

Dialekt als Problem oder Potenzial? Überlegungen zur Hochdeutschoffensive in der deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung

Postprint von: Berthele, R. (2010). Dialekt als Problem oder Potenzial. Überlegungen zur Hochdeutschoffensive in der deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung. Sprachen lernen - durch Sprache lernen. F. Bitter Bättig and A. Tanner. Zürich, Seismo: 37-52.

1 Problemstellung und Prämissen

Der Zusammenhang zwischen Dialektgebrauch und Bildungserfolg ist ein Dauerbrenner der öffentlichen Debatte, nicht nur in der Schweiz. So titelte die Süddeutsche im Hinblick auf die relativ guten PISA-Resultate Bayerns am 17.7.2005 (Onlineausgabe) mit «Dialekt macht schlau», aber schon am 4.11.2005 wird in derselben Zeitung festgestellt: «Münchner Kinder: Ohne Dialekt leichter zum Abi.» In der deutschen Schweiz wird in der Presse oft Ähnliches diagnostiziert, stellvertretend etwa hier der Anfang eines Artikels der Literaturkritikerin Gunhild Kübler in der NZZaS (3.4.2005): «Seit die Pisa-Studie die Sprachfähigkeit von Schweizer Schülern bemängelt hat, ist es klar, dass in den Schulen etwas getan werden muss, um die Ausdrucksfähigkeit der Kinder auch im Hochdeutschen zu fördern.»

Um die Fragen rund um Dialekt, Standard und Mehrsprachigkeit angehen zu können, gehe ich von den folgenden vier Prämissen aus:

- 1 Dialekt-Standard-Situationen sind mehrsprachige Situationen. Da die Linguistik keinerlei harte Kriterien anbietet, um zwischen Sprachen und Dialekten zu unterscheiden, gibt es nur graduelle und keine kategorialen Unterschiede zwischen «innerer» Mehrsprachigkeit in Standard-Dialekt-Situationen und «äusserer» Mehrsprachigkeit mit «echten» Sprachen.
- 2 Mehrsprachigkeit ist nie gleichzusetzen mit mehrfacher Einsprachigkeit, Mehrsprachigkeitskompetenz ist eine besondere Kompetenz, die nur mit Vorsicht an monolingualen Normen gemessen werden soll (vgl. Grosjean, 1985; Herdina und Jessner, 2002, S. 59).
- 3 Es gibt weder totale Gleichberechtigung noch völlige funktionale Äquivalenz der Sprachen in mehrsprachigen Kontexten, da

eine solche Äquivalenz natürlich automatisch die Mehrsprachigkeit überflüssig machen würde (Romaine, 1995, S. 19). Funktionale und affektive Differenzierung der involvierten Sprachen ist keine vermeidbare Begleiterscheinung von Mehrsprachigkeit, sondern eines ihrer essenziellen Charakteristika.

- 4 Sprachkompetenzen können und sollen gerade im schulischen Kontext nicht global beschrieben und evaluiert werden, sondern nach Fertigkeiten und Gebrauchskontexten differenziert. Rezeption, Produktion, Schriftlichkeit und Mündlichkeit sind Dimensionen, die in ihrer jeweils eigenen Logik betrachtet, gefördert und evaluiert werden müssen.

2 Spracheinstellungen und kulturelle Modelle

Die Konzeptualisierung und Bewertung von Non-Standard- und Standardvarietäten im Bildungskontext ist naturgegeben stark ideologiegeleitet. Wenn es das Ziel eines Bildungssystems sein soll, alle Menschen einer Gruppe über Klassen- und Regionalgrenzen hinweg dazu zu bringen, sich in identischer Weise der nationalen Standardsprache zu bedienen, dann sollte man die Dialekte abschaffen beziehungsweise verbieten, wie es das erklärte bildungspolitische Ziel der französischen Revolution mit ihrem «jakobinischen Weg» war. Dieser Weg hat durchaus seine Vorteile. Er ist ökonomisch: Es braucht nur gerade ein Schulbuch in einer Varietät über die Alten Ägypter oder zur Analysis für die ganze Nation, Minderheitensprachen brauchen nicht berücksichtigt zu werden. Der Weg erscheint egalitär: Alle sprechen dieselbe Sprache, also herrscht – zumindest sprachlich – Chancengleichheit. Und er entspricht ganz generell einem europäischen Stereotyp dessen, was eine Nation ausmacht (eine Sprache, eine Kultur, ein Volk, ein Territorium; vgl. Berthele, 2001, im Druck a). Es liegt auf der Hand, dass eine solche nationalistische Stossrichtung nicht hinter der Hochdeutsoffensive in der deutschen Schweiz stecken kann. Trotzdem trägt diese Offensive zumindest jakobinische Züge.

2.1 Das rationalistische und das romantische Modell

Der jakobinische Weg gehört zu einem von zwei europäischen kulturellen Modellen, die wir mit Geeraerts (2003) das *rationalistische* und das *romantische* Modell nennen können. Das rationalistische Modell «rationalisiert», merzt Unterschiede aus, um Gleichheit herzustellen. Das romantische Modell ist eine Art Ideologiekritik am rationalistischen Modell, es moniert, dass das Eliminieren von Variation, von Regionalsprachen ein Akt sozialer Unterwerfung von Minderheiten ist, und dass der Standard letztlich auch nur ein Dialekt ist, der einfach aufgrund von historischen Zufällen soziologisch erfolgreicher war als andere Sprachen. Ich habe in Berthele (2001) vorgeschlagen, sprachpolitische metasprachliche Vorstellungen über ihre Metaphorisierungen zu verstehen,

d. h. in den entsprechenden Debatten zu analysieren, welche Bildspender herangezogen werden, um so komplexe Gegenstandsbereiche wie Sprachen zu konzeptualisieren. Dem romantischen und dem rationalistischen Modell entsprechen typischerweise gewisse Metaphorisierungen, wie sie in Tabelle 1 aufgelistet sind.

