, Peter/Sitta, Horst (Hrsg.): *Mundart und Hochdeutsch im Unterricht. Orientierungshilfen für Lehrer.* Aarau (Studienbücher Sprachlandschaft 1), 75–86. <http://www.uni-leipzig.de/~siebenh/pdf/Siebenhaar_Voegeli_iPr.pdf> (31.01.2020).
- Till, Christoph/Rindlisbacher, Barbara/Winkes Julia/Hartmann Erich (2017): *Diagnostik des Satzverständnisses bei Deutschschweizer Kindern mit und ohne Sprachentwicklungsstörung.* In: *SAL-Bulletin* 166, 5–21.
- Willi, Andrea P. (2017): *Speech Inspector Screening.* Zürich.

SANDRA WIDMER BEIERLEIN/CONSTANZE VORWERG

Dialekt oder Hochdeutsch? Beweggründe für ihre Verwendung in der Aphasiediagnostik im Spannungsfeld der Schweizer Diglossiesituation

Abstract

The language situation in the German-speaking part of Switzerland is diglossic, with Swiss German (regional dialects) and Standard German being used under different conditions. Aphasia assessment therefore constitutes a linguistically complex and challenging situation for speech therapists, as most of the tests are available in Standard German only, but patients speak Swiss German in everyday life. This study investigated reasons why speech therapists decide to use a Swiss-German dialect or the standard variety in the testing situation. Twenty speech therapists were interviewed. Results show that therapists adopt different perspectives when justifying the use of one or the other. For Standard German, the most frequently cited argument was the test criteria. For Swiss German, it was the patient's language.

1. Einleitung

Ein Alltagsgespräch zwischen zwei DeutschschweizerInnen findet immer im Dialekt statt. Die Standardsprache (auch als Schweizer Hochdeutsch bezeichnet) wird mündlich nur in speziellen Kontexten verwendet, wie Unterricht, Fernsehnachrichten auf nationalen Sendern oder Kommunikation mit Nicht-Muttersprachlern oder Nicht-Muttersprachlerinnen (vgl. VORWERG 2020; vgl. auch CHRISTEN u. a. in diesem Band). Dieses abgegrenzte Nebeneinander (statt etwa eines Dialekt-Standard-Kontinuums) wird auch als Diglossie bezeichnet (vgl. AMMON u. a. 2016; FERGUSON 1959; VORWERG 2020). Das diglossische Wechseln zwischen Dialekt und Standardsprache stellt ähnliche Anforderungen an die Sprachkontrolle wie das bilinguale Wechseln zwischen Sprachen (vgl. VORWERG u. a. 2019).

Die sprachliche Situation wirft im Kontext der Schweizer Aphasiediagnostik¹ Fragen in Bezug auf den Gebrauch der Varietäten auf, weil die für die Diagnostik zur Verfügung stehenden standardisierten Tests alle auf Standarddeutsch sind, die Alltagssprache aber Dialekt ist. Bisher ist wenig darüber bekannt, wie LogopädInnen² in der Schweiz mit dem Dialekt in der Abklärungssituation umgehen. Die vorliegende Publikation stellt Ergebnisse einer Studie vor, die anhand von Interviews mit in der deutschsprachigen Schweiz tätigen LogopädInnen untersuchte, wie sich die Wahl von Dialekt und Standarddeutsch für die Testdurchführung aus ihrer Sicht gestaltet.

1.2 Unterschiede zwischen Schweizer Dialekten und dem Standard

Dialekt ist unter Schweizer SprecherInnen die bevorzugte Varietät für mündliche Kommunikation. Die einzelnen Dialekte weisen einen unterschiedlich großen sprachstrukturellen Abstand zum Standarddeutschen auf. Sie werden häufig unter dem Begriff *Schweizerdeutsch* zusammengefasst, wobei es sich um einen Sammelbegriff handelt, der eine Einheit zwischen den Dialekten suggeriert, welche nicht existiert (vgl. CHRISTEN 2005). Unterschiede zur (in den Tests verwendeten bundesdeutschen) Standardsprache treten auf allen sprachlichen Ebenen auf. Besonders deutlich sind sie in der Phonetik/Phonologie und der Lexik. Beispielsweise sind die mittelhochdeutschen Diphthonge /uo/, /ie/ und /üe/ erhalten geblieben. So heißt der Bub im Zürichdeutschen *Bueb*, die Liebe *Liëbi* und das Müsli *Müesli* (vgl. GALLMANN 2010). Auf lexikalischer Ebene existieren viele Gemeinsamkeiten zur Standardsprache (z. B.

¹ Aphasien sind neurogene Sprachstörungen, die zu schweren Einschränkungen beim Sprechen, Verstehen, Lesen und Schreiben führen können (vgl. HUBER u. a. 1983; vgl. auch GRÖTZBACH in diesem Band).

² Da das sprachtherapeutische Berufsfeld in der Deutschschweiz viel einheitlicher ist als in Deutschland und Österreich und es keine Unterscheidung verschiedener sprachtherapeutischer Berufe oder Ausbildungswege (Studium vs. Berufsfachschule) gibt, sondern die Ausbildung generell in einem Logopädiestudium erfolgt, bezieht sich unsere Untersuchung generell auf Sprachtherapeutinnen und -therapeuten in der Deutschschweiz.

Schiff), aber auch Unterschiede, die so groß sein können, dass die Wörter für Nicht-Dialekt-Sprechende nicht mehr verständlich sind: Die Tasse Milchkaffee kann in der Schweiz auch als *Schale* bezeichnet werden, der Strohalm zum Trinken ist ein *Röhrl* und die Wäscheklammer z. B. ein *Chlöppli*, *Chlemperli*, *Gäbeli* oder *Chlämmerli*. Durch die Nähe zum Französischen finden sich auch viele Lehnwörter (z. B. *Perron* ‘Bahnsteig’, *Velo* ‘Fahrrad’ oder *Poulet* ‘Hähnchen’).

Doch auch im Bereich der Morphosyntax findet man Unterschiede wie z. B. bei der Pluralbildung (z. B. *Hund* – *Hünd* statt ‘Hund – Hunde’), der fehlenden Markierung des Akkusativs (z. B. *ich gseh de Baum* ‘ich sehe den Baum’) oder der Verwendung von *wo* statt des Relativpronomens (z. B. *d Frau, wo forscht* ‘die Frau, welche forscht’) (vgl. SIEBENHAAR u. a. 1997).

Die hier aufgeführten sprachstrukturellen Differenzen zwischen Dialekt und (bundesdeutschem) Standard sind insbesondere im Rahmen der Aphasiediagnostik interessant, da die TherapeutInnen einerseits die Diagnostik korrekt durchführen und gleichzeitig der Alltagssprache der PatientInnen Rechnung tragen wollen.

