

# Standardsprache im Kindergarten – eine neue sprachdidaktische Herausforderung

**Mathilde GYGER**

Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel,  
Kasernenstrasse 31, CH-4410 Liestal; mathilde.gyger@hpsabb.ch

Preparing kindergarten teachers for the class-room use of Standard High-German is a new challenge to teacher training in the German speaking part of Switzerland.

The pre-school use of spoken High-German is due to the presence of a host of pupils who do not speak German when starting kindergarten at the age of four or five. Teachers using Standard High-German in their class-rooms take to the norms and models of written – or rather – literary language. Kindergarten teachers in a long term school-project in the city of Basle – after all used to speaking Swiss German dialect in class – do not entirely succeed in living up to their own linguistic expectations as teachers of Standard High-German as a second language – neither in terms of correctness nor in following up their own maxims of linguistic modelling and routine. Some maxims have to be revised or modified: A clear distinction between different qualities of spoken Standard High-German is necessary. For beginners an adjusted and elaborate input is appropriate whereas advanced learners of German as a Second Language will benefit from a naturalistic and spontaneous class-room communication in the target language.

## **PISA und die Folgen: Dialekt und Standardsprache in Schule und Kindergarten**

Die Ergebnisse der PISA-Studie haben in der Schweizer Schullandschaft einen Werte-Wandel eingeleitet – von kritischen Geistern auch als ‘Sputnik-Effekt’ bezeichnet<sup>1</sup>. Der Schwerpunkt des sprachdidaktischen Auftrags der Primarschule und des Kindergartens hat sich – gestützt auf den EDK-Aktionsplan “PISA 2000” – in Richtung der Standardsprache verschoben, nicht zuletzt dank der Erkenntnis, dass die Diglossie an Deutschschweizer Schulen den Zweitspracherwerb fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler erschwert.

Zu den Kantonen mit einem hohen Anteil fremd- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler gehört auch Basel-Stadt. Nachdem der Kanton eine Weisung zum durchgängigen Gebrauch der Standardsprache auf allen Schulstufen in Quartieren mit hohem Anteil Fremdsprachiger bereits vor drei Jahren erlassen hat<sup>2</sup>, soll nun geprüft werden, ob auch im Kindergarten konsequent Hochdeutsch unterrichtet werden soll.

---

1 Vogel 2003, 198.

2 Weisung des Rektorats Primarschule Kleinbasel, Mai 2000.

Zu diesem Zweck hat der Kanton Basel-Stadt das Projekt "Standardsprache im Kindergarten" lanciert, einen vierjährigen sprachwissenschaftlich begleiteten Schulversuch (Laufzeit: 2001 bis 2005), der vom Erziehungsdepartement des Kantons finanziert wird. Die wissenschaftliche Begleitung hat die Aufgabe, den Fortgang der Dinge aus der Aussensicht zu dokumentieren, ohne selbst auf den Versuch Einfluss zu nehmen<sup>3</sup>.

### **Das Projekt "Standardsprache im Kindergarten"**

Das Projekt "Standardsprache im Kindergarten" ist Teil der Umsetzungsmassnahmen des basel-städtischen Integrationsleitbildes. Die beteiligten Lehrpersonen – allesamt Freiwillige, die bereit waren bzw. sind, ihre Klasse durchleuchten und sprachliche Feinanalysen des Unterrichtsgeschehens erstellen zu lassen, – nutzen die Weiterbildungsangebote der Arbeitsgruppe Integration. Eine individuelle Begleitung, wie sie in den Kantonen Baselland, Luzern, Zürich oder in Liechtenstein offenbar existiert oder geplant ist, erhielten sie nicht. Die Begründung dafür war, dass der Schulversuch realitätsnah ablaufen sollte. Würde Hochdeutsch als Unterrichtssprache grossflächig eingeführt, wäre eine individuelle Begleitung allein schon aus Kostengründen nicht möglich.

Für die Untersuchung wurden vier Kindergartenklassen mit einem Anteil von über 75% fremdsprachiger Kinder ausgewählt: Zwei Klassen wurden in der Standardsprache und zwei weitere Klassen als Vergleichsgruppen wie bis anhin in der Mundart geführt. Seit dem Schuleintritt im August 2003 werden die Kinder während der ersten 2 Schuljahre weiterhin begleitet.

Parallel dazu wird der sprachliche Input aller beteiligten Lehrpersonen untersucht.

Diese Doppelspurigkeit erlaubt, die Rolle der Lehrpersonen zu dokumentieren, die Sprachentwicklung der Kinder in Fallstudien exemplarisch darzustellen und Wechselwirkungen zwischen Input und Intake nachzuspüren. Deskriptive Statistik wird die Fallstudien ergänzen, ist jedoch wegen der geringen Menge an Probanden, – ca. 30 Kinder<sup>4</sup> und 8 Lehrpersonen in den Kindergärten

---

3 Die Verfasserin des vorliegenden Beitrags ist wissenschaftliche Leiterin des Projekts und Dozentin für Deutschdidaktik für Kindergarten und Primarschule an der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel (HPSA-BB).

4 Es ist damit zu rechnen, dass Schulwechsel und Umzüge die Zahl reduzieren.

sowie 11 weitere in der Primarschule sind involviert, – mit Vorsicht zu betrachten. Qualitative Methoden haben Vorrang.

Im Projekt Standardsprache werden folgende Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb beachtet:

- die Erstsprachkompetenz der Kinder, erhoben durch Expertinnen und Experten bzw. Lehrkräfte für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK),
- die Untersuchung des familiären Sprachverhaltens und seiner Hintergründe: Familiengeschichte und Migration, Mediengewohnheiten, Sozialkontakte, Bildungserfahrungen, ebenfalls erhoben durch HSK-Lehrkräfte,
- die Ausgangskompetenz in der Zielsprache und die individuelle Entwicklung der Lerner Sprache, erhoben durch quartalsweise Tests bzw. spontane und freie Sprachproben in Einzeluntersuchungen,
- die Organisation des Unterrichts und der Steuerung des Zweitspracherwerbs im KG, erhoben durch Expertenbefragungen und Tagebücher der Lehrpersonen sowie teilnehmende Beobachtung,<sup>5</sup>
- die Quantität und Qualität des Inputs in der Zielsprache durch die Lehrpersonen im Kindergarten, erhoben durch exemplarische Tonaufnahmen "in vivo"<sup>6</sup>.
- Ausserdem erstellten die Lehrkräfte ein Inventar an Liedern und Versen.

Die folgende Tabelle fasst die 2001 bis 2003 durchgeführten Erhebungen zusammen:

## L1

1. Elternbefragung	September 2001
2. Elternbefragung in der Herkunftssprache	Frühjahr 2003
Kinder: Kompetenz in der Erstsprache	Frühjahr 2003

Die Erhebungen erfolgten in den Erstsprachen Albanisch, Bosnisch, Chinesisch, Kroatisch, Kurdisch, Mazedonisch, Portugiesisch, Serbisch, Spanisch, Tamil und Türkisch. Für die Abklärung in Amharisch und Goranisch konnten leider keine Experten gefunden werden.

---

5 Die Lehrpersonen aller Projektkindergärten führten phasenweise Tagebuch über ihre Kommunikation mit den Kindern und hielten Schwierigkeiten wie Erfolgserlebnisse in ihren Notizen fest.

6 Die acht Lehrkräfte trugen in längeren zeitlichen Abständen einen bis drei Morgen lang ein Mikrofon, welches ihre Äusserungen ununterbrochen auf Minidisc aufzeichnete.

Die Erstsprachen waren in jedem Jahrgang dreier Projektklassen durch jeweils ein Kind vertreten, im vierten Kindergarten – ein Vergleichskindergarten (Mundart) – waren vier von acht Kindern albanischsprachig.