Tabelle 1: Metaphern für Sprache in sprachpolitischen Debatten

Romantisches Modell	Rationalistisches Modell
Sprache ist...	
die Seele eines Volks	ein Instrument, Werkzeug, Schlüssel
ein Band, das Bindeglied, der Leim der Sprachgemeinschaft	ein Band, das Bindeglied, der Leim der Nation
Heimat	ein Kunstobjekt, eine komplexe Architektur, ein perfektes Gebäude
ein Rohstoff (kultureller Art, Erbe)	ein Rohstoff (zum Denken, zum Produzieren)
eine Schranke, Barriere: Standardsprache als diskriminierendes Mittel zur Ausgrenzung der Minderheiten	eine Schranke, Barriere: Dialekte und Minderheitensprachen als Mittel der Selbstausgrenzung

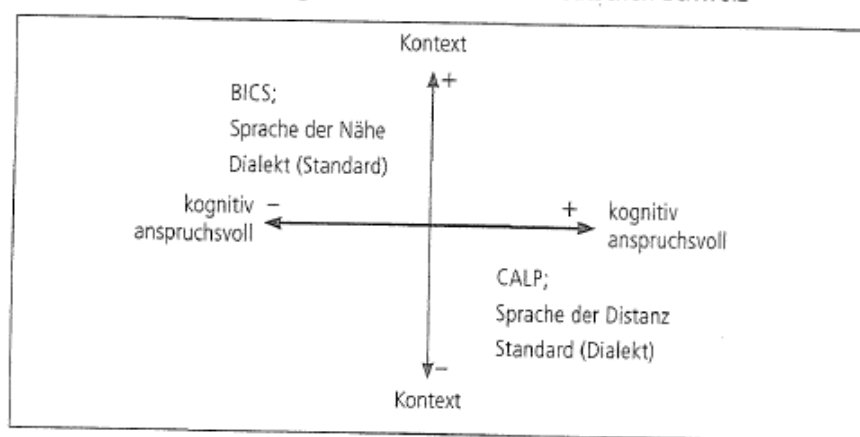
Wie Tabelle 1 zeigt, werden zum Teil ähnliche oder sehr ähnliche Metaphern in beiden Modellen verwendet, so etwa die Idee, dass Sprache eine Gemeinschaft verbindet, zusammenhält. Der Unterschied ist, dass das romantische Modell auf die lokale, bodenständige Sprachgemeinschaft fokussiert, während das rationalistische Modell auf die imaginierte Gemeinschaft der Nation abzielt. Beide Modelle kennen die Sprachbarrieren-Metapher, einmal aus der Defensive der Dialekte (Standard als Elitevarietät der herrschenden Gruppe/Klasse), einmal aus der Offensive des Standards (Abbau von Barrieren innerhalb der zu homogenisierenden nationalen Gesellschaft).

2.2 Einstellungen und Sprachmodelle

Die Schweiz wurde traditionellerweise als ein Prototyp der Diglossie (Ferguson, 1959, 1991) angesehen, also einer Sprachsituation, wo – in einer engen Definition – zwei verwandte Varietäten koexistieren, die sich funktional und prestigemässig unterscheiden (H- und L-Varietäten). Abbildung 1 versucht sehr vereinfacht zu schematisieren, wie man die Rollenverteilung von Standard und Dialekt in der deutschen Schweiz in Bezug auf die Dimensionen *kognitiver Anspruch* sowie *Kontextgebundenheit* verstehen könnte (vgl. grundsätzlich zu den verwendeten Begriffen Cummins, 1979; Koch und

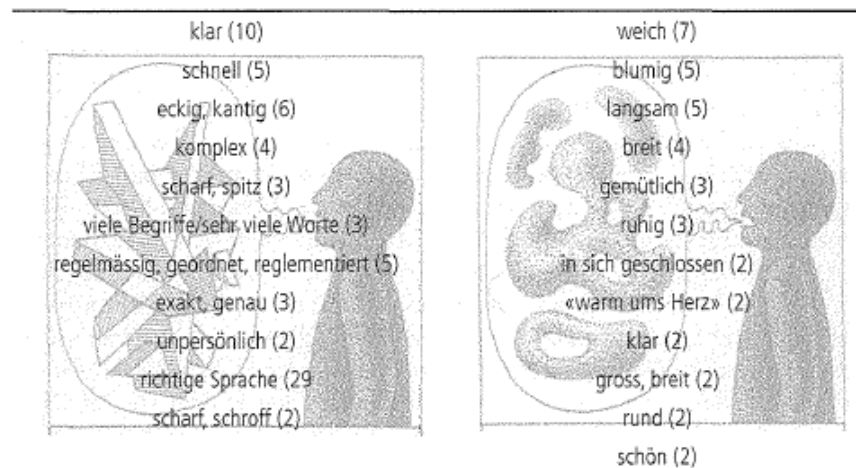
Oesterreicher, 1985). Dabei werden auch die von Cummins 1979 eingeführten Begriffe *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) und *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) berücksichtigt, die nicht synonym sind mit der Sprache der Nähe/L-Varietät beziehungsweise Sprache der Distanz/H-Varietät, aber doch typische Überlappungen aufweisen: Die typische Sprache der Nähe ist in hohem Mass kontextabhängig, dient der elementaren interpersonellen Kommunikation (BICS). Diese Rolle wird in der deutschen Schweiz in der Regel (aber nicht exklusiv) vom Dialekt eingenommen. Die Sprache der Distanz ist kognitiv anspruchsvoller, vom Kontext unabhängiger, ist konzeptionell schriftlich geprägt und hat also viel mit der CALP von Cummins zu tun. Diese Sprache ist in der deutschen Schweiz wiederum nicht exklusiv, aber doch typischerweise die deutsche Standardsprache («Schriftdeutsch»).