1.3 Aphasie und Dialekt in der Deutschschweiz

Daten zum allgemeinen Sprach- und Testgebrauch in der Sprachtherapie liegen aus einer Online-Umfrage unter in der Schweiz klinisch tätigen LogopädInnen vor (vgl. WIDMER BEIERLEIN/VORWERG 2015). In Bezug auf den Sprachgebrauch mit PatientInnen geben 98 % der Teilnehmenden (n = 82) an, mit ihren PatientInnen Dialekt zu sprechen, und zwar unabhängig von ihrer Erstsprache. Hierzu gehören auch TherapeutInnen, die privat ausschließlich Standarddeutsch sprechen. Dies deutet darauf hin, dass dem Dialekt aus Sicht der TherapeutInnen eine sehr große Wichtigkeit beigemessen wird. In Bezug auf den Einsatz von Tests in der Aphasiediagnostik zeigte sich jedoch, dass vorwiegend Tests eingesetzt werden, die aus Deutschland stammen und auch dort standardisiert wurden. Dies wirft die Frage auf, wie TherapeutInnen mit diesem Dilemma

– Dialekt als Umgangssprache und Hochdeutsch als Testsprache – während der Testung umgehen, d. h. wie Standarddeutsch und Dialekt konkret eingesetzt werden. Angesichts der sprachstrukturellen Unterschiede zwischen den Varietäten und der sprachstrukturellen Fundierung von Tests zur Aphasiediagnostik kann davon ausgegangen werden, dass die LogopädInnen während der Durchführung verschiedene Entscheidungen in Bezug auf den Varietäteneinsatz treffen.

In einer ersten Studie zum Sprachgebrauch im aphasiendiagnostischen Prozess wurden zwei videoaufgezeichnete Aphasie-Diagnostik-Situationen im Hinblick auf Dialekt- und Standardanteile ausgewertet (vgl. WIDMER BEIERLEIN/VORWERG 2017). Es handelt sich um zwei Diagnostiken mit dem BIWOS (Bielefelder Wortscreening für leichte Aphasien, vgl. BENASSI u. a. 2012), welche zu einem Korpus von Diagnostiksituationen (30 Videoaufnahmen) gehören, die im Rahmen eines größeren Projektes, UDiSA (Umgang mit Dialekt in der Schweizer Aphasiediagnostik), erstellt wurden. Analysiert wurden dabei die prozentualen Anteile an Dialekt und Standarddeutsch insgesamt und pro SprecherIn sowie die Verteilung standarddeutscher Äußerungsbestandteile über die verschiedenen Untertests. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Anteile zwischen beiden Diagnostiksituationen stark unterscheiden. Während bei dem einen Therapeutin-Patienten-Paar beide einen Anteil von je 90 % Dialekt aufweisen, liegt der Dialektanteil bei der anderen Therapeutin nur bei knapp 75 %, beim Patienten sogar nur bei 46 %. Die Analyse der standarddeutschen Äußerungsbestandteile ergab, dass die eine Therapeutin bis auf zwei Untertests alle Testitems im Dialekt durchführt, während die andere alle Testitems im Standard präsentiert. Die jeweiligen Patienten passen sich der Varietät der Therapeutin offenbar an. Beide Therapeutinnen verwenden aber für alle Instruktionen, Erklärungen und Gespräche zwischen den Aufgaben ausschließlich Dialekt. Die beiden Vorgehensweisen lassen sich als Muster 1 (wenig Standard) und Muster 2 (viel Standard) beschreiben. Um Aufschlüsse über die Gründe für den Einsatz der Sprachvarietäten in der Diagnostik zu gewinnen, welche etwa zur Vorgehensweise 1 oder 2 führen können, wurden im Rah-

men des UDiSA-Projekts auch Interviews mit den beteiligten LogopädiInnen durchgeführt, deren Ergebnisse hier (Abschnitte 2–4) vorgestellt werden.

1.4 Aphasiediagnostik und verschiedene Untertests

Für eine bessere Verständlichkeit der Testsituation bei Aphasie sollen kurz die beiden in UDiSA am häufigsten verwendeten Tests vorgestellt werden.

Der AAT (Aachener Aphasietest) (HUBER u. a. 1983) ist ein standardisierter Aphasietest und wohl der bekannteste Test im gesamten deutschsprachigen Raum. Ziele des AAT sind unter anderen (a) Aphasien zu identifizieren, (b) die aphasischen Störungen in den Bereichen ‘Spontansprache’, ‘Nachsprechen’, ‘Schriftsprache’, ‘Benennen’ und ‘Sprachverständnis’ zu diagnostizieren und (c) den Schweregrad zu bestimmen (vgl. SCHNEIDER u. a. 2012). Die unter (b) aufgeführten Bereiche werden durch entsprechende Untertests geprüft und sind jeweils weiter unterteilt, sodass die Komplexität innerhalb eines Untertests stetig ansteigt (z. B. beim Untertest ‘Benennen’: einfache Nomen, Nomina Komposita, Sätze zum Benennen von Objekten und Situationen, oder beim Untertest ‘Nachsprechen’: Laute, Einsilber, Lehn- und Fremdwörter, zusammengesetzte Wörter und Sätze, wobei die Anzahl an Konsonanten, Silben oder Morphemen in den Wörtern oder die Länge und/oder syntaktische Komplexität stetig zunimmt) (vgl. HUBER u. a. 1983). Dialekte sind (nur) im Untertest Benennen insoweit berücksichtigt, als bei der Auswertung explizit vermerkt ist, dass „umgangssprachliche und dialektbedingte Abweichungen“ ebenfalls als korrekt bewertet werden (HUBER u. a. 1983, 38 und 39). Der AAT wird ab der 6. Woche nach Beginn der Aphasie eingesetzt.

Das BIWOS (Bielefelder Wortscreening für leichte Aphasien) (BENASSI u. a. 2012) untersucht die Wortfindungsleistung im Hinblick auf lexikalische und/oder semantische Einschränkungen. Die Untertests sind deshalb einem primär semantischen Leistungsbereich (z. B. ‘Antonyme’, ‘Hyperonyme’) oder einem primär lexikalischen Leistungsbereich (z. B.

‘freies Reimen’, ‘lexikalische Wortflüssigkeit’) zugeordnet. Ziel des Testes ist es, den Schweregrad von Wortfindungsleistungen einschätzen und zwischen beeinträchtigten und unbeeinträchtigten Wortfindungsleistungen bei leichten Aphasien zu unterscheiden sowie unterschiedliche Störungsschwerpunkte zu identifizieren.