### Input L2 - DaZ

Recherche zum Förderunterricht	September 2001
Expertenbefragungen Lehrpersonen Kindergarten	Februar / März 2002 Juni 2003
Selbstbeobachtung / Tagebuch	Oktober 2001 Januar 2002 April 2003
Input Aufnahmen	Januar bis März 2002 Mai/Juni 2002 Mai 2003
Inventar Verse, Lieder und sprachliche Routinen	September 2002

### Intake L2 - DaZ

Teilnehmende Beobachtung: Sprachverhalten Sprachwahl, Gesprächspartner und Sprechhandlungen	September 2001 März 2002 September 2002
gezielt Wortschatz, Grammatik, kommunikative Kompetenz	November 2001
gezielt Anweisungsverständnis und ganzheitlich aktive L2-Kompetenz	Mai bis Juni 2002
gezielt Grammatik, kommunikative Kompetenz und ganzheitlich aktive L2-Kompetenz	November 2002
gezielt Wortschatz und ganzheitlich aktive L2-Kompetenz	Mai 2003
Verständnis Partnervarietät (Mundart oder Standardsprache) und Anweisungsverständnis in der Standardsprache	Dezember 2003

Sofern die Daten nicht in Protokollen und Fragebögen schriftlich erhoben wurden, sind alle Erhebungen durch Video- oder Minidisc-Aufnahmen dokumentiert und von studentischen Hilfskräften verschriftlicht worden.

Bei der Veröffentlichung von Zwischenergebnissen ist bei einem laufenden Projekt Vorsicht geboten, nicht nur weil die Auswertungen noch im Gang sind und abschliessende Aussagen verfrüht wären, sondern um den Fortgang des Versuchs nicht unabsichtlich zu steuern und die aktiv beteiligten Lehrpersonen in ihrem Urteil und ihrer Haltung zu beeinflussen. Wenig Bedenken hingegen dürften gegen eine Darstellung des zielsprachlichen Inputs in den ehemaligen Versuchsklassen und die Steuerung des Zweitspracherwerbs durch die inzwischen nicht mehr am Projekt beteiligten Kindergartenlehrkräfte bestehen.

## Zielsetzung, Fragestellungen und Bedenken

Hochdeutsch im Kindergarten verfolgt ein doppeltes Ziel: einerseits den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache zu erleichtern und andererseits den schulischen Schriftspracherwerb vorzubereiten<sup>7</sup>. Der Kindergarten ermöglicht einen frühen Zugang zur Zielsprache in einem vergleichsweise geschützten und ungezwungenen Rahmen. Es eröffnet sich die Chance, Kinder zu motivieren, sich auf die Standardsprache ganz selbstverständlich einzulassen, sie als Affekt- und Spontansprache zu erleben und nicht primär als formelle Leistungs- und Selektionssprache – mit möglichem Gewinn für den Zweitspracherwerb und den späteren schulischen Erfolg.

Der Versuch setzt voraus, dass die Wechselwirkung zwischen der Varietät des gesprochenen Inputs und dem Zweitspracherwerb insgesamt so bedeutend ist, dass sich die Umstellung auf Hochdeutsch im Kindergarten lohnen könnte.

Dies ist eine Position, die aus verschiedenen Gründen Widerspruch hervorrufen muss. Penner und Wymann gehen – ebenfalls unter Berufung auf die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 – davon aus, dass die sprachliche Förderung in Kindergärten nicht darum für fremdsprachige Kinder unzureichend ist, weil Dialekt gesprochen wird, sondern weil sie sich auf “grundlegende, situationsgebundene Kommunikationsfähigkeiten für den Alltag” konzentriert (die so genannten BICS) und die “situationsunabhängige, logische Sprache mit höherer Abstraktion und komplexen Strukturen” (CALP) vernachlässigt<sup>8</sup>.

Dies mag der Fall sein, wenn und solange in Kindergärten tatsächlich allein situationsgebunden nach den Regeln der gesprochenen Alltagssprache kommuniziert wird. Nach allen Erkenntnissen über das Verhältnis schweizerischer Lehrkräfte zum Hochdeutschen als Unterrichtssprache ist allerdings damit zu rechnen, dass die Umstellung auf die Standardsprache eine Orientierung an den Normen der Schriftlichkeit mit sich bringt.

Das Bestreben der Lehrpersonen, Schriftdeutsch mit vollständigen und wohlgeformten Sätzen zu sprechen – ein Anspruch, der als Eigenart und wohl auch Schwäche der Mündlichkeit in Deutschschweizer Schulen anzusehen

---

7 Sieber (1990, 77) weist mit Recht darauf hin, dass die Didaktik der Mündlichkeit “nicht zur Dienerin für die Schriftlichkeit” werden soll und darf. Beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache bringt es den Lernenden jedoch grosse Vorteile, wenn die Schriftlichkeit durch einen elaborierten mündlichen Input unterstützt wird (vgl. Larsen-Freeman / Long 1991, 139).

8 Penner & Wymann 2003, 6.

ist, – kommt grundsätzlich den Erfordernissen des Anfangsunterrichtes Deutsch als Zweitsprache entgegen. Dieser Umstand kann sich allerdings nur dann günstig auf den Zweitspracherwerb auswirken, wenn er durch eine positive Haltung der Lehrperson der verwendeten Sprachform gegenüber gestützt wird. Eine negative Einstellung gegenüber der Standardsprache teilt sich den Lernenden mit und behindert die Aufnahmebereitschaft.

Genau aus diesem Grund gibt es von Seiten der Lehrpersonen beträchtliche Widerstände und Bedenken gegen das Vorhaben der Umstellung auf Hochdeutsch im Kindergarten. Diese Bedenken sind weniger von Überlegungen zu direktem Schaden und Nutzen des Hochdeutschen an sich getragen, sondern von der Annahme, dass die Sprachkompetenz der Lehrkräfte nicht ausreichend für einen guten Unterricht sei, dass Kindergarten-Lehrpersonen nicht in der Lage seien, die Standardsprache als Affektsprache einzusetzen und unter der sich daraus entwickelnden Verkrampfung schliesslich die Beziehungsarbeit leiden werde.

Will man die Standardsprache im Kindergarten einführen, ist daher sorgfältig abzuklären, ob das Unternehmen den Aufwand lohnt, d.h.

- ob den Kindern tatsächlich Vorteile erwachsen könnten und, wenn ja, welche;
- was die Umstellung auf die Standardsprache für die Lehrpersonen im Kindergarten bedeuten würde und ob absehbar ist, dass diese der Aufgabe gerecht werden.

Zur Erläuterung einige Bemerkungen zum pädagogischen Auftrag und zur Sprachrealität inner- und ausserhalb der betreffenden Kindergärten:

Die Kinder in den Basler Projektkindergärten sprachen beim Eintritt in den meisten Fällen kein oder kaum Deutsch. Sie hatten ausserhalb des Kindergartens keinen oder kaum Kontakt mit Deutsch Sprechenden. Privilegiert waren Kinder mit älteren Geschwistern, die bereits die Schule besuchten. Oft hält die deutsche Sprache erst mit dem Schulbesuch der Kinder Einzug als Familiensprache, wenn auch nur in Interaktionen von Geschwistern untereinander. Die Lehrpersonen der Projektkindergärten konnten also grösstenteils nicht auf die Unterstützung ihrer Bemühungen durch einen ungesteuerten DaZ-Erwerb ausserhalb des Kindergartens bauen. Diese Ausgangslage ist repräsentativ für einige Basler Quartiere.

Der Kindergarten hat den Auftrag, Kinder ganzheitlich zu bilden und zu fördern. Die verschiedenen Bildungsbereiche werden im Unterricht mit-

einander vernetzt. Die Sprachförderung – auch die Förderung von Deutsch als Zweitsprache – findet in basel-städtischen Kindergärten im Rahmen der Interaktionen sowohl zwischen Lehrperson und Kind als auch der Kinder untereinander statt. Der Förderunterricht ist integriert, wird im Team-Teaching realisiert und sieht Sequenzen mit sprachintensiven Eins-zu-eins-Situationen vor. Diese Situationen werden von den Lehrpersonen unterschiedlich ausgestaltet. Die Arbeit mit Kindern im Vorschulalter erfordert ein hohes Mass an persönlicher und emotionaler Zuwendung. Die Lehrpersonen im Kindergarten sollten auch diesen Situationen sprachlich gewachsen sein.

Der vorliegende Beitrag widmet sich ausschliesslich der Rolle der Lehrpersonen. Er versucht drei Fragen zu beantworten: Ob damit zu rechnen ist, dass:

1. Kindergarten-Lehrkräfte über die notwendige Sicherheit in der Standardsprache verfügen, um den Unterricht in allen Belangen auf Hochdeutsch zu bestreiten,
2. die Lehrkräfte Bescheid wissen, worauf es bei der Förderung fremdsprachiger Kinder ankommt und
3. sie dieses Wissen in sprachdidaktisches Handeln umzusetzen vermögen.