Abbildung 1: Zwei Dimensionen und die prototypische funktionale Verteilung der Varietäten in der deutschen Schweiz



Diese typischen Verwendungsmuster der Varietäten hinterlassen Spuren in den metasprachlichen Vorstellungswelten, die wiederum auf die oben skizzierten kulturellen Modelle bezogen werden können. Zusammen mit Studierenden habe ich vor ein paar Jahren explorierende Feldforschungen zu Sprachmodellen von Laien unternommen. Unter Anderem haben wir Versuchspersonen aus der deutschen Schweiz aufgefordert, Assoziationen zwischen vorbereiteten visuellen Stimuli einerseits und Sprachen und Varietäten andererseits herzustellen. Die Stimuli zeigen einen schematischen Sprecher und mit unterschiedlichen Mustern gefüllte Sprechblasen. Unser Erkenntnisinteresse war es primär, herauszufinden, ob es bestimmte konsistente (um nicht zu sagen stereotype) Assoziationen zwischen visuellen Charakteristika und Sprachen/ Varietäten gibt. Es gibt sie, wie ich u. a. in Berthele (2006) nachgewiesen habe. Zwei Beispiele sind in Abbildung 2 wiedergegeben.

Abbildung 2: Zwei Beispiele für die «Sprachblasen-Stimuli» sowie typische Attribute (n > 1) für Standarddeutsch vs. Berndeutsch



Die Versuchspersonen wurden zudem aufgefordert, die von ihnen gewählten Sprachen und Varietäten mittels sprachlichen Attributen zu charakterisieren. Abbildung 2 zeigt die beschreibenden Adjektive, die von den Versuchspersonen für die beiden am häufigsten charakterisierten Varietäten Standarddeutsch und Berndeutsch angegeben werden.

Die Natur der Aufgabe (Zuordnung von visuellen Mustern zu Sprachen) favorisiert natürlich den Gebrauch von Attributen aus dem visuellen Bereich, aber es zeigt sich, dass auch andere Quellbereiche herangezogen werden. Die Attribute und Sprachblasen können systematisch mit dem romantischen und rationalistischen Modell der Standardisierung in Zusammenhang gebracht werden: Dialekte, die im romantischen Modell für die authentische, historisch gewachsene, zu den intrinsischen Merkmalen der Sprachgemeinschaft zählende Sprache stehen, werden als weich, rund, natürlich, blumig, schön, heimatlich, gemütlich und warmherzig wahrgenommen, während die Standardsprache als klar, schnell, wortreich, regelhaft, logisch, komplex, strikt und unpersönlich wahrgenommen wird.

2.3 Konkurrierende Modelle und gespaltene Loyalitäten

In Dialekt-Standard-Situationen (nicht nur in der deutschen Schweiz) bildet sich eine Art geteilte Loyalität heraus: Einerseits genießt der Dialekt die Zuneigung, die man der Sprache der Nähe typischerweise zukommen lässt, er wird als «heimelig», warm und angenehm wahrgenommen, während die Standardsprache kalt und scharf ist. Wichtig ist aber, dass – gerade im Hinblick auf die für die Schulsprachen zentrale Frage der gesellschaftlichen Wertschätzung von Sprachen/Varietäten – sowohl die Standardsprache als auch der Dialekt Prestige haben. Die Standardsprache hat «kaltes» Prestige,

weil sie die konstruierte, logische, komplexe Sprache von Schule, Wissenschaft und Verwaltung ist, der Dialekt hat das «warme» Prestige der authentischen, für die soziale Gruppe stehenden Varietät.

Dass diese differenziert Haltung, also «romantische» Zuneigung zum Dialekt und «rationalistischer» Respekt vor der Standardsprache, Konsequenzen auf die schulsprachliche Praxis hat, ist keine Überraschung.

In der deutschen Schweiz wird seit langem kritisiert, dass der funktional differenzierte Einsatz von Standardsprache und Dialekten in der Schule zu einer affektiven Abwertung des Standards führe (Sieber und Sitta, 1986). Sogenannte Herz- und Handfächer wie Musik und Sport werden tendenziell in Dialekt vermittelt, während die «harten» Fächer im Standard abgehalten werden. Im Hinblick auf einen unverkrampften und selbstbewussten Gebrauch der Standardsprache sollte, so die gängige und heute von vielen Schuldirektionen übernommene Argumentation, der Standard auch für die weichen Fächer, und sogar auf dem Pausenplatz gesprochen werden. Was also von der Schule verlangt wird, ist, dass sie die in der deutschen Schweiz tendenziell herrschende Rollenteilung (vgl. Abbildung 1) zwischen dem Standard als Sprache der Distanz und dem Dialekt als Sprache der Nähe ignoriert beziehungsweise einebnet. So erwarten etwa Bachmann/Sigg (2004, S. 3), dass der Hochdeutschkindergarten sprachliche Wunder wirkt und das Hochdeutsche zur unmarkierten Umgangssprache machen wird: «Am Ende der Kindergartenzeit, so die Zielsetzung des Hochdeutsch-Kindergartens, verwenden die Kinder das gesprochene Hochdeutsch ganz selbstverständlich als Umgangs- und Unterrichtssprache [...]» Auch Gyger (2007, S. 40) teilt die Ansicht, dass es nötig und gut sei, «Standardsprache als Affekt-, Spontan- und Beziehungssprache» zu etablieren. Damit ist klar, was das erklärte Ziel der Hochdeutschoffensive im Kindergarten ist: Die Sprache der Nähe, die traditionellerweise der Dialekt ist, soll – zumindest im Schulkontext – durch die Standardsprache ersetzt werden. Im Folgenden werden die Argumente kurz besprochen, die hierfür angeführt werden.