Die einzelnen Untertests verhalten sich unterschiedlich in Bezug auf sprachstrukturelle Unterschiede zum Dialekt. Dies führt dazu, dass die TherapeutInnen bewusst oder unbewusst im Verlauf der Diagnostik – je nach Test – eine Vielzahl von Entscheidungen bezüglich der Varietätenwahl treffen müssen. Ziel der vorliegenden Studie ist es, zu erklären, warum LogopädInnen sich aus eigener Sicht für Dialekt und Standard bzw. für das Wechseln der Varietät entscheiden.

2. Empirische Untersuchung

2.1 Gegenstand der Studie

Diese Studie untersucht die Gründe für die Verwendung von Dialekt und Standard in einer Aphasiediagnostik aus Sicht der TherapeutInnen. Im Rahmen von UDiSA wurden Leitfadeninterviews mit LogopädInnen in der Deutschschweiz durchgeführt, welche sich verschiedenen Aspekten des Umgangs mit standarddeutschen Tests bei der Testung in einem diglossischen Kontext gewidmet haben. Hier werden die Ergebnisse für die folgenden beiden Fragestellungen vorgestellt: (1) Für welche Varietät(en) entscheiden sich die LogopädInnen während der Durchführung einer Aphasiediagnostik? (2) Welche Gründe geben sie für ihre Entscheidungen an, die eine oder andere Varietät zu wählen?

2.2 Methodik

2.2.1 Angaben zu den Teilnehmenden

| | Alter | m/w | Berufse | Erst- sprache | Sprache mit PatientIn- nen |
|-----|--------------|------------|----------------|--------------------------|---------------------------------------|
| T01 | 58 | w | 23 | CHD | CHD, StD, ITA |
| T02 | 39 | w | 11 | CHD | CHD, StD, FRA |
| T03 | 28 | w | 6 | CHD, FIN | CHD, FRA |
| T04 | 28 | w | 5 | CHD, ENG | CHD, StD, FRA |
| T05 | 50 | w | 26 | CHD | CHD, StD, FRA, ITA |
| T06 | 48 | w | 15 | CHD | CHD, FRA |
| T08 | 40 | w | 13 | CHD | CHD, StD |
| T09 | 31 | w | 8 | CHD | CHD, StD |
| T12 | 38 | w | 16,5 | StD | StD |
| T13 | 63 | w | 42 | FRA | CHD, StD, FRA |
| T14 | 36 | w | 11 | CHD | CHD, StD, ITA, NDL |
| T19 | 56 | w | 27 | CHD | CHD, StD |
| T21 | 36 | w | 8 | StD | StD |
| T22 | 34 | w | 12 | StD | StD |
| T23 | 37 | w | 11 | CHD | CHD, StD, FRA, ITA, ENG |
| T24 | 31 | w | 4,5 | CHD | CHD, StD |
| T26 | 33 | w | 8 | CHD | CHD, StD, FRA, ENG, ESP |
| T28 | 45 | m | 7 | CHD, StD | CHD, StD |
| T30 | 34 | w | 0,5 | CHD, FIN | CHD, StD, ITA |
| T32 | 47 | m | 17 | CHD | CHD, StD, ITA |

Tab. 1: Angaben zu den Teilnehmenden (T01, T03 etc.: TherapeutIn, m = männlich, w = weiblich; Berufse = Berufserfahrung in Jahren; CHD = Schweizer Dialekt, StD = Standard, ENG = Englisch, ITA = Italienisch, FRA = Französisch, NDL = Niederländisch, FIN = Finnisch, ESP = Spanisch)

Die Interviews fanden im Rahmen des UDiSA-Projektes statt. Es haben 20 LogopädInnen teilgenommen (18 Frauen, 2 Männer). Für die Studienteilnahme waren 75 in der Deutschschweiz klinisch tätige LogopädInnen per E-Mail kontaktiert worden, welche im Rahmen einer Onlineumfrage Interesse an einer weiteren Studienteilnahme angegeben hatten.

Die TherapeutInnen haben im Vorfeld des Interviews eine oder mehrere Diagnostiksituationen videoaufgezeichnet. Insgesamt liegen 32 Videoaufnahmen vor (vgl. Tab. 1). Mit jeder TherapeutIn wurde ein Interview geführt, welches sich auf eine aufgezeichnete Diagnostiksituation bezieht. Aus Datenschutzgründen werden die TherapeutInnen (T) mit der Nummerierung der jeweiligen Videoaufnahmen bezeichnet, z. B. T01 bzw. T28.

2.2.2 Interviewleitfaden

Es wurde ein problemzentriertes Leitfadeninterview geführt. Der Interviewleitfaden ist in Anlehnung an HELFFERICH (2011) konstruiert und besteht aus insgesamt zehn Fragen. In der vorliegenden Studie wurden die Antworten zu folgenden Interviewfragen ausgewertet:

- Haben Sie die Diagnostik auf Hochdeutsch oder Schweizerdeutsch durchgeführt?³
- Können Sie etwas zu Ihren Überlegungen/Gründen dazu sagen?
- Wechseln Sie zwischen den Untertests die Sprache (Varietät)?

Die Frage nach der Sprachwahl (erste Frage) wurde durch die Frage in Bezug auf die Untertests (dritte Frage) ergänzt, da es denkbar ist, dass Charakteristika der Testaufgabe (z. B. Sprachmodalität) die Varietätenwahl beeinflussen. Die Antworten wurden im Hinblick auf die Fragestellung der Durchführungssprache zusammen ausgewertet.

³ Mit „die Diagnostik“ ist die Diagnostiksituation während der Videoaufnahme gemeint. Da der Ausdruck ‘Hochdeutsch’ in der Alltagskommunikation gebräuchlicher ist als ‘Standardsprache’, wurde dieser verwendet.

2.2.3 Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung

Die Interviews wurden von einer Person mit einem Schweizer Dialekt als Erstsprache (S. W. B.) geführt. Bis auf eine Ausnahme (T29) fanden sie im Dialekt statt. Die Interviews wurden am Arbeitsort der/des jeweiligen TherapeutIn durchgeführt und auf Video aufgezeichnet.

Eine Person mit einem Schweizer Dialekt als Muttersprache transkribierte die Interviews vollständig in Anlehnung an das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT2) (SELTING u. a. 2009). Alle Transkripte wurden von einer zweiten Person (S. W. B.) stichprobenartig auf Genauigkeit und Fehler geprüft. Die dialektalen Äußerungen wurden zur besseren Lesbarkeit in Anlehnung an die deutsche Schreibweise transkribiert (z. B. <sie> statt <sii>). In einem nächsten Schritt wurden die Daten in MAXQDA übernommen. Dort sind die Transkripte mit den jeweiligen Originaldaten verbunden, sodass jederzeit die Videoaufnahme des Interviews abgespielt und damit auf die originale Äußerung zurückgegriffen werden kann.