Je nach Antwort werden sich – im günstigen Fall – Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften ergeben. Im ungünstigen Fall wird sich die Einsicht einstellen, dass die Voraussetzungen seitens der Lehrkräfte für eine Umstellung auf Hochdeutsch nicht gegeben sind und eher mit Schaden als mit Nutzen für die Kinder zu rechnen ist.

### **Der Gebrauch der Standardsprache in den Versuchskindergärten**

Die Lehrkräfte in den Versuchskindergärten mussten bzw. wollten ihren Unterricht auf die Standardsprache umstellen. Wie sie dies handhaben würden, war ihnen überlassen. Es war ein Sprung ins kalte Wasser, – eine schwierige Aufgabe selbst für Lehrkräfte, die der Standardsprache gegenüber positiv eingestellt sind und sich selbst als gewandt einstufen. Die Folge waren verschiedentliche Spannungen innerhalb der Teams<sup>9</sup>.

---

9 Aufgrund des hohen Anteils Fremdsprachiger und der integrierten Förderung arbeiten die Lehrpersonen in den betreffenden Kindergärten in Zweierteams. Insgesamt stehen pro Kindergartenklasse mit zwei Jahrgängen 160 Stellenprozent zur Verfügung.

Die Lehrpersonen im Kindergarten standen mit der Umstellung auf Hochdeutsch als Unterrichtssprache vor einer Herausforderung, die derzeit als eine der grössten und dringlichsten der Sprachdidaktik in der deutschen Schweiz gehandelt wird: das Register eines lebendigen gesprochenen Schweizer Hochdeutsch – nicht Schriftdeutsch – in den Alltagssituationen des Kindergartens zu entwickeln. Vorbilder dazu fehlen bislang<sup>10</sup>.

### *Einstellungen gegenüber dem Schulversuch und der Standardsprache*

Die Einstellungen der Lehrpersonen wurden in zwei Experteninterviews erfragt. Im ersten Interview sollte das Verhalten der Kinder in den Erhebungen beurteilt werden. Dazu wurden den Lehrkräften Videoaufnahmen der ersten Erhebung vorgespielt, mit der Bitte, eingangs die Sprachentwicklung der Kinder auf Grund eigener Beobachtung einzuschätzen und nach Betrachten der Videoaufnahmen zu kommentieren, ob die Kinder sich in der Testsituation abweichend verhielten.

Bei der Befragung gaben die Lehrkräfte in den Versuchskindergärten an, dass sich die ungewohnte Situation bei 4 von 14 Kindern auf das Verhalten des Kindes unvorteilhaft auswirke. Ein Kind zeigte sich entschieden kommunikativer und kompetenter als erwartet. Die Lehrpersonen zeigten sich den Erhebungen gegenüber aufgeschlossen<sup>11</sup>.

Dennoch sprach sich im zweiten Interview keine der befragten Lehrpersonen für eine flächendeckende Einführung der Standardsprache aus. Man plädierte durchwegs für eine Umstellung in einzelnen Quartieren, mit der Hoffnung auf erleichterte Einschulung, grössere sprachliche Sicherheit, verbesserten Schul- bzw. späteren Berufserfolg und bessere Sozialkontakte. Man äusserte Befürchtungen, dass die Lehrkräfte die erforderliche positive Einstellung oder die nötigen Sprachkompetenzen nicht mitbrächten, der Misserfolg damit vorprogrammiert sei und ausserdem der Gebrauch der Standardsprache allen

---

10 Vgl. Broschüre "Hochdeutsch als Unterrichtssprache", Zürich 2003.

11 Anders hingegen die Einschätzung der Lehrkräfte aus den in der Mundart geführten Vergleichskindergärten: Hier wurde in insgesamt 9 von 14 Fällen darauf hingewiesen, das Kind sei im Kindergarten entscheidend offener und werde durch die Erhebungssituation eingeschüchtert oder verweigere die Mitarbeit.

Integrationsbemühungen zuwiderlaufe, weil der Graben zwischen Migranten- und Schweizer Kindern vertieft werde<sup>12</sup>.

### *Steuerung des Zweitspracherwerbs*

Beide Versuchskindergärten kennen Freispiel sowie eigenaktive und geführte Aktivitäten, die zur Sprachförderung in Gesprächsrunden, im gemeinsamen Betrachten von Büchern und Gegenständen, durch das Versprachlichen von Vorgängen und ergänzt durch Reime, Lieder und Rollenspiel genutzt werden.

Die Steuerung des Spracherwerbs erfolgt in beiden Kindergärten vorwiegend über Stimulierung und Modellierung<sup>13</sup>. Dabei werden folgende bewährte Techniken benannt<sup>14</sup>:

- Antworten immer mit vollständigem, korrektem Satz ergänzen oder bewusste korrigierende Rückfragen stellen;
- Missverständnisse vortäuschen, bis das Kind einen Satz korrekt sagt: Am 16.1.2002 findet sich der Tagebucheintrag von LP 5:  
 “B. sagt: ‘D. hilf mich.’ Ich wiederhole: ‘Bitte hilf mir.’ B. wiederholt: ‘D. hilf mir.’ Während des ganzen Morgens kommt dieser Satz mal richtig, mal falsch. Um 13 Uhr kann sie ihre Jacke nicht schliessen und sagt zu mir: ‘C. hilf mich.’ Ich frage: ‘Wie bitte?’ Sie sagt: ‘C., bitte hilf mir die Jacke schliessen.’”
- Einen Begriff aus dem Alltagsritual, z.B. das Wort sauber (“Ist die Zahnbürste sauber?”), in andere Situationen einbetten (“Ist deine Nase sauber?”).
- Ein Kind nachsprechen lassen: “C., hilf mir Schuhe binden.”

Kindergarten A unterstützt die Sprachförderung vermehrt durch Bilderbücher und scheut sich dabei nicht, auch eher alltagsfernen Wortschatz (Burgfräulein,

---

12 In beiden mundartlichen Vergleichskindergärten wurden Bedenken geäussert, dass Kulturgut (Verse) verloren gehen könnte. Im einen Kindergarten wurde dennoch die teilweise Einführung der Standardsprache bejaht, im anderen war die ablehnende Haltung sehr stark. Allenfalls sei an die parallele Verwendung von Mundart (Freispiel) und Standardsprache (geführte Aktivitäten) zu denken. Es wurde eingeräumt, die Einschulung der Fremdsprachigen könne durch die Standardsprache erleichtert werden.

13 Vgl. Motsch 1989, 90f. Die Darstellung bezieht sich auf sprachtherapeutische Verfahren, hat aber nach Ansicht der Verf. im Kontext der Sprachförderung allgemein Geltung.

14 Die zitierten Lehrkräfte erscheinen hier und im Folgenden anonymisiert und werden als LP 1, 2 usw. beziffert.

Rüstung) bzw. Aufbauwortschatz (Badetuchhalter) einzuführen oder zu vertiefen.

Die Bedeutung von Rollenspiel, geführtem Teil (z.B. sprachliche Umsetzung eines Bildes) und Einzelförderung sowie die Chance der Begriffsbildung auf Ausflügen stehen im Vordergrund.