3 Standardargumente: PISA und die Migrantenkinder

3.1 PISA

Immer wieder werden die Ergebnisse des PISA-Monitorings (Bereich Leseverstehen) als Argumente für die Hochdeutschoffensive herangezogen. Diese Daten sind allerdings eine denkbar schlechte Evidenzquelle für oder gegen den Einfluss von Dialektvitalität und Schulerfolg. Sie messen schlicht etwas Anderes als die eingangs dieses Beitrags zitierte standardsprachliche «Ausdrucksfähigkeit». Dies wird ja schon klar, wenn wir die durchschnittlichen Punkte, die in der Schweiz und in Deutschland für das Leseverstehen in der Muttersprache jeweils erreicht wurden, gegenüberstellen (Tabelle 2).

Tabelle 2: PISA-Resultate (in Punkten) für den Teilbereich Leseverstehen

Jahr	CH	D	OECD
2000	494	484	500
2003	499	491	494
2006	499	495	492

Tabelle 2 zeigt klar, wie grotesk das Dialekt-Argument im Zusammenhang mit PISA ist: Wieso hat ausgerechnet die Schweiz höhere Durchschnittswerte als Deutschland, wenn doch gerade in der (deutschen) Schweiz die Dialekte so vital sind und eigentlich zu vergleichsweise schlechteren Lesefertigkeiten führen müssten. PISA operationalisiert auf sehr seriöse Weise ein bestimmtes Konstrukt von Leseverstehen. Mit Weir und Porter (1994, S. 3) können wir davon ausgehen, dass Leseverstehenskompetenzen nicht einfach vorschnell mit generellen Sprachkompetenzen und schon gar nicht mit der konzeptionellen Mündlichkeit gleichgesetzt werden sollten. Möglicherweise wäre dem PISA-Argument für die Hochdeutschinitiative zugute zu halten, dass tatsächlich in einigen Detailanalysen die deutsche Schweiz etwas schlechter abzuschneiden scheint als die welsche Schweiz, wo ja die Dialekte bekanntlich ausgestorben sind. Doch diese Resultate allein sind zu wenig aussagekräftig, vor allem auch, weil gleichzeitig die ALL-Studie (BFS, 2005) signifikant bessere Leseleistungen der Erwachsenen Deutschschweizer/-innen im Vergleich zu den anderen Landesteilen nachgewiesen hat. Als Fazit zum PISA-Argument kann hier also festgehalten werden, dass es keinerlei direkten negativen Zusammenhang zwischen Dialektgebrauch und Lesefertigkeiten der Deutschschweizer Schüler/-innen gibt. Dass es einen indirekten Zusammenhang geben mag, ist dabei auch nicht auszuschliessen: Selbstverständlich gehört sowohl das Dialektsprechen wie auch das Lesen in der Standardsprache zu einer holistisch verstandenen Gesamtsprachenkompetenz. Ob dieser Zusammenhang jedoch negativ oder positiv ist, ist vollkommen offen.

3.2 Migrantenkinder

Es gibt in der Bildungsdebatte wenige stereotype Kausalattributionen, die so resistent gegen solide empirische Evidenz sind wie die Idee, dass Migrant/-innen als Gruppe wegen ihrer vermeintlich defizitären Kompetenzen schlecht integriert und sozial vergleichsweise erfolglos seien. Unzählige Studien zeigen immer wieder, dass der wichtigste Faktor für Bildungserfolg generell und für Literalitätsentwicklung im Besonderen die sozio-ökonomische Herkunft ist. Neueste Daten einer Basler Studie (Häcki et al., 2007) zeigen, dass im Bereich von Schreiben und Lesen in der Standardsprache bei Migrantenkindern global gar keine nennenswerten Schwierigkeiten auftreten. Bester Prädiktor – in der Basler Studie und in anderen Studien zum Thema, vgl. Kronig (2003) – für schulische Promotion und sprachliche Kompetenzen ist die soziale Schicht.

Kronig (2007) bemerkt in diesen Zusammenhang sehr pointiert: Die wiederkehrende einseitige Forderung nach Behebung von vermeintlichen oder tatsächlichen Mängeln bei Migranten fördert die absurde und wiederholt widerlegte These, die mangelnde gesellschaftliche und berufliche Integration sei ausschliesslich auf die Fähigkeiten der Betroffenen zurückzuführen (Kronig, 2007).

Natürlich ist diese oft mit dem Migrantenstatus konfundiert, aber Kronig (2007) zeigt an einer grossen Stichprobe, dass in der Gruppe der 25% Schüler/-innen mit den schlechtesten Deutschkompetenzen immer noch mehr Deutschschweizer Kinder zu finden sind als Migrant/-innen. Die immer wieder zu Tage tretende Erkenntnis des Zusammenhangs von sozialer Schicht und sozialem Erfolg hindert die Erziehungsdirektionen nicht daran, vom Gegenteil dessen auszugehen, was die Forscher/-innen ihrer eigenen Universitäten systematisch aufzeigen. Zugespißt könnte man formulieren: Dass Goran die Lehrstelle nicht kriegt, liegt nicht an seiner schlechten Orthografie, denn Kevin, der die Stelle gekriegt hat, schreibt genauso schlecht. Dass Goran die Stelle nicht gekriegt hat, hat im Wesentlichen damit zu tun, dass er Goran heisst.