Die Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ (2016, 34–35, 83–86, 88–95), bei welcher die Kategorien direkt am Material gebildet werden. Dies bedeutet, dass induktiv vorgegangen wird: Die Kategorien werden nicht im Vorfeld bereits auf der Basis von Literatur erarbeitet und danach auf die Interviews angewendet. Letzteres wäre aufgrund der bisherigen Datenlage zum Thema Dialekt und Aphasie nicht möglich gewesen. Es wurden thematische und analytische Kategorien gewählt, da diese es ermöglichen, Argumente herauszuarbeiten (vgl. KUCKARTZ 2016, 34). Als Codiereinheit wurde die Sinneinheit festgelegt, selbst wenn diese über mehrere Sätze reichte, sodass Äußerungen auch ohne Gesamtkontext in sich nachvollziehbar sind. Pro Fragestellung wurde jeweils ein eigenes Kategoriensystem entwickelt. Dazu wurden die im ersten Durchgang anhand der ersten Hälfte der Interviews formulierten Kategorien aufgrund von Ähnlichkeit systematisch zu Oberkategorien zusammengefasst. Die Schlüssigkeit des Kategoriensystems sowie die Passung der zugeordne-

ten Textstellen zur jeweiligen Kategorie wurden in mehreren Durchgängen durch das Material überprüft und angepasst (vgl. KUCKARTZ 2016, 34). Ziel war dabei stets, die Breite der Argumente zu erhalten.

3. Ergebnisse

3.1 Varietätengebrauch

Zunächst wurde die allererste Aussage aller interviewten Personen unter der Kategorie ‘Eingangsaussage’ separat codiert. Dies gibt Hinweise darauf, wie die einzelnen TherapeutInnen ihr Sprachverhalten hinsichtlich der Durchführungsvarietät einschätzen. Die erste allgemeine Aussage kann in der Folge relativiert werden. So legen die weiteren Aussagen der vier Therapeutinnen, die eingangs eine Durchführung im Dialekt angeben, nahe, dass auch sie beide Varietäten einsetzen. Die drei Therapeutinnen, die ausschliesslich im Standard testen, sprechen keinen Schweizer Dialekt.

Nach der Codierung der ersten Aussage wurden alle weiteren Aussagen je nach beschriebener Sprachvarietät einer der Kategorien 2–5 zugewiesen. Insgesamt ergeben sich damit die folgenden fünf Kategorien:

1. Eingangsaussage zur Durchführungsvarietät (20 Sinneinheiten)
2. Aussagen Standard (82 Sinneinheiten)
3. Aussagen Dialekt (64 Sinneinheiten)
4. Gemischt (11 Sinneinheiten)
5. Unklar (6 Sinneinheiten)

Die **Kategorie 1 ‘Eingangsaussage’** umfasst fünf Subkategorien, welche in Tab. 2 zusammengefasst werden.

| Subkategorie | Beispiele |
|----------------------------|---|
| Gemischt (11) | T27: <i>ehm ich ha ich mach glaub mängisch echli nes gmisch</i> [‘ehm ich habe ich mache glaub manchmal ein bisschen ein gemisch’] T26: <i>ehm beides</i> [‘ehm beides’] T24: <i>ich has gmischt gmacht</i> [‘ich habs gemischt gemacht’] |
| Dialekt (4) | T08: <i>schwizerdütsch würd ich jetzt säge</i> [‘schweizerdeutsch würde ich jetzt sagen’] T06: <i>allgemein schwizerdütsch</i> [‘allgemein schweizerdeutsch’] |
| Standard (3) | T29: <i>hochdeutsch (.)⁴ ich führ’s immer auf hochdeutsch durch</i> T22: <i>auf hochdeutsch (-) ja</i> |
| Sprache des Gegenübers (1) | T14: <i>aso eigentlich immer in dr sprochen vom (.) vo mim gegenüber</i> [‘also eigentlich immer in der Sprache vom (.) von meinem Gegenüber’] |
| Keine allg. Aussage (1) | "T13: <i>jetzt hüt oder überhaupt</i> [‘jetzt heute oder überhaupt’]" |

Tab. 2: Eingangsaussagen (mit Angaben zur Häufigkeit in Klammern).

In der **Kategorie 2 ‘Aussagen Standard’** sind alle nachfolgenden Sinneinheiten zusammengefasst, die die Verwendung von Standarddeutsch bei der Testdurchführung beschreiben. Sie wurde in die folgenden 14 Unterkategorien aufgeteilt (mit Häufigkeitsangabe in Klammern):

- Nachsprechen (17)
- Schriftsprache (17)
- Sprachverständnis (13)
- Verwendung einzelner Sätze in Standarddeutsch (8)
- Testitems im Standard (6)
- Reimwörter (5)
- Gesamte Diagnostik in Standard (4)

⁴ Angabe von Pausen werden nach GAT2 in Klammern gemacht (.), (-) oder als Zahl (2), wenn die Pause länger als eine Sekunde dauert.

- Standard bei standarddeutschen Patienten (3)
- Token Test (2)
- Sprichwörter (2)
- Vorgaben durch Standardisierung (2)
- Wenn sprachsystematisch notwendig (1)
- Deblockierungssätze (1)
- Benennen (1)

Die ersten zwei Subkategorien, ‘Nachsprechen’ und ‘Schriftsprache’ wurden von jeweils acht unterschiedlichen TherapeutInnen genannt und zeigen damit einen hohen Konsens in Bezug auf die Durchführung dieser Untertests im Standard. ‘Sprachverständnis’ wird von sechs unterschiedlichen TherapeutInnen auf Hochdeutsch durchgeführt. Die folgenden Ausschnitte geben eine Beispielaussage pro Subkategorie.

- (1) T26: *und und s nachspräche machi au hochdütsch* [‘und und das Nachsprechen mache ich auch Hochdeutsch’]
- (2) T05: *s diktat machi ou uf hochdütsch* [‘das Diktat mache ich auch auf Hochdeutsch’]
- (3) T32: *ja abr das stimmt eh de (.) de sprachverständnis machi eigentlich hochdütsch* [‘ja aber das stimmt eh das (.) das Sprachverständnis mache ich eigentlich hochdeutsch’]

Drei Therapeutinnen wechseln innerhalb eines Untertests die Varietät, indem sie bestimmte Sätze im Standarddeutschen anbieten.

Die Subkategorien ‘Testitems im Standard’, ‘Reimwörter’ und ‘gesamte Diagnostik’ führen jeweils vier TherapeutInnen im Standard durch. Die verbleibenden Subkategorien werden jeweils von einer bis drei TherapeutInnen im Standard durchgeführt.