Kindergarten A bekennt sich auch zum aktiven Korrigieren: "Generell versuche ich immer wieder, zur Standardsprache zu ermuntern." (LP 1, 18.10.01) – "Begriffe der Verkehrserziehung wurden bewusst in Standardsprache eingeführt und im geführten Spiel zum Teil korrigiert." (LP 1, 22.10.01) – "Im Förderunterricht habe ich [...] immer wieder Sätze repetiert und auch korrektiv an der Sprache der Kinder gearbeitet." (LP 1, 14.1.02) – "Gewisse Ausdrücke, die täglich vorkommen, z.B. 'Darf ich ins WC gehen?', da achte ich immer darauf, dass sie sagen 'Darf ich aufs WC gehen?'." (LP 3, 14.1.02) – "Nach ein paar Übungen wusste er, dass es heisst, 'wer klopft an der Türe?', und er sagte es dann immer richtig. Bei ihm konnte ich vor allem feststellen, dass er am Schluss des Morgens von ganz alleine ganze Sätze sagte, ohne dass ich ihn ständig darauf aufmerksam machen musste." (LP 2, 5.5.03)

Kindergarten B hat indes ein eigenständiges Konzept ausgearbeitet, das auf drei Säulen beruht: Freispiel, Rituale (meist Alltagsrituale) und geführter Teil (Frontalunterricht oder Werkstatt). Die Rituale unterteilen sich in tägliche, wöchentliche, 14-tägliche und sporadische Rituale wie das Geburtstagsritual. Die Alltagsrituale betreffen die täglichen Abläufe im Kindergarten anlässlich von Begrüssung, Morgenkreis, Aufräumen, Züniritual mit Zünichef, Händewaschen, Zähne putzen, sich anziehen. Sprachliche Routinen, welche die Organisation des Spiels, den Weg in die Turnhalle oder in den Wald begleiten, kommen hinzu.

Dabei wird bewusst auf sprachliche Spontaneität und Variation verzichtet mit der Begründung, dass erst 50-malige Wiederholung die Festigung und Integration neuer Wendungen in den Aktivwortschatz erlaube.

Die Rituale sind progressiv angelegt. Anfänglich begleitet die Lehrkraft die Handlungen der Kinder, lässt die Kinder nach- oder mitsprechen und flüstert ihnen ins Ohr, wenn sie selbst eine aktive Rolle im Ritual übernehmen. Weitere Stimulanz erfolgt durch offene Fragen. Im zweiten Semester wird erwartet, dass die Kinder einzelne Routinen selbständig wiedergeben können.

An dieser Stelle ist der Vergleich mit den Aussagen der Lehrerinnen in den Vergleichskindergärten aufschlussreich. Er zeigt, dass die Lehrkräfte sich in ihren didaktischen Grundsätzen nicht wesentlich unterscheiden.

Hier wie dort sind es die individuellen Zielsetzungen für jedes Kind, die im Vordergrund stehen, die Fähigkeiten der Kinder als Ausgangspunkt der Förderung, die Beziehung als Grundlage des Lernens und der Anspruch der Ganzheitlichkeit der Sprachförderung. Unterschiedliche Lernwege und sinnliche Erlebnisse sollen ermöglicht werden. Die Kinder sollen für unterschiedliche Sprachen sensibilisiert werden und Neugier und Freude am Sprachenlernen entwickeln. Das Bewusstsein der Lehrperson für das eigene Sprechen und die Rolle als Sprachvorbild muss ausgeprägt sein. Man soll einfach sprechen und wichtige Wendungen oft wiederholen.

Auch die Lehrkräfte in den Versuchskindergärten bekennen sich zu einer "zielorientierten Sprachförderung" (LP 1), die allerdings – und dies ist ein deutlicher Unterschied – dazu führen soll, dass die Kinder "ganze Sätze machen" (LP 2). Dies soll erreicht werden durch reichhaltigen Input, viele Wiederholungen beim "Einüben von Handlungsmustern" (Interview LP 1) und eine grundsätzliche Handlungsorientierung, medial ergänzt durch Bilderbücher und Rollenspiele. Kindergarten B setzt, wie erwähnt, verstärkt auf die Ritualisierung des Unterrichtsgeschehens.

### *Verse und Lieder*

Während im einen Versuchskindergarten Liedgut vereinzelt auf Hochdeutsch übersetzt wird und hochdeutsche Verse bevorzugt werden (nur 5 mundartliche von insgesamt 30), greift der andere eher auf Dialektales zurück (10 mundartliche von insgesamt 35), allerdings unter Vorbehalt und offensichtlich nicht mit voller Überzeugung. LP 1 kommentiert: "Die Lieder sind oft auf Mundart, für mich scheinen hochdeutsche Lieder sinnvoller, da das Lied ein starkes Mittel ist, sprachliche Inhalte und Ausdrücke eingängig zu vermitteln."

Was nicht zu erwarten war: Von den 65 insgesamt von den Versuchskindergärten angegebenen Liedern und Versen sind nur zwei identisch, je eines in der Mundart ("Sali mitenand, ciao mitenand") und eines in der Standardsprache ("10 kleine Zappelmänner").

### *Sprachbewusstsein*

Die Tagebücher der Lehrpersonen aus den Versuchskindergärten geben Aufschluss, wie Erfolg oder Misserfolg der didaktischen Bemühungen erkannt werden, welche Situationen in welcher Hinsicht als sprachrelevant eingestuft werden und in welche Konflikte die Lehrkräfte dabei geraten.

Im Folgenden wird jeder Teilaspekt durch ein Schlagwort bzw. ein stellvertretendes Zitat betitelt und veranschaulicht.

#### “Meiteli!!” – Emotionalität<sup>15</sup>

LP 6 schreibt am 16.5.03: “Ich wurde heute total wütend wegen N., da er unglaublich viel Betreuung benötigt, obwohl er viel mehr alleine machen könnte. Danach war ich eine halbe Stunde so verärgert, dass es mir schwer fiel, gutes und korrektes Hochdeutsch zu sprechen resp. mich darauf zu konzentrieren.”

LP 7 gibt am 22.5.03 zu: “Auch wenn es peinlich ist: Ich habe tatsächlich auf Schweizerdeutsch geflucht. (Aber nur ganz kurz.)”

LP 5 bekundet am 13.5.03 Mühe mit der Wahl der Sprachform: “Als ich mich mit einem Mädchen, das Schweizerdeutsch spricht, unterhalten wollte. Sie war traurig, und ich konnte fast nicht die richtigen Worte finden, das zeigte sich auch darin, dass sie das Gleiche immer wieder sagte und meinte, mich nicht richtig verstanden zu haben.”

Hier gelingt es offensichtlich nicht, die nötige Nähe herzustellen, was vom Kind als sprachliches Missverstehen interpretiert wird.

#### “Murmel” und “Keks” – Fremdwörter

Wie stark die affektive Bindung an dialektale Ausdrücke für Kinderspiel und Spielzeug sein kann, zeigt sich daran, dass sich der Kampf um die richtige Wortwahl tagelang hinzieht. So kommentiert LP 6 ihren eigenen Sprachgebrauch am 15.10.01: “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.: “[Ich habe die] ‘Murmel-oder-Glugger-Situation’ wieder durch ‘Kugel’ überbrückt.” 24.10.: “Habe zwischen Kugel und Murmel hin und her

---

15 Bei den Mundartbeispielen handelt es sich um Spontanschreibungen der Lehrpersonen.

gewechselt, bin immer noch unschlüssig über richtigen Gebrauch.“ Am 15.10.01 meint auch LP 5: “Nach Wortmeldung eines Kindes ‘Glugger’ hatte ich Mühe, anschliessend weiter ‘Murmel’ zu verwenden.”

Zwar nicht als Kinderspielzeug, doch sonst seit früher Kindheit affektiv stark besetzt und positiv konnotiert, ist das Dialektwort “Gutzi”. Auch hier bereitet die Umstellung Mühe. LP 6 kommentiert am 5.4.03: “Zum Znüni gabs ‘Gutzis’. Hatte Mühe, nur den Ausdruck Kekse zu gebrauchen. Fügte also an ‘Gutzi’ = Dialekt, ‘Kekse’ = Standardsprache.” – In beiden Fällen handelt es sich um Dialektwörter, deren standardsprachliche Entsprechung den phonologischen Mustern der Mundart zumindest teilweise zuwiderläuft<sup>16</sup>.

### “Schnudernase” – lieber schweigen

Die Unsicherheit im Hinblick auf die richtige Wortwahl bringt die Lehrpersonen sogar zum Verstummen. LP 6 kommentiert am 17.10.01: “[Das] Wort für ‘Schnuder’ in der Standardsprache war unklar. C. und ich haben dann probiert, eine Lösung zu finden und dann wegen Unwissen keine Bemerkung zur ‘Schnudernase’ gemacht.”