In diesem Zusammenhang muss man sich fragen, ob es denn für die Integration der Migrant/-innen in einer Region, wo die Dialekte eben die unmarkierte Sprache der Nähe sind, tatsächlich die beste Massnahme ist, ihnen ausschliesslich die Sprache der Distanz beizubringen. Die Botschaft, die man nämlich damit übermittelt, ist äusserst problematisch: *Ihr* müsst Hochdeutsch reden, und zwar in allen Kontexten, *wir* aber kultivieren unsere Mundart, sozusagen als eine Art exklusiven «we-code» der Eingeborenen. In vielen Einbürgerungsreglementen und im Bundesgesetz über den Erwerb und Verlust des Schweizer Bürgerrechts werden implizit oder explizit Schweizerdeutschkenntnisse gefordert:

Art. 14, Eignung:

Vor Erteilung der Bewilligung ist zu prüfen, ob der Bewerber zur Einbürgerung geeignet ist, insbesondere ob er: a) in die schweizerischen Verhältnisse eingegliedert ist; b) mit den schweizerischen Lebensgewohnheiten, Sitten und Gebräuchen vertraut ist; [...]

Welch besseres Zeichen kann es denn für «Eingliederung» geben, als die lokale Varietät zu sprechen? Auch das Einbürgerungs-Reglement der Stadt Zürich verlangt zumindest rezeptive Kompetenzen im Schweizerdeutschen.

Zusammenfassend kann also für das Problemfeld Migration gesagt werden,

- 1 dass es keine Evidenz gibt dafür, dass Migrantenkinder primär wegen mangelnder (sprachlicher) Kompetenzen weniger Chancen haben auf dem Berufs- und Bildungsmarkt;
- 2 dass das Schweizerdeutsche soziolinguistisch gesehen ein wertvoller Integrationsfaktor ist, was die Migrantenkinder natürlich merken;

3 dass auch die offizielle Schweiz mitunter Schweizerdeutschkenntnisse erwartet.

Daraus folgt, dass das Argumentieren mit Migrantenkindern für die Hochdeutschoffensive im besten Fall unzureichend, wahrscheinlich aber sogar unwissenschaftlich und obsolet ist.

4 Dialekt und Mehrsprachigkeitskompetenz

Ein in neuester Zeit wieder vermehrt anzutreffendes Argument zugunsten der Dialekte ist dasjenige der Bewahrung der linguistischen Diversität (siehe Skutnabb-Kangas, 2000). Ich will hier jedoch die Frage nach dem «Wert» des Dialektes von einer anderen, wie mir scheint etwas weniger allgemein geteilten Perspektive angehen, nämlich aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitskompetenz.

4.1 Interlinguale Kompetenz

Die Förderung der Sprachkompetenz in mindestens 3 Sprachen ist das unbestrittene Ziel der europäischen Bildungspolitik (European Commission, 1995). Dabei werden heute die Lernziele differenziert beschrieben, es wird nach Fertigkeiten wie Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben unterschieden, und der Wert von Sprachmittlung als wichtige Sprachhandlungskategorie wird hervorgehoben (GERR, 2001). Ein besonders attraktiver Weg, das mehrsprachige Repertoire zu vergrössern und kleineren, weniger gesprochenen Sprachen zu mehr Geltung zu verhelfen, ist die Praxis der Interkomprehension (z. B. Galatea oder EuroCom, vgl. z. B. Hufeisen/Marx, 2006). Die zentrale Idee, die den didaktischen Interkomprehensionskonzepten zugrunde liegt, ist gleichzeitig eine essenzielle Eigenschaft der Mehrsprachigkeitskompetenz generell: Mehrsprachige Sprecher benutzen die bereits (teilweise oder weitgehend) erworbenen und erlernten Sprachen zum Lösen von sprachlichen Problemen in einer neuen, total oder doch weitgehend unbekannten Sprache. Was diese Kompetenz auszeichnet, ist, dass sie transversale Beziehungen innerhalb der gelernten Sprachen knüpft. Gerade in rezeptiver Hinsicht entfaltet der Transfer zwischen den Sprachen ein enormes Potenzial. Es gilt in der Mehrsprachigkeitsdidaktik mittlerweile als unbestritten, dass gerade der Aufbau von rezeptiven Kompetenzen in mehreren verwandten Sprachen ein wertvolles Instrument der Förderung und Vergrösserung der individuellen sprachlichen Repertoires ist.

4.2 Dialekt-Standard-Kompetenz und interlingualer Transfer

In einer im Frühling 2007 durchgeführten Studie habe ich die Erschliessungsfähigkeiten von Germanistikstudierenden (N = 183) an drei Universitäten (Zürich, Marburg, Fribourg) zu testen versucht (vgl. Berthele, im Druck). Den Studierenden wurden in einem paper-and-pencil-Test drei Aufgaben vorgelegt,

die sie unter Zeitdruck lösen sollten:

Wortliste (A) – In dieser Aufgabe müssen 17 Wörter erschlossen werden, die aus einem Zeitungsartikel auf Niederländisch herausgegriffen wurden. Die Versuchspersonen wurden aufgefordert, den Text zu lesen und hypothetische Angaben zu möglichen Bedeutungen der 17 Wörter zu machen.

Leseverstehen (B) – In dieser Aufgabe beantworten die Versuchspersonen 7 Fragen zum Leseverstehen desselben niederländischen Textes.

Wortliste (C) – Diese Aufgabe gleicht Aufgabe A, doch werden hier 29 hochfrequente dänische und schwedische Verben aufgelistet, die die Versuchspersonen ohne sprachlichen Kontext zu erschliessen versuchen sollen.

Die Beispiele 1 und 2 stammen aus dem gesammelten Material. Sie exemplifizieren das Potenzial, das die Mehrsprachigkeitskompetenz innerhalb mehr oder weniger verwandter Sprachen haben kann.