Die **Kategorie 3 ‘Aussagen Dialekt’** ist in 8 Subkategorien unterteilt (mit Angaben zur Häufigkeit in Klammern):

- Instruktionen, Erklärungen & Gespräche (23)

- Benennen (13)
- Allgemein Dialekt (8)
- (auditives) Sprachverständnis (7)
- Token Test (5)
- Unterscheidung Inputvarietät der/des TherapeutIn vs. Outputvarietät der/des PatientIn⁵ (4)
- Automatisierte Sprache (3)
- Schweizer Version des AAT (1)

In der Subkategorie ‘Instruktionen, Erklärungen & Gespräche’ sind Aussagen von elf unterschiedlichen TherapeutInnen enthalten (siehe Beispiel 4). Neun Therapeutinnen erklären, dass die PatientInnen im Dialekt benennen (Beispiel 5).

- (4) T30: *d instrukzione und alles schwiizerdütsch* [‘die Instruktionen und alles Schweizerdeutsch’]
- (5) T14: *und ds benennä (.) macht er uf dialekt* [‘und das Benennen macht er auf Dialekt’]

Fünf Therapeutinnen führen das auditive Sprachverständnis im Dialekt durch. Sechs TherapeutInnen führen den gesamten Test soweit wie möglich in ihrem Schweizer Dialekt durch (Beispiel 6).

- (6) T26: *möglichscht was mer chan schwiizerdütsch mache spontan mach ich schwiizerdütsch* [‘möglichst was man schweizerdeutsch machen kann, spontan mache ich schweizerdeutsch’]

Den Token Test führen vier TherapeutInnen im Dialekt durch. Interessant ist zudem die Subkategorie ‘Unterscheidung Inputvarietät der/des TherapeutIn vs. Outputvarietät der/des PatientIn’: Vier TherapeutInnen

⁵ Gemeint ist hier, dass die TherapeutInnen angeben, dass sie möglicherweise eine Aufgabe im Standard geben, von den PatientInnen hingegen keine Antwort im Standard erwarten, sondern auch eine Antwort im Dialekt akzeptieren.

weisen die PatientInnen darauf hin, dass auch eine Antwort im Dialekt zulässig ist (Beispiel 7). Eine dieser TherapeutInnen spricht ausschliesslich Standarddeutsch. Alle weiteren Subkategorien werden lediglich von 1–2 unterschiedlichen TherapeutInnen genannt.

(7) T22: *also generell sage ich immer zu den patienten sie können gern mit mir auf schwiizerdütsch sprechen (.) ich versteh es gut (.) ehm manche machens dann auch*

In der **Kategorie 4 ‘gemischt’** sind Aussagen von neun TherapeutInnen zusammengefasst, die sich auf eine Durchführung in beiden Varietäten beziehen. Sie ist in vier Subkategorien aufgeteilt:

- Mal so mal so (6)
- Durchführung des Untertests ‘Sprachverständnis’ in Dialekt und Standard (3)
- Durchführung des Untertests ‘Rechnen’ in Dialekt und Standard (1)
- Formell vs. informell (1)

Unter ‘mal so mal so’ sind Aussagen von sechs unterschiedlichen TherapeutInnen zusammengefasst, die angeben, in der Durchführung – je nach PatientIn und situativer Einschätzung – die Varietät zu variieren. Eine Therapeutin unterscheidet außerdem zwischen formellen und informellen Teilen in der Diagnostik. Der Test gehört zum Formellen, weshalb sie diesen im Standard durchführt, während alles andere im Dialekt erfolgt.

In der **Kategorie 5 ‘unklar’** sind formulierte Unsicherheiten in Bezug auf die eigene Durchführungsvarietät enthalten. Dort existiert nur eine Subkategorie:

- Unsicher, wie Durchführung sinnvoll (6)

Drei TherapeutInnen sind sich im Nachhinein unsicher, ob sie die Durchführung gewisser Testteile auf Dialekt oder Standarddeutsch durchgeführt haben. Für die Subkategorie ‘Unsicher, wie Durchführung sinnvoll’

existiert nur ein Beispiel. Die Therapeutin findet beim auditiven Sprachverständnis unklar, welche Varietät sinnvollerweise eingesetzt werden soll. Es entsteht ein Dilemma zwischen der Lexemvorgabe im Test und der Varietätenwahl in der konkreten Situation.

3.2 Begründungen für die Varietätenwahl

Dieses Kategoriensystem enthält die Begründungen der TherapeutInnen für ihre jeweilige Vorgehensweise. Da die meisten TherapeutInnen – wie aus 3.1 ersichtlich ist – die Diagnostik teilweise im Dialekt, teilweise im Standarddeutschen durchführen, existieren unterschiedliche Begründungen. Eine Unterteilung in drei Hauptkategorien erwies sich als sinnvoll:

1. Begründung für Standarddeutsch (89)
2. Begründung für Dialekt (50)
3. Andere Begründungen (8)

3.2.1 Begründungen für Durchführung im Standard

Diese Hauptkategorie lässt sich weiter in drei Kategorien unterteilen: *Testperspektive*, *PatientInnenperspektive* und *TherapeutInnenperspektive*. Diese wurden wiederum in Subkategorien aufgeteilt und die vorkommenden Argumente entsprechend zugeordnet. Die Hauptkategorie 1 ‘Begründung für Standarddeutsch’ ist in 17 Subkategorien unterteilt:

Subkategorien der Testperspektive:

- Vermeidung einer Veränderung von Testvalidität & Ergebnis, korrekte Durchführung (27)
- Keine Übersetzung möglich (14)
- Vergleichbarkeit zwischen verschiedenen PatientInnen (3)
- Schriftliches im Standard (3)
- Situationsbedingt Standard (1)
- Beispiele Standard, um auf Test vorzubereiten (1)

Subkategorien der PatientInnenperspektive:

- Verständlicher für PatientIn (6)

- Standarddeutsch ist keine Fremdsprache (4)
- Unterschiede zwischen Dialekten (4)
- Gebrauch im Alltag der PatientInnen nötig (3)
- Anpassung an PatientIn (3)
- Im Diktat Vereinfachung für PatientIn (2)
- PatientIn wechselt von sich aus auf Standard (1)
- Bilinguale PatientInnen (1)

Subkategorien der TherapeutInnenperspektive:

- Modalität der Itempräsentation für TherapeutIn (12)
- TherapeutIn spricht keinen Schweizer Dialekt (3)
- Ausbildung in DE (1)

Testperspektive: für Standarddeutsch

Die mit Abstand am häufigsten gegebene Begründung für eine Durchführung der Diagnostik bzw. von Testteilen im Standarddeutschen war, dass bei einer Übersetzung die Durchführung nicht korrekt wäre und damit die Testvalidität beeinträchtigt bzw. die Ergebnisse verfälscht würden (elf verschiedene TherapeutInnen insgesamt, siehe Beispiel 8).