### “Böögg” – nicht übersetzbar

Es gibt Ausdrücke, die konkret als nicht übersetzbar wahrgenommen werden: LP 5: “Was ist das korrekte Wort für ‘Böögg?’ LP 6: “Was ist ein ‘Böögge’ in vertretbarer Standardsprache?”. Weitere Mundartausdrücke, die als nicht übersetzbar empfunden werden, sind:

- bschisse, Britzgi, yluege, uuseknüblet, gluschte (LP 3)
- Dräckbölle, Faschtewaaie (LP 5)

### “Bleib hier hocken – äh – sitzen mein ich!” – Wohlgeformtheit

Unsicherheiten in Grammatik und Wortschatz decken die starke Normorientierung der Lehrpersonen auf. LP 5 fragt am 4.4.03: “Heisst es korrekt, du hast ‘dieselben’ oder ‘die gleichen’ Socken wie Christian?” – Am 7.4. meint LP 5: “Satzstellungen, Redewendungen, welche in der S[tandardsprache] anders sind als in der M[undart], sind für mich manchmal Stolpersteine. Heute, beim Ordnung-Machen [sagte ich]: ‘Schieb die Legos auf

---

<sup>16</sup> Bei Keks ist es der Langvokal, bei Murmel die Lautfolge der zweiten Silbe -mel-, (-e sollte bei einem Femininum an letzter Stelle stehen).

die Seite.’ Ich glaube, es muss heissen ‘Schieb die Legos zur Seite.’ – Am 29.4.: “Bei der Rollenverteilung musste ich mehrmals die gleiche Frage stellen und war mir nicht ganz sicher, ob es heisst: ‘Welcher Elefant möchtest du sein?’ oder ‘Welchen Elefanten möchtest du sein?’ Jetzt, wo ich es aufschreibe, denke ich, dass das erste richtig ist.”

Hier wird auch deutlich, dass offenbar nicht nur die Vorstellung von sprachlicher Wohlgeformtheit an der Schriftlichkeit orientiert ist, sondern auch die Sicherheit und die Sprachkompetenz an das Medium gebunden sind.

### “Socken” – Helvetismus?

Es besteht denn auch durchaus die Bereitschaft, vermeintliche Helvetismen aufzugeben. Das Vertrauen in die eigene Sprachkompetenz scheint in dieser Hinsicht relativ gering. “Das Wort ‘Strümpfe’ ist mir ein wenig fremd. Ich sage ‘Socken’. Ist das ein Helvetismus?” (LP 5) – Bei der Übersetzung eines Kreisspiels: “Ich bin Malermeister und suche einen ‘Gesellen’. Ist das ein Helvetismus?” (LP 5) – “‘Beule’ und ‘Mose’ sind das Dialektausdrücke oder Standard.” (LP 6)

Helvetismusverdacht wird auch gegenüber folgendem Vokabular geäußert:

flicken, schmeissen, stutzig, rasch, Kappe, Kasten, Pfütze, trauen, Was ist los? Ist’s gegangen? Was für (ein Ball)?

### “Gäll!” – Partnerorientierung

Der Umgang mit deutschsprachigen Schweizer Eltern ist eine Herausforderung, der man auf unterschiedliche Art begegnet. Die Identifikation mit der Rolle als Lehrperson lässt zu, dass man bei der Standardsprache bleibt: LP 5 am 16.10.01: “Bei einem Gespräch mit einer dialektsprachigen Mutter habe ich auf S[tandardsprache] angefangen, bin dann in die M[undart] gefallen und habe mich dann bewusst für die S entschieden.”

Ein weiteres Konfliktfeld ist die Kommunikation mit der Kollegin im Kindergarten. LP 6 am 16.1.02: “Ich beantworte C.’s Fragen mit ‘jä’ anstatt ‘ja’ und ‘gäll’ statt ‘nicht wahr’.” – Mit einem leisen Tadel an die Adresse der Kollegin gerichtet am 17.1.02: “Es hat mir Mühe bereitet, bei wiederholt Schweizerdeutschen Antworten meiner Kollegin Standard zu sprechen.”

LP 2 hält am 25.10.01 fest:

Wir [die Kindergartenlehrkräfte] wollen während des Unterrichtes bewusst auch untereinander Standardsprache sprechen. Dies ist aber sehr schwer einzuhalten und man fällt oft wieder in die Mundart. Mundart ist unsere Umgangssprache und die Gespräche untereinander wirken für mich irgendwie gekünstelt, unnatürlich, anders als wenn ich mit meinen Kollegen aus Deutschland kommuniziere und ihrer Sprache entgegenkomme.

### “Pass uf!” – Spontanreaktionen

Die Kombination von Rollenwechsel und hoher Reaktionsgeschwindigkeit führt zu gesteigerten Anforderungen. LP 2 schreibt am 17.10.01: “Im Umgang mit den Kindern und der Öffentlichkeit [...] muss intensiv ‘hin- und hergeschwicht’ werden, was ab und zu bei schneller Geschwindigkeit belustigende Sprachmischungen auslösen kann.” Ähnliche Beobachtungen finden sich auch bei LP 4, einer Vertretung in Kindergarten A, im Januar 2002:

Wenn ich spontan etwas sage, z.B. eine schnelle Reaktion z.B. ‘Pass auf!’, dann rutscht mir oft das Wort in Mundart heraus. [...] Am Kleistertisch hatte ich Mühe, da ich von einem Kind zum anderen rannte und mir schon im Kopf auf Mundart überlegte, wie ich das Kind motivieren kann. So begann ich einen Satz in Mundart, oder mitten im Standardsatz kam ein Mundart-Wort oder ein Wort, das ich ‘verhochdeutschte’ hatte.

### *Bewusste Arbeit am eigenen Sprachgebrauch*

Im ersten Schuljahr finden sich in den Tagebüchern diverse Einträge zur Unsicherheit bei der Wahl der Varietät aufgrund des Gesprächspartners. Solche Zeugnisse verlieren sich mit der Zeit, was auf eine Festlegung schliessen lässt. Die Tagebücher dokumentieren, dass die Teams sich dem Dilemma auf unterschiedliche Art entziehen. Die Mitglieder von Team A handhaben die Sprachwahl unterschiedlich. LP 1 geht laut Tagebuch im 2. Jahr zum konsequenten Gebrauch der Standardsprache über, während LP 2 über zwei Jahre hin immer wieder Mundart spricht oder zwischen den Varietäten hin und her wechselt. – Team B legt sich nach anfänglich häufigem Sprachwechsel mit der Zeit auf die Standardsprache fest, wobei die Zitate belegen, dass dies nicht ohne Auseinandersetzungen abgeht.

Das erste Schuljahr ist ausserdem dominiert von der Suche nach geeigneten Übersetzungen für vertraute Mundartwörter. LP 1 am 25.10.01:

Welche Ausdrücke möchte ich generell gebrauchen, da es mehrere Möglichkeiten in der Standardsprache gibt. Dies erfordert Reflexion und eine Entscheidung. Z.B. Pausenmaterial ist im “Rümlü” verstaut. Sage ich den Kindern nun: ‘Ihr könnt es aus dem Räumlein, Räumchen, Kämmerlein oder der Kammer holen’, oder was für Begriffe fallen mir in der spontanen Umgangssituation jeweils ein [...].

Bei affektiv stark besetzten Wörtern und in emotionsgeladenen Situationen hält das Ringen im zweiten Jahr an. Davon abgesehen überwiegt das Bemühen

um korrektes Hochdeutsch. Nach eigenem Bekunden der Lehrpersonen nimmt die diesbezügliche Sensibilität stark zu.

LP 1 erwähnt immer wieder die langsame und deutliche Aussprache, zusätzlich die korrekte Grammatik und das Vermeiden von Codeswitching. LP 3 äussert sich zum eigenen Bemühen um einen "schönen Satzaufbau", "da die Kinder (kleine Gruppe) meine Sätze genau wiederholten." (12.5.03)

Die bewusste Arbeit an der eigenen Sprache ist in Kindergarten B der Klarheit, Bekanntheit und Stereotypie von Äusserungen gewidmet. Die Aussprache ist ebenfalls ein Thema.

Bei LP 5 gilt die Aufmerksamkeit knappen und klaren Formulierungen mit bekannten Begriffen.

LP 6 ist um ein helles [a] bemüht, das Vermeiden von Ein-Wort-Antworten sowie die Verwendung von Modalverben mit nachfolgendem Infinitiv.