1) Was bedeutet das dänische Verb «skrive»?

«schreiben», von ital. *scrivere* (ch13)

2) Was bedeutet das dänische Verb «blive»?

«bleiben»; im Spanischen sind *v + b* oft gleich ausgesprochen [...]

also «BLIBE» → «bleiben» (ch8)

Die Beispiele zeigen einen für gebildete Menschen relativ banalen Vorgang: Aus gut erworbenen Sprachen wird ein Wort erschlossen, das als Internationalismus in vielen europäischen Sprachen sehr ähnlich aussieht. Die herangezogenen Einträge im mehrsprachigen mentalen Lexikon werden Transferbasen genannt, und der gezeigte Vorgang des hypothetischen Verstehens von unbekannten Lexemen in mehr oder weniger bekannten Fremdsprachen nenne ich inter-linguales Erschliessen. Dass das interlinguale Erschliessen auch fehlschlagen kann, zeigt Beispiel 3.

3) Was bedeutet das dänische Verb «blive»?

«glauben»; vom engl. «believe», (ch13)

Das hauptsächliche Erkenntnisinteresse dieser Studie betrifft die Frage, in welchem Ausmass und wie genau bereits erworbene Sprachen und Varietäten helfen, solche interlinguale «Knobeleyen» in unbekannten aber verwandten Fremdsprachen zu lösen. Hierfür wurde in einem ausführlichen Fragebogen das Mehrsprachigkeitsprofil der Versuchspersonen erhoben, namentlich ihre Selbsteinschätzung der globalen Sprachkompetenzen in ihren Fremdsprachen und ihre Kompetenzen in deutschen Dialekten (Einschätzungen immer auf Niveaustufen zwischen 0 und 6).

Die Ergebnisse zeigen klar, dass es einen messbaren positiven Zusammenhang gibt zwischen Dialekt-Standard-Kompetenzen und dem interlingualen Erschliessungserfolg.

Abbildung 3: Gruppenunterschiede zwischen Dialektkompetenten und «reinen» Standardsprecher für die 3 Experimente

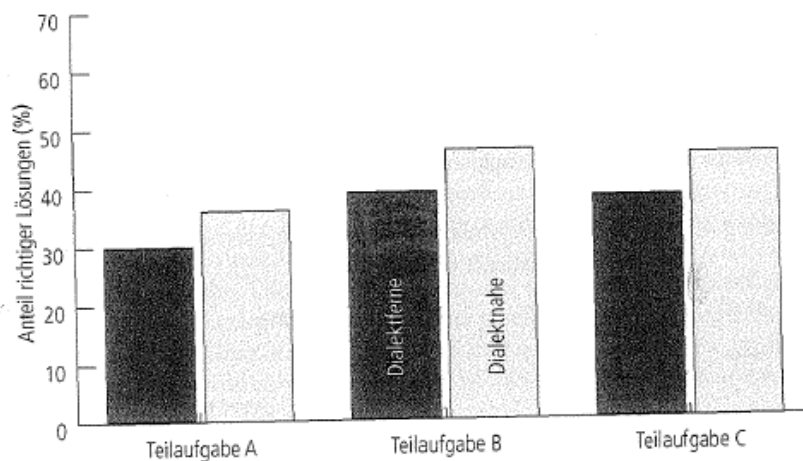


Abbildung 3 zeigt die Mittelwerte zweier Gruppen für drei abhängige Variablen, die jeweils einer Teilaufgabe (A, B oder C) entsprechen. Die linke Gruppe sind die Versuchspersonen, die keinen Dialekt sprechen oder als produktives Dialektniveau maximal Niveau 1 angeben ($N = 109$). Die rechte Gruppe sind die Versuchspersonen, die mindestens ein produktives Dialektniveau von 2 angeben ($N = 71$). Es zeigt sich, dass die dialektnähere Gruppe durch jeweils höhere Werte für alle drei Aufgaben charakterisiert ist. Das bedeutet, dass die Dialektsprecher mehr Wörter im Kontext und ohne Kontext erschliessen, und dass sie den niederländischen Lesetext besser verstehen. Diese Unterschiede sind statistisch signifikant. Sie bleiben dies auch, wenn man den Faktor der allgemeinen Mehrsprachigkeit mit anderen Sprachen/Varietäten kontrolliert (vgl. Berthele, im Druck für die statistischen Details).

Auf Grund dieser Analysen können wir feststellen, dass die Dialekt-Standard-Kompetenz etwas bringt für das Erschliessen unbekannter Sprachen. Dialektkompetenzen und Sprachkompetenzen generell erklären natürlich bei Weitem nicht die ganze Variation in den unabhängigen Variablen, weshalb die Varianzaufklärung insgesamt jeweils relativ bescheiden ist. Die Erschliessungstests hängen noch von einer Vielzahl von weiteren Faktoren ab, angefangen bei individualpsychologischen Merkmalen wie Risikobereitschaft oder Ängstlichkeit über grundsätzliche kognitive Merkmale wie Intelligenz bis zu Lesefertigkeiten in der L1 oder in anderen Fremdsprachen.

4.3 Wahrnehmungstoleranz und Fokussierungsfähigkeit

Wie sind nun diese Erkenntnisse in Hinblick auf die Mehrsprachigkeitskompetenz zu interpretieren? –Bereits früher wurde in der Literatur angenommen, dass dialektsprechende Kinder beim Erwerb der Standardsprache eine bestimmte Form von Wahrnehmungstoleranz entwickeln, die es ihnen relativ effizient

erlaubt, die verwandten aber eben doch nicht genau gleichen Formen in der Standardsprache auf die kognaten Formen und äquivalenten Strukturen in der L1 zurückzuführen (Burger et al., 1994, S. 182). Abbildung 4 versucht, das Wirken der Wahrnehmungstoleranz zu illustrieren.