- (8) T23: *zum dänn ehm s korräkt mache und denn ebbe tuen ichs ehnder hochdütsch läse ehm zum jo (.) zums ebbe korräkt (-) möglichscht korräkt denn mache* [‘um ehm es dann korrekt zu machen und dann eben tue ichs eher Hochdeutsch lesen ehm zum ja (.) ums eben korrekt (-) möglichst korrekt dann zu machen’]

Ein weiteres häufig genanntes Argument (sieben Therapeutinnen) für eine Testdurchführung im Standard ist, dass keine Übersetzung möglich ist:

- (9) T27: *also jetzt bi dem teschte hets mich dünkt isches klar bi de bi de wörter (---) auditivs sprach sch eh wortverständnis °hh wüll ich da so komischi wörter din ha wie rührschüssel und pfandflasche und strassenbahn (---) dött hani eifach dänkt da müessi eifach hochdütsch mache und er hetts luschtigerwis au würrklich alles verstande*

(--) *ehm will da go übersetzig mache glaub denn (.) denn isches sowieso nimm standardisiert*⁶ [‘also jetzt bei dem Test hat es mich gedünkt ist es klar bei den bei den Wörtern (---) auditives Sprach seh eh Wortverständnis °hh weil ich da so komische Wörter drin habe wie Rührschüssel und Pfandflasche und Strassenbahn (---) dort habe ich einfach gedacht das muss ich einfach Hochdeutsch machen und er hat es lustigerweise auch wirklich alles verstanden (--) ehm weil da Übersetzungen zu machen glaub dann (---) dann ist es sowieso nicht mehr standardisiert’]

Drei Therapeutinnen argumentieren über die Vergleichbarkeit zwischen den PatientInnen für eine Durchführung im Standard (Beispiel 10). Die weiteren Subkategorien werden von jeweils einer TherapeutIn genannt und hier nicht weiter ausgeführt.

(10) T29: *ich mach es immer auf hochdeutsch (ca 2) weil es (-) ja weil ich versuche das schon so zu machen dass es jedes mal gleich is*

PatientInnenperspektive: für Standarddeutsch

Aus der PatientInnenperspektive nennen vier TherapeutInnen Argumente der Subkategorie ‘Standarddeutsch ist keine Fremdsprache’ als Begründung für eine Durchführung im Standard. Auch die Unterschiede zwischen den Dialekten werden von drei TherapeutInnen als Argument für eine Durchführung im Standard angeführt.

(11) T24: *nochesprache gib ich uf hochdütsch vor (1) ehm (--) das hängt au bitz mitem (.) mit de unterschiedliche dialäkt zämme* [‘Nachsprechen geb ich auf Hochdeutsch vor (1) ehm (--) das hängt auch ein wenig mit dem (.) mit den unterschiedlichen Dialekten zusammen’]

⁶ *Rührschüssel* ist in der Schweiz lediglich eine Schüssel, *Pfandflasche* ist eine Depotflasche und die *Straßenbahn* wird als *das Tram* bezeichnet.

Weitere drei TherapeutInnen argumentieren, dass eine Durchführung im Standard (z. B. im letzten Teil des Token Tests) einfacher sei als im Dialekt, vor allem aufgrund der unterschiedlichen Syntax. Andere TherapeutInnen führen aus, dass Standarddeutsch durchaus auch im Alltagsgebrauch der PatientInnen notwendig sei.

TherapeutInnenperspektive: für Standarddeutsch

Das Hauptargument für eine Durchführung im Standarddeutschen aus Sicht von sechs TherapeutInnen ist die Modalität der Itempräsentation, also die schriftliche Präsentation der Testitems und das Ablesen derselben durch die/den TherapeutIn (Beispiel 12). Die drei ausschließlich Standarddeutsch sprechenden Therapeutinnen begründen ihre standardsprachliche Vorgehensweise damit, dass sie keinen Schweizer Dialekt sprechen.

(12) T08: *jo (.) usser sisch öpis won ich würrklich ablies (---) ehm (---) denn machis ou uf hochdütsch* [*‘ja ausser ’s ist etwas was ich wirklich ablese (---) ehm (---) dann mache ichs auch auf Hochdeutsch’*]

3.2.2 Begründungen für Durchführung im Dialekt

Auch in dieser Hauptkategorie werden Argumente aus Testperspektive, PatientInnenperspektive und TherapeutInnenperspektive genannt. Diese lassen sich den folgenden Subkategorien zuordnen.

Subkategorien der Testperspektive:

- Wiederholung im Dialekt muss als Fehler bewertet werden (1)
- Begründung über Manual (1)
- Dokumentation im Dialekt wichtig (1)
- Damit Auswertung möglich ist Erklärung im Dialekt (1)

Subkategorien der PatientInnenperspektive:

- PatientInnensprache übernehmen (22)
- Näher an der PatientIn (4)
- Einfacher für PatientInnen (4)

- Verständlichkeit (3)
- Angenehm für ländliche PatientInnen (3)
- Natürlichkeit/Vertrautheit (3)
- Stationär immer im Dialekt (1)

Subkategorien der TherapeutInnenperspektive:

- Internalisierte Regeln/fehlende Reflexion (2)
- Mehr Variabilität bei Instruktion (1)
- Test der Dialektkenntnisse der TherapeutIn (1)
- Anpassung an andere TherapeutInnen (1)
- Für TherapeutIn leichter (1)

Testperspektive: für Dialekt

Für eine Durchführung im Dialekt werden nur selten Argumente aus der Testperspektive genannt. Beispielsweise erläutert eine Therapeutin, dass sie bei der Annahme, dass die Patientin die Aufgabe nicht lösen kann, weil ihr das standarddeutsche Wort Mühe bereitet, das Wort in den Dialekt übersetzt, dann aber die gesamte Aufgabe als falsch bewerten muss, weil das Testmanual keine Wiederholungen vorsieht. Eine andere Therapeutin führt hingegen aus, dass dialektale Abwandlungen im AAT gemäß Testanweisung zum Untertest 'Benennen' nicht als falsch gezählt werden dürfen, sodass damit eine Legitimation für die Durchführung im Dialekt gegeben ist. Wörtlich heißt es dazu in der Handanweisung, dass „umgangssprachliche oder dialektbedingte Abweichungen“ (HUBER u. a. 1983, 38 und 39) ebenfalls mit Punktzahl 3 (Maximum) zu bewerten sind. Eine andere Begründung ist das Ziel sicherzustellen, dass die PatientIn die Instruktion versteht, damit danach eine Auswertung möglich ist.