Es finden sich neben Einträgen zu Schwierigkeiten und Mühen auch positive Feststellungen. LP 7 meint am 28.8.03: "Mir kommt es so vor, als ob ich mir seit Beginn der Selbstbeurteilung allgemein mehr Mühe gebe, wirklich als Sprachvorbild zu sprechen, und das färbt auf die Kinder ab." LP 1 schreibt am 12.5.03: "Ich hatte heute überhaupt keine Mühe, mich in der Standardsprache auszudrücken, egal ob es um 'Tadel oder trösten' oder um Erklärungen ging." Ähnlich LP 3 am 24.4.03: "Spüre eigentlich kaum Mühe mehr, mich verständlich auszudrücken."

Diese Aussagen finden sich allesamt gegen Ende des 2. Schuljahres mit hochdeutschem Unterricht.

Die Tagebucheinträge der Lehrpersonen zeigen: Mit der Umstellung auf die Standardsprache geht ein geschärftes Bewusstsein für einen spezifischen sprachdidaktischen Auftrag und – damit verbunden – die eigene Rolle als sprachliches Vorbild einher. Diese Rolle erfordert einen "systematisch arrangierten"<sup>17</sup> Input und ein primär förderorientiertes Sprachverhalten.

### *Die sprachdidaktischen Maximen der Lehrpersonen*

Die Lehrkräfte der Versuchskindergärten bewegen sich sprachlich in einem Spannungsfeld zwischen Spontankommunikation und didaktisch gesteuerter

---

17 Vgl. die Ausführungen von Motsch 1989, 76f. zu *Motherese*.

Kommunikation, welche in gewisser Weise den Gepflogenheiten der Alltagskommunikation zuwiderläuft.

So werden in Tagebuchaufzeichnungen und Interviews zwei zentrale sprachdidaktische Maximen offenbar, welche die Lehrpersonen in ihrer didaktischen Kommunikation zu befolgen versuchen:<sup>18</sup>

### 1. Sprich Schriftdeutsch!

Diese Maxime beinhaltet zwei Vermeidungsstrategien:

- Vermeiden von Code-Switching
- Vermeiden von Helvetismen

### 2. Sprich in schönen Sätzen!

Die zweite Maxime lässt sich in folgende Teilaspekte auflösen:

- sprechen in vollständigen Sätzen mit korrekter Grammatik
- variationsarme Wiederholung eigener Sätze oder korrigierendes bzw. modellierendes Nachsprechen kindlicher Äusserungen

Ausserdem bekennen sich die Lehrkräfte explizit zu unterschiedlichen Formen von Korrekturverhalten und pflegen alltagssprachliche Routinen unterschiedlich intensiv.

Der Sprachgebrauch der Lehrpersonen soll im Folgenden an diesen Ansprüchen gemessen und im Hinblick auf die Umsetzung der beiden Maximen beleuchtet werden. Als Grundlage dienen die in den Kindergärten im Live-Mitschnitt gewonnenen Sprachaufnahmen ("in vivo")<sup>19</sup>.

Dieses Vorgehen dient dazu aufzuzeigen, ob und inwiefern die Lehrpersonen ihre eigenen Prinzipien tatsächlich zu befolgen vermögen. Um es vorwegzunehmen: Es ist nicht davon auszugehen, dass diese Grundsätze der Ausprägung einer lebendigen Didaktik der Mündlichkeit dienlich sind. Ein Sprachhandeln, das in erster Linie von Vermeidungsbemühungen getragen ist, dürfte der Spontaneität, Direktheit und persönlichen Authentizität des Sprechens eher abträglich sein.

---

18 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.

19 LP 1 März 2002, LP 2 März 2002, LP 3 Juni 2002, LP 5 Mai 2002, LP 6 Mai 2002, LP 7 Dez. 2002.  
Es wird dabei im Transkript jeweils nur der Sprecherbeitrag der Lehrperson wiedergegeben, selbst wenn es sich um Dialoge mit Kindern handelt.

## 1. Sprich Schriftdeutsch!

### Vermeiden von Code-Switching

In den analysierten Aufnahmen gelingt es den meisten Lehrkräften, Code-Switching zu vermeiden. Mit der Ausnahme von spontanen Äusserungen in unvorhergesehenen Situationen: “Ganz schnäll Kläbstreife!” (LP2) – “Wart emol!” (LP 5) oder “Lueg!” (LP 7). Die Langzeitstellvertretung LP 3 in Kindergarten A zeigt auch emphatisches Code-Switching zur Steigerung der Aufmerksamkeit: “Dörf i bitte das vo de Meiteli ha?”<sup>20</sup>

### Vermeiden von Helvetismen

Alle Lehrpersonen ausser LP 6 lassen Helvetismen und Mundartwörter nur in Ausnahmefällen bewusst zu: “Stritzi”, “ein kleiner Sprutz” (LP 1), “Gipfeli” (LP 2), “Gutzis” (LP 5). Daneben finden sich Wendungen wie “aufstrecken”, “versorgen” (LP 2), “kalt haben” und “weh machen” (LP 7), die von den Lehrpersonen gemäss Tagebuch nicht als Helvetismen wahrgenommen werden.

## 2. Sprich in schönen Sätzen!

### Sprechen in vollständigen Sätzen mit korrekter Grammatik

LP 1 und LP 5 werden dem Anspruch auf Vollständigkeit und Korrektheit grösstenteils gerecht. Auffallend sind identische Wiederholungen bzw. der Verzicht auf Pronominalisierungen bei LP 1: “B., machst du eine weisse Maus? Wie heisst deine Maus? Deine Maus heisst Ebru. Oh! – Wie heisst deine Maus, A.? Resak. Was ist das für ein Name? Ist das ein albanischer Name? Ah! F.’s Maus heisst Herr Friede. F.’s Maus ist eine Polizistenmaus.” LP 5 gelingt es, anstelle von knappen Hörersignalen vollständige Sätze zurückzumelden: “Ja, ich höre dich.” Kurze Hauptsätze und Aufforderungen sind charakteristisch: “Eine Regenjacke, die ist schön, die ist rot.” Fragen erfüllen bei LP 5 eine Steuerungsfunktion im Sinne indirekter Aufforderungen oder dienen der sprachlichen Stimulanz, hingegen kaum der echten Informationsgewinnung: “Spielst du heute mit einem kleinen Kind?”

LP 2 kommuniziert in langen Sequenzen mit vollständigen und korrekten Sätzen, aber mitunter – besonders in hektischen Situationen – wird das

---

<sup>20</sup> Vgl. Sieber & Sitta 1986, 72.

Sprachverhalten sehr direktiv; die Syntax orientiert sich an der Ökonomie der gesprochenen Sprache. Man beachte die verbalen Wortketten:

“Schau einmal C.! Kannst du dieses Ei wieder versorgen, hm? Wäre schade, wenn es kaputt geht. Du , ehm, ganz gut schauen, W.! Alle Sachen aufheben, hm! Auch die Trauben, wo hier überall am Boden liegen, he!”

Die Äusserungen sind in Übergängen, wenn neue Arbeitsphasen organisiert werden, durch stereotype Wiederholung der Anweisungen redundant: “Samir, wo möchtest du spielen gehen? – Gut, dann darfst du dort leise spielen gehen.”

Im handlungsbegleitenden Sprechen finden sich aber sehr wohl Ellipsen und zahlreiche deiktische Mittel: “S., hast du deine Zünitasche angezogen? – Zieh sie einmal richtig an. Die fällt ja fast runter. Komm einmal zu mir. Schau einmal hier. Musst du so machen und dann auf der anderen Seite. – Ja, auch so.” – Die Grammatik von LP 2 erweist sich als nicht sehr stressresistent. Die Forderung an die Kinder, in ganzen Sätzen zu sprechen, deckt sich nicht durchwegs mit dem eigenen Sprachverhalten.

Die Syntax von LP 3 zeichnet sich durch Kürze und Klarheit aus, ist aber durch zahlreiche morphologische Verstöße gekennzeichnet: Flexionsformen und Pronomen, die als dialektale Interferenzen bzw. Hyperkorrekturen zu werten sind: “Ja, einen Holztier hat es auch...” – “ich hab ein Fehler gemacht” – “machen mir”.