Abbildung 4: Wahrnehmungstoleranz beim Erschliessen von schwedisch «gå» und dänisch «kunne»

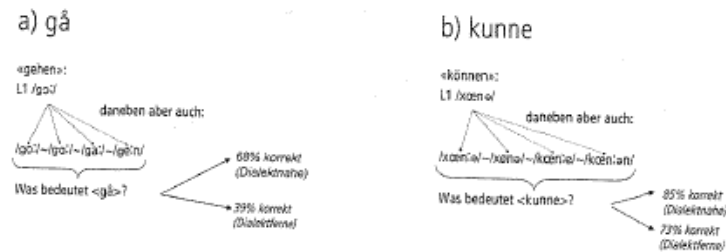


Abbildung 4b zeigt, dass die Wahrnehmungstoleranz nicht nur bei Formen wirkt, die (zufällig) den Dialektformen näher stehen (wie dies in 4a der Fall ist). Diese Wahrnehmungstoleranz bildet m.E. eine partielle Grundlage für die hier beschriebene Erschliessungsfähigkeit. Andererseits kann die Toleranz auch zu weit gehen, wie Beispiel 3 (oben) zeigt. Neben der Wahrnehmungstoleranz muss es also zugleich eine Fähigkeit geben, die schnell die wahrscheinliche «Korrektheit» eines bestimmten kognaten Kandidaten im mehrsprachigen mentalen Lexikon evaluiert; ein Mechanismus also, der schnell die unwahrscheinlichen interlingualen Korrespondenzen ausschliesst, der m. a. W. unwahrscheinliche Formkorrespondenzen als solche zu erkennen erlaubt. Für diesen Kontrollmechanismus schlage ich den Begriff *Fokussierungsfähigkeit* vor. Auch sie ist bei den Dialektsprecher/-innen messbar besser ausgeprägt.

Dialekt-Standard-Sprecher/-innen haben per Definitionen mehr sprachgenetisch verwandte Transferbasen für die in unseren Experimenten verwendeten Zielsprachen. Sie haben eine ausgebaute Wahrnehmungstoleranz und erkennen schnell mögliche Bezugsgrößen zu den halb-oder unvertrauten Wörtern in den Wortlisten. Sie sind es aufgrund ihrer dialektalen Muttersprache gewohnt, dass viele Wörter bereits ein paar Dörfer weiter ein bisschen anders lauten und trotzdem verständlich sind. Das Aufwachsen und Vertrautsein mit dieser dialektalen Variation formt und schult offensichtlich die sprachbezogenen Inferenzstrategien. Dieses Potenzial sollte man nicht vorschnell aufgeben, und es erscheint als ein durchaus bezahlbarer Preis, dass es dafür in der standarddeutschen Spontansprache am Anfang etwas rumpelt.

Zusammenfassung und Ausblick

Ich habe in diesem Aufsatz ganz verschiedene Fragestellungen rund um

Dialekt, Standardsprache und Mehrsprachigkeit angesprochen. Die schulpolitische Debatte um den Wert und Stellenwert von Dialektkompetenzen ist einerseits von kulturellen Modellen von Sprachkompetenz und Sprachenstatus geprägt. Die Wertschätzung der bodenständigen, urwüchsigen, lokalen Varietäten entspricht einem Modell, das ich im Anschluss an Geeraerts *romantisches Modell* genannt habe. Diesem Modell steht das *rationalistische Modell* gegenüber, das die Standardsprache als Mittel des gesellschaftlichen Ausgleichs, der (vermeintlichen) Chancengleichheit und der nationalen Einheit profiliert. Wir alle haben ein bisschen von beiden Modellen in unseren Köpfen oder Herzen, denn beide sind «irgendwie» plausibel, haben aber je nach Kontext sehr unterschiedliche Reichweiten. Die Schule in Gebieten, wo Dialekt eine hohe ethnolinguistische Vitalität aufweisen, steht mitten im Spannungsfeld dieser beiden Modelle. Einerseits ist die (staatliche) Schule Instrument der nationalen «Sozialisationsmaschinerie» und sollte Chancengleichheit, soziale Mobilität und Erfolg insbesondere auf dem Arbeitsmarkt garantieren. Andererseits wird von der Schule auch erwartet – ganz besonders in föderalen Staatsgebilden –, Diversität und lokale Werte zu pflegen und lokale Traditionen zu vermitteln und aufrecht zu erhalten. Und zudem soll die Schule Mehrsprachigkeitskompetenz in mindestens drei Sprachen vermitteln.

Die Frage, ob die Dialekt-Standard-Situation Migrant benachteiligt, da sie gleich zwei Sprachen neu lernen müssen, muss sicherlich im Auge behalten werden. Die bisher vorliegenden Erkenntnisse deuten aber keinesfalls darauf hin, dass sich hier ein direkter Zusammenhang nachweisen lässt. Die in Kap. 4 vorgestellten Daten weisen darauf hin, dass die Dialekt-Standard-Kompetenz messbare Vorteile für den Aufbau einer erweiterten Mehrsprachigkeit in verwandten europäischen Sprachen bietet. Die beschriebenen Inferenzleistungen sind gerade am Anfang des Lernens einer neuen Sprache entscheidende Hilfen.