PatientInnenperspektive: für Dialekt

Innerhalb der Begründungen für eine Durchführung im Dialekt ist die PatientInnenperspektive prominent vertreten (14 TherapeutInnen). Die meisten (elf) begründen den Dialektgebrauch mit der Übernahme der PatientInnensprache:

- (13) T06: *wüu d patiänte (.) ehm rede i ihrem autag schwizerdütsch (--)
es isch ihri sprach* [‘weil die Patienten (.) ehm reden in ihrem Alltag
Schweizerdeutsch (--) es ist ihre Sprache’]

Drei LogopädInnen argumentieren, dass die ‘Verständlichkeit’ im Dialekt für die PatientInnen besser sei verglichen mit dem Standard. Zusätzlich weisen drei weitere LogopädInnen darauf hin, dass der Gebrauch des Standarddeutschen bei ländlichen PatientInnen nicht automatisch gegeben ist und deshalb erschwerend wirkt:

- (14) T08: *abr ehm (.) wenn sie irgend en (.) älteri person us irgend em
ne tal isch (.) und me chunnt mit igend em ne hochdütsch und sie
sind eh scho ganz verwirrt und denn probiere sie no immer
hochdütsch ds rede will sie jo denn ou s gfühl händ sie münd jetzt
hochdütsch rede h° (-) das cha jo de au e rächt ehm ou es durenand
gäh ou grad so no bi de aphasiker* [‘aber ehm (.) wenn sie irgendeine
(.) ältere Person aus irgendeinem Tal ist (.) und man kommt mit
irgendeinem Hochdeutsch und sie sind sowieso schon ganz verwirrt
und dann versuchen sie auch noch Hochdeutsch zu reden weil sie ja
dann auch das Gefühl haben sie müssen jetzt Hochdeutsch reden
(-) das kann ja dann auch ziemlich ehm auch ein Durcheinander
geben auch grad so noch bei den Aphasikern’]

Auch Natürlichkeit und Vertrautheit des Dialektes werden als Begründungen genannt.

TherapeutInnenperspektive: für Dialekt

Hier werden nur wenige Argumente angeführt – und diese auch nur einzeln. Genannt werden etwa die fehlende Reflexion (erst durch die Interviewfrage findet eine Suche für eine Begründung der Durchführungsvarietät im Dialekt statt) oder auch die Flexibilität bei den Instruktionen. Eine Therapeutin, die in Deutschland gelebt hat, erklärt, dass sie zu Beginn ihrer Arbeitstätigkeit in der Schweiz die Diagnostik im Standard

durchgeführt hat, dann aber zunehmend feststellte, dass andere TherapeutInnen im Dialekt testen und deshalb ebenfalls umgestellt hat.

3.2.3 Andere Begründungen

Diese Hauptkategorie wurde in drei Subkategorien unterteilt:

- Input TherapeutIn entscheidend für PatientInnensprache (3)
- Sicherheit im Umgang mit Varietätenwechsel (3)
- Kompromiss aus TherapeutIn, PatientIn und Test (2)

Eine Therapeutin argumentiert, dass die PatientInnen sich anpassen, egal ob sie den Input auf Dialekt oder Standard gibt. Wieder eine andere führt aus, dass für den Varietätenwechsel eine Sprachkompetenz in beiden Varietäten vorhanden sein muss und eine dritte Therapeutin formuliert ihr Vorgehen grundsätzlich wie folgt:

- (15) T23: *genau also ebe ich wür säge ich tues mische und eigentlich (.) pragmatisch versueche (-) eso azpasse dass es dass es für mich für d diagnostik und für dr patient die optimalschti (- -) ehm °hh (ca. 2) dr optimalschti kompromiss git aber sisch scho en kompromiss ja* [*‘genau also ja ich würde sagen ich mische es und versuche eigentlich (.) pragmatisch (-) so anzupassen, dass es für mich für die Diagnostik und für den Patienten die optimalste (- -) ehm (2) den optimalsten Kompromiss gibt aber s’ist schon ein Kompromiss ja’*]

4. Diskussion

Ziel dieser Studie war es zu klären, in welcher Varietät LogopädInnen die Aphasiediagnostik durchführen und welche Gründe sie für ihre Wahl sehen. Die Auswertung der 20 Interviews zeigt klar, dass alle LogopädInnen, die über die Sprachkompetenz in beiden Varietäten verfügen, in der Diagnostik auch beide einsetzen (16/20). Zwar geben vier TherapeutInnen zunächst in ihrer direkten, spontanen Antwort auf die Frage an, dass sie ausschließlich Dialekt verwenden; doch stellt sich im weiteren Verlauf des Interviews heraus, dass auch sie wechseln. Dies deutet zum

einen auf eine große Selbstverständlichkeit im Umgang mit Dialekt und Standarddeutsch hin. Zum anderen zeigt es, dass bei einem punktuellen Einsatz von Standarddeutsch (nämlich nur für einzelne Untertests und auch dort nicht für die Instruktionen und Erklärungen) die Wahrnehmung des Dialekts in den Vordergrund rückt. Wenn also nur einzelne Items im Standard getestet werden, wird dies von der testenden LogopädIn nicht unbedingt als Durchführung auf Standard wahrgenommen. Eine gemischte Durchführung setzt bei allen Beteiligten produktive Sprachkompetenz in beiden Varietäten voraus und damit auch die Fähigkeit, die Varietäten gemäß den unausgesprochenen Regeln einzusetzen (z. B. höchstens die Testitems im Standard, alles andere im Dialekt).

Auch wenn die TherapeutInnen angeben, dass sie für die Testung beide Varietäten einsetzen, besteht innerhalb der Testung eine relativ klare Aufteilung, für welche Untertests der Einsatz des Standarddeutschen bzw. Dialektes als sinnvoll erachtet wird. So werden die Untertests ‘Schriftsprache’ und ‘Nachsprechen’ von der Mehrheit der Befragten im Standard durchgeführt. Schaut man die für eine Durchführung im Standarddeutschen genannten Begründungen an, so wird mit Abstand am häufigsten aus der Testperspektive argumentiert. Die TherapeutInnen verweisen auf die Korrektheit der Durchführung, welche im Dialekt zumindest bei den genannten Untertests in Frage gestellt wird, weil durch die Übersetzung die Testvalidität nicht mehr gegeben wäre und das Ergebnis verfälscht werden könnte. Ein weiterer, häufig genannter Grund in den Standard zu wechseln besteht, wenn eine Übersetzung nicht möglich ist bzw. im Dialekt ein anderes Lexem verwendet würde oder (in den syntaktischen Teilen) die entsprechende Satzstellung nicht gebräuchlich ist. Vor allem beim Untertest ‘Nachsprechen’ würde eine korrekte Ad-hoc-Übersetzung eine Herausforderung darstellen. Es ist daher nicht erstaunlich, dass gerade bei diesem Untertest meist für Standarddeutsch plädiert wird. Dies deckt sich auch mit der aus der therapeutischen Perspektive am häufigsten genannten Begründung für Standardsprache, nämlich der Modalität, in welcher die Testitems für die TherapeutIn vorliegen. Einerseits verlangt die Testung von den TherapeutInnen eine hohe Aufmerksamkeit für die Äußerungen des Gegenübers, andererseits

auch viel Selbst-Monitoring – gerade offenbar auch in Bezug auf die Sprachwahl. Es ist daher als Vereinfachung anzusehen, wenn die Testitems nur abgelesen und nicht noch zusätzlich übersetzt werden müssen.