LP 6 und 7 zeigen eine starke Tendenz zur Verkürzung von Sätzen nach den Regeln der gesprochenen Sprache. “So, wer ist?” – “Jetzt kannst du zusammen mit D. wieder.” (LP 6) – “Aber zuerst ein Kleines, glaubs ... oh wart, jetzt fest C. [...] Bitte schön. – Ja, aber der ist krumm. Und schau mal, spann das hier ein. – Dein Flugzeug ist fertig? Machst dir etwas Neues? – Nein, schau mal hier ist deine. So kannst du besser hämmern, wenn du das da einspannst.” (LP 7) – Der maskuline Akkusativ Singular erweist sich bei LP 7 als besonders instabil: “Ein Eiswürfel oder einen Schneeball?”

LP 6' Unterrichtssprache ist durch zahlreiche Satzabbrüche und deiktische Mittel charakterisiert: “Ja es hat nur ein”. – “Nein D. da, also jetzt da.”

*Variationsarme Wiederholung eigener Äusserungen  
oder korrigierendes bzw. modellierendes  
Nachsprechen kindlicher Sätze*

LP 1 und LP 6 neigen zu stereotypen Wiederholungen: “Welches Bild wollen wir anschauen? Welches? Wollen wir das Kinderzimmer anschauen oder das Badezimmer oder wollen wir das Wohnzimmer anschauen. – Das Badezimmer? Also, dann schauen wir mal zusammen das Badezimmer an.” (LP 1)

So, was braucht ihr dazu? Was braucht ihr da? Ein Papier? Was braucht ihr sonst noch? Was ist das? Zum Malen ein Stift, Stift. Und das da? Was braucht ihr da noch? Die Schere zum Schneiden, genau. Und das ist so eine Vorlage, das legt ihr da drauf, dann malt ihr ringsherum und dann schneidet ihr dort, auf der Linie, mhmm. Und was braucht ihr hier für den Mund? Ein Papier und eine Schere zum Schneiden. (LP 6)

LP 2 lässt die Kinder Sätze nachsprechen: “Hast du gehört, C.? Bleistift. Sag es einmal alleine. – Sehr gut. Bleistift.” Sie fordert explizit dazu auf, in ganzen Sätzen zu sprechen: “Christian, mach den ganzen Satz. Das ist eine Nadel. Mach einmal alleine. Gut. Das ist eine Nadel.”

LP 2 ist die einzige Lehrkraft, die direkt korrigiert, indem sie auf Fehler hinweist und auf der Wiederholung der korrekten Wendung beharrt: “Sag einmal nicht: ‘Darf ich bitte helfen?’, sondern ‘Kannst du mir bitte helfen?’. Nicht ‘Darf ich, bitte’. ‘Kannst du’. – ‘Bitte helfen.’ Ja? – Genau. [...] Also das heisst: [...] ‘Kannst du mir bitte helfen?’ – Nicht ‘Darfst’, – ‘Kannst mir’ – ‘du mir’ – ‘bitte helfen?’ – Sehr gut!”

LP 5 kombiniert Wiederholung mit gemässiger Variation. Wird ein Lexem wiederholt, dann oft in anderer Form. Identische Wiederaufnahmen sind die Ausnahme:

Di., hast du schon gesehen, das grosse Messer da. Hab gedacht, du schneidest ein langes Brot in kleine Stücke und der D. schneidet das andere. Dann könnt ihr einander helfen. Ein Kind hält das Brot und das andere schneidet. – Gut, kannst das mal auspacken. Rausnehmen, aus dem Papier, und ich denke, es geht besser, wenn du stehst, Di., zum Schneiden. – Ja, aber schau jetzt ist die Seite irgendwie verkehrt. – Nein D., wart mal, steh nochmal auf, bitte. Und du gehst da rüber, weil der D. hält auf der anderen Seite das Brot fest. – So kannst das festhalten und der Di. schneidet und dann tauschen wir.

Die Sprache der übrigen Lehrkräfte zeigt eine stärkere Variation in Wortschatz, Formen und Satzbau und kaum stereotype Wiederholungen. Wiederholungen werden nicht sprachdidaktisch, sondern emphatisch eingesetzt: “Nein P., heute ist T. und N. Znünichief [...]. Du das will ich nicht hören. [...]. Schau mal, ein Tag kommt A. dran und ist Znünichiefin, ein Tag ist S. Znünichiefin, ein Tag ist I. Znünichiefin, ein Tag ist P. Znünichief. Ein Tag ist

B. Znünichefin, das wechselt immer, Patrick. Schon seit einem halben Jahr.”  
(LP 7)

## **Zusammenfassung**

Das Projekt Standardsprache bringt keine radikal neuen Erkenntnisse zur Haltung und Sprachkompetenz von Lehrkräften in der Deutschschweiz zu Tage, belegt aber einmal mehr deren negative Selbsteinschätzung und klare Vorstellungen von sprachlicher Wohlgeformtheit im Sinne einer Orientierung an der Grammatik der Schriftlichkeit und an einem nicht-helvetischen Sprachideal. Dieses Sprachideal wird von den Lehrpersonen ausschliesslich negativ definiert. Zu vermeiden ist, was helvetisch anmutet, wobei das Wissen um tatsächliche Helvetismen nicht sehr gesichert ist (Bsp. “Socken”). Der Grundsatz, dass Mundartliches und Helvetismen zu vermeiden bzw. nur in Ausnahmefällen mangels überzeugender Alternativen zulässig seien (“Znüni”), wird in keiner Weise in Frage gestellt.

In den Tagebuchaufzeichnungen und Interviews wird die Bereitschaft deutlich, von umgangssprachlichen Maximen der Kommunikation im Unterricht zugunsten der bewusst gestalteten Zweitsprachförderung Abstand zu nehmen. Bei der Umstellung auf Hochdeutsch dominiert das Bemühen, ein gutes und korrektes und möglichst unhelvetisches Hochdeutsch zu verwenden.

Die Lehrkräfte vermögen ihren Anspruch an das eigene Sprechen in unterschiedlicher Weise einzulösen. Die Sprachaufnahmen belegen, dass die individuellen Unterschiede im Bereich von grammatischer Korrektheit bzw. Wohlgeformtheit und hochdeutschem Wortschatz genauso beträchtlich sind wie hinsichtlich der bewussten Steuerung des Zweitspracherwerbs, des Korrekturverhaltens und der konsequent durchgehaltenen sprachlichen Stimulierung und Modellierung.

Im Gegensatz zur Ansicht der Lehrpersonen besteht die eigentliche Herausforderung in den meisten Fällen weniger darin, mit Anfängern genügend korrekt und schön Hochdeutsch zu sprechen, als darin, die eigene Sprachverwendung an die spezifischen Erfordernisse des Anfangsunterrichts Deutsch als Zweitsprache anzunähern und ein konkretes, anschauliches und kindgerechtes Register zu entwickeln.

## **Folgerungen zur Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften**

Im vorliegenden Beitrag wurden eingangs drei Fragen formuliert, die nun beantwortet werden können. Die Voraussetzungen für die Umstellung auf die Standardsprache scheinen bedingt und unter bestimmten Voraussetzungen gegeben.

1. Es ist damit zu rechnen, dass Kindergarten-Lehrkräfte nicht von Beginn an über die notwendige Sicherheit in der Standardsprache verfügen, um den Unterricht in allen Belangen auf Hochdeutsch zu bestreiten. Im Laufe der Zeit stellt sich eine zunehmende Sicherheit und Mühelosigkeit im Hochdeutsch-Sprechen ein.
2. Engagierte Lehrkräfte eignen sich in einschlägigen Weiterbildungen theoretisches Grundlagenwissen zur Förderung fremdsprachiger Kinder an. Bei der Ausformulierung und Umsetzung von Förderkonzepten wird dieses Wissen überlagert durch subjektive Werthaltungen. Dies führt dazu, dass die Lehrpersonen ihr eigenes Sprachhandeln zwar erkennbar reflektiert auf die in Weiterbildungen gewonnen Einsichten ausrichten möchten, bei der Arbeit an ihrem eigenen Sprachvorbild jedoch dann andere Prioritäten setzen, die beträchtliche Energien absorbieren (z.B. in schönen Sätzen sprechen; das dunkle [a] vermeiden). Diese Werthaltungen dürften sich schon in der Frühzeit der individuellen Bildungsbiographie ausgeprägt haben.
3. Die Lehrkräfte vermögen ihren guten Theoriestand nicht konsequent in didaktisches Sprachhandeln umzusetzen. Ein Grund dafür dürfte in den beschriebenen Wert- und Zielkonflikten liegen.