Für die Schule bedeutet das, dass sie im Spagat zwischen den gespaltenen Sprachloyalitäten der Dialekt-Standard-Sprecher/-innen vermittelnde Funktionen einnehmen sollte, dass sie einerseits die unzweifelhaft entscheidenden Standardkompetenzen aufbauen beziehungsweise fördern muss, dass sie aber auch nicht blind die Dialekte und das dialektale Sprechen verbannen oder verteufeln sollte. Dass Teile des Schulalltags in Mundart stattfinden, dass Herz- und Handfächer in Mundart unterrichtet werden (können), ist also nicht nur eine störende Interferenz der lokalen romantischen «Sprachideologie», sondern bietet – bei einem bewussten Umgang mit beiden Sprachformen – ein beträchtliches sprachdidaktisches Potenzial. Gerade auch aus einer Integrationsperspektive ist es durchaus sinnvoll, nicht nur den «Indigenen» den Dialekt in gewissen Unterrichtsaktivitäten zuzugestehen oder ihn gar zum Thema zu machen, sondern auch den Eingewanderten zu entsprechenden Dialektkompetenzen zu verhelfen. Es ist ein gutes Zeichen, wenn die Migrantenkinder die lokalen Varietäten erwerben wollen und können. Und nichts deutet darauf hin, dass der Gebrauch und Erwerb von Dialekt und Standard zu gravierenden Kompetenzproblemen führt, sofern realistische und

kommunikativ angemessene Lernziele formuliert werden. Im Gegenteil, Dialekt und Standard bilden eine mehr als nur embryonale Form von Mehrsprachigkeit, die möglicherweise viel europäischer ist als es auf den ersten Blick den Anschein macht.

Literatur

- Bachmann, T.; Sigg, M. (2004): Hochdeutsch-Kindergarten: Die Chancen des frühen Beginns. Bericht zur explorativen Studie «Hochdeutsch im Übergang zwischen Kindergarten und Primarschule». Zürich: Pädagogische Hochschule.
- Berthele, R. (2001): A Tool, a Bond, or a Territory: Language Ideologies in the US and in Switzerland. In: LAUD Series A: General und Theoretical Papers. Essen: LAUD, 2001, Paper No. 533.
- Berthele, R. (2004): Vor lauter Linguisten die Sprache nicht mehr sehen – Diglossie und Ideologie in der deutschsprachigen Schweiz. In: Christen, H. (ed.): Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum. Wien: Edition Praesens. S. 111–136.
- Berthele, R. (2006): Wie sieht das Berndeutsche so ungefähr aus? Über den Nutzen von Visualisierungen für die kognitive Laienlinguistik. In: Klausmann, H. (ed.): Raumstrukturen im Alemannischen. Graz, Feldkirch: Neugebauer Verlag. S. 163–176.
- Berthele, Raphael (2008): A Nation is a Territory with one Culture and one Language. The Role of Metaphorical Folk Models in Language Policy Debates. In: G. Kristiansen and R. Dirven (ed.): Cognitive Sociolinguistics: Language Variation, Cultural Models, Social Systems. Berlin, New York: de Gruyter, 301–332.
- Bundesamt für Statistik (2005): Eine Erhebung über die Grundkompetenzen von Erwachsenen, Erwachsene in der Schweiz sehr gut im Rechnen und mittelmässig im Lesen, Medienmitteilung, 0350–0504–10, 11.05.2005.
- Burger, H.; Häcki Buhofer, A. (1994): Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache. Bern, Berlin: Peter Lang.
- Cummins, J. (1979): Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and some Other Matters. Working Papers on Bilingualism, 19, S. 197–205.
- European Commission (1995): White Paper on Education and Training – Teaching and Learning – Towards the Learning Society. COM (95) 590 final, 29 November 1995.
- Luxembourg: European Commission. Ferguson, C. A. (1959): Diglossia. Word 15 (1959), S. 325–340. Ferguson, C. A. (1991): Diglossia Revisited. Southwest Journal Linguistics 10/1, S. 214–234.
- Geeraerts, D. (2003): Cultural models of linguistic standardization. In: Dirven, R.; Pütz, M. (eds.): Cognitive Models in Language and Thought. Ideologies, Metaphors, and Meanings. Berlin/New York: de Gruyter. S. 25–68.
- GERR 2001: Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit/Bildungsausschuss (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Zürich: Langenscheidt.
- Grégoire, H.-B. (1794 [1975]): Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française. In: De Certeau M., Dominique J. and Revel J. (eds.): Une Politique de la Langue: La Révolution française et les Patois. Paris: Éditions Gallimard. S. 300–317.
- Grosjean, F. (1985): The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 6, S. 467–477.
- Gyger, M. (2007): Hochdeutsch im Kindergarten. Linguistik online, 32, 3/07, S. 37–48.
- Häcki Buhofer, A.; Schneider, H.; Beckert, Ch. (2007): Mehrsprachige Jugendliche im Umgang mit Dialekt und Hochsprache in der Deutschen Schweiz. Linguistik online, 32, 3, S. 49–70.
- Herdina, P.; Jessner, U. (2002): A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon et al.: Multilingual Matters.

- Hufeisen, B.; Marx, N. (eds.) (2007): EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker Verlag.
- Koch, P.; Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. Romanistisches Jahrbuch, 36, S. 15–43.
- Kronig, W. (2003): Das Konstrukt des leistungsschwachen Migrantenkindes. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6/1, S. 124–139.
- Kronig, W. (2007): Wie gut können Ausländer deutsch? Unveröffentlichtes Manuskript. Fribourg.
- Romaine, S. (1995): Bilingualism. Second Edition. Oxford, Malden: Blackwell.
- Sieber, P.; Sitta, H. (1986): Mundart und Standardsprache als Problem der Schule. 3. Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer
- Skutnabb-Kangas, T. (2000): Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights? Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weir, C.; Porter, D. (1994): The Multi-Divisible or Unitary Nature of Reading: The language tester between Scylla and Charybdis. Reading in a Foreign Language 10/2, S. 1–19.