Die PatientInnenperspektive fällt bei der Begründung für eine Durchführung im Standard sehr heterogen aus. So lassen sich zwar viele unterschiedliche Argumente finden, aber keines sticht klar hervor. Dies lässt darauf schließen, dass die TherapeutInnen hier ihre eigenen Hypothesen über den Umgang der PatientInnen mit Dialekt und Standard bilden und auf dieser Basis ihre Vorgehensweise begründen und damit legitimieren.

Die PatientInnen führen den Untertest ‘Benennen’ meist im Dialekt durch. Dies ist unabhängig vom Testverfahren der Fall. Von Seiten der TherapeutInnen herrscht Konsens, dass Instruktionen, Hilfestellungen und Erklärungen generell im Dialekt gegeben werden. Für die Durchführung von Testteilen im Dialekt wird von den meisten TherapeutInnen – anders als beim Standard – die PatientInnenperspektive als Begründung genannt. Den TherapeutInnen ist es ein Anliegen, die PatientInnensprache zu übernehmen und die Verständlichkeit zu sichern, wobei auch Aspekte wie Natürlichkeit, Vertrautheit und Nähe zum/zur PatientIn eine wesentliche Rolle spielen.

Zur Durchführung des Untertests ‘Sprachverständnis’ existieren offenbar zwei unterschiedliche Ansichten: Ein Teil (6) der dialektspredenden LogopädInnen entscheidet sich für Standard, der andere (5) testet im Dialekt. An diesem Untertest wird das Dilemma der dialektspredenden TherapeutInnen deutlich: Hier wird für den gleichen Untertest jeweils eine unterschiedliche Begründung angeführt. Diejenigen TherapeutInnen, die das Sprachverständnis im Dialekt testen, orientieren sich an der PatientInnensprache, während die anderen aus der Testperspektive begründen. Beide Begründungen sind nachvollziehbar und haben im Kontext der deutschschweizerischen Sprachsituation ihre Berechtigung. Ausblickend stellt sich die Frage, wie eine optimale Diagnostik im Schweizer Kontext aussehen könnte, ohne dass diese von den LogopädInnen als Kompromiss empfunden wird.

Angesichts der vielseitigen Begründungen für die diversen sprachlichen Vorgehensweisen während der Testung kann davon ausgegangen werden, dass die TherapeutInnen unterschiedliche Begründungen für ihr sprachliches Verhalten während der Diagnostik einsetzen und die Argumentationsperspektive je nach Untertest und durchführender TherapeutIn wechseln kann. Weiter zu klären wäre, ob es sich bei den jeweiligen Begründungsperspektiven um grundsätzliche Ansichten handelt oder ob diese situativ variieren. Daraus ergibt sich die Frage, ob dies das diagnostische Ergebnis beeinflussen könnte.

Weiteren Auswertungen vorbehalten bleibt auch die Klärung der Frage, was der Einsatz standarddeutscher Tests für die TherapeutInnen und PatientInnen und für diagnostische Entscheidungen bedeutet.

Ethik

Die Autorinnen bestätigen die Einhaltung der WMA-Deklaration von Helsinki.

Danksagung

Die Autorinnen danken dem DLV (Deutscheschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband) Forschungsfonds, der PH FHNW (Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz) und dem CSLS (Center for the Study of Language and Society) der Universität Bern für die finanzielle Unterstützung des Projektes und den involvierten Studierenden des Studiengangs Logopädie für die Unterstützung bei der Transkription der Videodaten.

Literatur

Ammon, Ulrich/Bickel, Hans/Lenz, Alexandra N. (Hrsg.) (2016): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/Boston.

- Benassi, Angela/Gödde, Verena/Richter, Kerstin (2012): BIWOS: Bielefelder Wortscreening für leichte Aphasien. Hofheim.
- Christen, Helen (2005): ‚TOUR DE SUISSE‘ der Deutschschweizer Dialekte. In: Barblan, Paolo/Koller, Arnold (Hrsg.): Dialekt in der (Deutsch)Schweiz – zwischen lokaler Identität und nationaler Kohäsion | Dialecte en Suisse (alémanique) – entre identité locale et cohésion nationale. Lenzberg (Forum Helveticum. 15), 21–25.
- Gallmann, Heinz (2010): Zürichdeutsches Wörterbuch. 2., überarbeitete Auflage. Zürich.
- Ferguson, Charles A. (1959): Diglossia. In: Word 15, 325–340.
- Huber, Walter/Poeck, Klaus/Weniger, Dorothea/Willmes, Klaus (1983): Aachener Aphasie Test (AAT). Handanweisung. Göttingen u. a.
- Siebenhaar, Beat/Wyler, Alfred (1997): Dialekt und Hochsprache in der deutschsprachigen Schweiz. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Zürich.
- MAXQDA Software für qualitative Datenanalyse (1989–2018): VERBI Software. Consult. Berlin.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzlufft, Christine/Meyer, Christian/Morek, Mirjam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online -Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353–402. Unter: <<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>> (31.01.2020).
- Schneider, Barbara/Wehmeyer, Meike/Grötzbach, Holger (2012): Aphasie. Wege aus dem Sprachdschungel. 5. Auflage. Berlin u. a.
- Vorweg, Constanze (2020): Diglossia in German-speaking Switzerland. Unveröffentl. Manuskript.
- Vorweg, Constanze/Suntharam, Sumanghalyah/Morand, Marie-Anne (2019): Language control and lexical access in diglossic speech production: evidence from variety switching in speakers of Swiss German. In: Journal of Memory and Language 107, 40–53.
- Widmer Beierlein, Sandra/Vorweg, Constanze (2015): Aphasiediagnostik in der deutschsprachigen Schweiz. In: Forschung Sprache 3(2), 54–67.
- Widmer Beierlein, Sandra/Vorweg, Constanze (2017): Varietätengebrauch in der Aphasiediagnostik. Zwei Muster für die Verwendung von Hochdeutsch und Dialekt während der Durchführung des BIWOS. In: SAL-Bulletin 164, 5–17.