Daraus ergeben sich zwei Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und die Didaktik Deutsch als Zweitsprache:

### **1. Folgerung:**

Die Lehrpersonen benötigen Entscheidungshilfen bei der Verwendung von Vokabular mit Helvetismusverdacht (Bsp. "Finken") und hochdeutschem Alltags-, Affekt- (und Vulgär-) Wortschatz, ohne den der Unterricht im Kindergarten sprachlich nicht zu bewältigen ist (Beispiel: "Rotz"). Gängige Handreichungen für Lehrpersonen des Kindergartens erfüllen diese Anforderungen nicht. Es wirkt sich auf die Qualität des Unterrichts in der Zielsprache negativ aus, dass sich Lehrpersonen noch immer vergeblich an einem überhöhten Ideal der binnendeutschen Schriftsprache orientieren. Eine didaktische Hilfestellung bei der Entwicklung einer lebendigen

schweizerischen Umgangs- und Unterrichtssprache ist dringend notwendig. Ausserdem empfiehlt es sich, intensiv an einer positiven Grundhaltung dem schweizerischen Hochdeutsch gegenüber zu arbeiten und das Selbstbewusstsein der Lehrpersonen zu stärken.

## 2. Folgerung:

Die sprachliche Orientierung der Lehrkräfte am Ideal der Wohlgeformtheit darf nicht zu verstummen oder Verkrampfungen und damit einem Verlust von Spontaneität und Emotionalität in der Kommunikation führen – aus Furcht, man genüge den hohen Ansprüchen nicht.

Die Lehrpersonen benötigen praktisches Training und Supervision in Techniken der sprachlichen Förderung wie Stimulierung und Modellierung, bei der Entwicklung sprachlicher Routinen und empraktischer Kommunikation. Handlungsbegleitendes und -kommentierendes sowie abstrahierendes Sprechen, wiederkehrende Rituale und spontane Kommunikation in gemässiger Variation sollten sich in der didaktischen Kommunikation ergänzen.

Dabei gilt es klar und bewusst zu unterscheiden zwischen den Anforderungen des mündlichen Anfangsunterrichts und der Steuerung des fortgeschrittenen Erwerbs. Der Anfangsunterricht erfordert ein bewusst gestaltetes Sprachvorbild mit wohlgeformtem Satzbau und bewusst gewähltem Wortschatz in steigender Komplexität. Fortgeschrittenen kann und sollte im Sinne einer gezielten Sprachförderung die gegenseitige Verständigung nach den Regeln der gesprochenen Alltagssprache abverlangt werden<sup>21</sup>.

Wenn Hochdeutsch als Unterrichtssprache in Deutschschweizer Kindergärten Einzug hält, bedingt dies einen sprachdidaktischen Kulturwandel und bedeutet für die Lehrpersonen eine beträchtliche Herausforderung. Aus sprachdidaktischer Sicht bietet sich die Chance, den längst fälligen Paradigmawechsel in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen konkret zu erarbeiten.

---

21 Diese Unterscheidung gilt für den Unterricht in der Standardsprache genauso wie für den mundartlichen DaZ-Unterricht.

Die Sprachaufnahmen aus den Vergleichskindergärten des Basler Projekts zeigen, dass sich auch in der Mundart im DaZ-Unterricht Unterschiede im Sprachgebrauch der Lehrpersonen zeigen. Während die einen Lehrpersonen bewusst und elaboriert sprechen, modifizieren andere ihren Sprachgebrauch auch im Anfangsunterricht kaum. Werden sie nicht verstanden, greifen sie mitunter auf die *lingua franca* Italienisch zurück.

## Ausblick

Es wird sich in den kommenden zwei Jahren herausstellen, ob der Wechsel zu Hochdeutsch als Unterrichtssprache den Kindern im “Projekt Standardsprache” in Basel Vorteile gebracht hat. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Unterrichtssprache Hochdeutsch im Kindergarten vorteilhaft für den Spracherwerb und die Einschulung in eine Primarschule ist, in welcher – wie in Kleinbasel – vom ersten Schultag an nur Hochdeutsch gesprochen wird. Der Wortschatz der Kinder ist reichhaltiger, ihre Sprechfreudigkeit grösser. Ob sich der Schriftspracherwerb auch entsprechend vorteilhaft entwickelt und die Kinder ihre positive Grundhaltung gegenüber der Standardsprache zumindest bis zum Ende des 2. Schuljahres bewahren, wird zu gegebener Zeit an anderer Stelle darzustellen sein.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Bachmann, Th. & Good, B. (Redaktion) (2003). *Hochdeutsch als Unterrichtssprache*. Hrsg. von der Bildungsdirektion und der Pädagogischen Hochschule des Kantons Zürich. Zürich.
- Burger, H. & Häcki Buhofer, A. (1998). *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen: der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen 6 und 8 Jahren*. Stuttgart: Franz Steiner (ZDL Beihefte 98).
- EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2003): *Aktionsplan “PISA 2000” – Folgemaassnahmen*. Bern, 12. Juni 2003.
- Ferguson, G. (2003). Class-room code-switching in post-colonial contexts: Functions, attitudes and policies. In S. Makoni & U. H. Meinhof (Eds). *Africa and Applied Linguistics* (p. 38-51). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins (AILA Review vol. 16).
- Gyger, M. (2000a). Das Diglossie-Dilemma. Jugendliche Migranten im Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache. In A. Häcki Buhofer (Hrsg.) *Vom Umgang mit sprachlicher Variation. Soziolinguistik, Dialektologie, Methoden und Wissenschaftsgeschichte* (S. 227-244). Tübingen, Basel: Francke Verlag.
- (2003a). Jugendliche Migrantinnen und Migranten zwischen Mundart und Standardsprache: Mischphänomene in der schriftlichen Sprachproduktion. In A. Häcki Buhofer (Hrsg.) *Spracherwerb und Lebensalter* (S. 243-254). Tübingen, Basel: A. Francke.
- (2003b). Standardsprache als Alltagssprache im Kindergarten. *4 bis 8 – Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 1, 10f. (gemeinsam mit Corina Erzinger).
- Gyger, M. & Heckerndorn, B. (Hrsg.) (2000). *Erfolgreich integriert? Fremdsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz*. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Larsen-Freeman, D. & Long M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Motsch, H.-J. (1989). Sprach- oder Kommunikationstherapie? Kommunikationstheoretische Grundlagen eines geänderten sprachtherapeutischen Selbstverständnisses. In M. Grohnfeldt (Hrsg.) *Grundlagen der Sprachtherapie* (S. 73-95). Berlin: Edition Marhold.
- Penner, Z. (2003). *Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern*. Berg (TG): kon-lab GmbH.

- Penner, Z. & Wymann, K. (2003). Deutsch sprechen lernen genügt noch nicht. *4 bis 8 – Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 1, 5-7.
- Riederer, E. (2001). "deutschlich besser". *Die Sprachlernsituation im Kindergarten und Handlungsmöglichkeiten für die Sprachförderung*. Erziehungsdepartement Basel-Stadt.
- Sieber, P. & Sitta, H. (1986). *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*. Aarau: Sauerländer.
- Sieber, P. (1990). *Perspektiven einer Deutschdidaktik für die deutsche Schweiz*. Aarau: Sauerländer.
- Vogel, A. (2003). Nur noch Hochdeutsch in den Schulen? *Sprachspiegel – Schweizerische Zeitschrift für die deutsche Muttersprache*, 6, 198-200.
- Werlen, E. & Ernst, K. (1994). Dialektale und hochsprachliche Kommunikationskultur von Schulkindern. Hypothesen und Zugänge. In H. Burger, Harald & A. Häcki Buhofer (Hrsg.). *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache* (S. 215-241). Bern: Peter Lang.
- Werlen, I. (1984). *Ritual und Sprache. Zum Verhältnis von Sprechen und Handeln in Ritualen*. Tübingen: Gunter Narr.

