Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1993)

Heft: 58: Schweizer Soziolinguistik - Soziolinguistik der Schweiz

Artikel: Zur Entwicklung von Sprachdifferenzbewusstsein und Einstellungen zu den Varianten des Deutschen in der Deutschen Schweiz

Autor: Häcki Buhofer, Annelies / Studer, Thomas

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978151

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 11.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Zur Entwicklung von Sprachdifferenzbewusstsein und Einstellungen zu den Varianten des Deutschen in der Deutschen Schweiz

1. Einleitung – Forschungslage, Interesse, Fragestellung

Die Erforschung von Einstellungen gilt als besonders wichtige und auch methodisch bedeutsame Aufgabe in verschiedenen Disziplinen der empirischen Sozialwissenschaft, v.a. in der Sozialpsychologie und in der Soziologie (Petermann/Schäfer [Hrsg., 1988]).

In gewissem Gegensatz dazu hat sich der Begriff der Einstellung in der deutschen Sprachwissenschaft bisher noch zu wenig eingebürgert. Die Vielfalt der empirischen Ergebnisse aus der nordamerikanischen Soziolinguistik, der Sozialpsychologie in Kanada und Grossbritannien (vgl. die Übersichtsartikel von Giles et al. 1987 und Bradac 1990) hat im deutschen Sprachraum wenig Entsprechung gefunden. (Vgl. Neuland [im Druck]: 703) Es gibt allerdings eine ganze Reihe von deutschen Spracheinstellungsstudien, die die soziale Bewertung regionaler Varianten der Standardsprache untersuchen. (Vgl. Besch [Hrsg.] 1983, Jäger/Schiller 1983, Mihm 1985, E. Werlen 1984, I. Werlen 1985, Dittmar et al. 1986, Moosmüller 1990, Hundt 1992)

Unsere Fragestellung ist umgekehrt ausgerichtet auf die regionalen Einstellungen gegenüber der Standardsprache in der deutschen Schweiz bzw. auf die Entwicklung dieser Einstellungen. Wir haben im Rahmen eines Nationalfondsprojekts unter dem allgemeinen Titel «Spracherwerb in der deutschen Schweiz» 1986–1989 und 1990–1993 an verschiedenen Teilprojekten gearbeitet, u.a. am Projekt «Einstellungen».[1]

Für die Diskussion der Sprachsituation in der deutschen Schweiz spielen Einstellungen eine grosse Rolle, wenn es darum geht, das Verhältnis der

1 GesuchstellerInnen dieses Projektes waren Annelies Häcki Buhofer, Harald Burger und Otto Stern. Die MitarbeiterInnen waren: Monika Erny, Gisela Guyer und Thomas Vuillemin (erste Projektphase) sowie Hansjakob Schneider und Thomas Studer (zweite Projektphase); pro Periode verfügten wir über jeweils 80 bis 150 Stellenprozente. Im Zusammenhang mit diesem Nationalfondsprojekt sind drei Publikationen in Arbeit, in denen (mit jeweils verschiedenen Schwerpunkten) auch Einstellungen thematisiert werden.:
1. Die Tagungsakten des Symposiums «Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache», das wir im März 1993 in Zürich durchführten.
2. Eine Monographie über das gesamte Projekt.
3. Ein Vortrag von Hansjakob Schneider und Thomas Studer im Rahmen des interdisziplinären Kolloquiums «Sprachverstehen beim Kind», das unter der Leitung von Judith Hollenweger und Hansjakob Schneider im Sommersemester 1993 an der Universität Zürich durchgeführt wurde.
Auf diese Arbeiten beziehen wir uns unten mit Fussnote 1,1. (*Tagungsakten*), Fussnote 1,2. (*Monographie*) und Fussnote 1,3. (*Kolloquiumsvortrag*).

DeutschschweizerInnen zum Hochdeutschen zu verstehen, und zwar nicht zum geschriebenen Hochdeutschen, auch nicht zum gesprochenen Hochdeutschen, sofern es von anderen gesprochen wird, sondern zu demjenigen Hochdeutschen, das sie selber sprechen. Die Einstellungen von erwachsenen DeutschschweizerInnen zur Produktion des gesprochenen Hochdeutschen gelten weitherum als negativ. (Vgl. Schläpfer et al. 1991)

Was die Entwicklung des Verhältnisses der DeutschweizerInnen zum gesprochenen Hochdeutschen betrifft, so ist die Forschungslage bisher noch wenig komfortabel. Die einzige grössere Arbeit stammt von Sieber/Sitta (1986) und untersucht die Thematik im Rahmen der Schule. Der Erwerb der Standardsprache wird traditionell als mit der Schule verknüpft gesehen, weil er in einer Sprachsituation geschieht, die man grob als mediale Diglossiesituation bezeichnen kann, in der diese Standardsprache von den meisten Sprecherinnen und Sprechern überwiegend zum Schreiben gebraucht wird. (Vgl. dazu neuerdings auch Schläpfer et al. 1991: 130)

Nach welchem übergeordneten Muster sich Spracheinstellungen von Dialekt Sprechenden entwickeln in einer Sprachgemeinschaft wie derjenigen der deutschen Schweiz ohne ausgeprägte ethnische Minderheiten und ohne die bekannte Dichotomie der high-low-Varietäten ist empirisch noch nicht geklärt. Gänzlich unerforscht hierzulande (und umstritten in anderen Sprachregionen, vgl. z.B. Pynes 1990) ist andererseits auch die Frage, in welchem Alter sich Einstellungen herausbilden.

Wir wollten mit unserem Projekt einen Beitrag zur Klärung der beiden grundsätzlichen Fragen nach dem Enstehungszeitpunkt und dem Entwicklungsverlauf von Spracheinstellungen leisten, und zwar im Rahmen von Untersuchungen zum ungesteuerten Hochspracherwerb bei Kindern im Vorschulalter und im allerersten Schulalter.[2]

2. *Zur Sprachsituation von jüngeren Kindern in der deutschen Schweiz*

Wir sind davon ausgegangen, dass die Spracherwerbssituation der Deutschschweizer Kinder sich in den letzten zwanzig, dreissig Jahren stark verändert hat. Die Kinder haben im allgemeinen schon im Vorschulalter mehr Kontakt zur geschriebenen und vor allem gesprochenen Standardsprache als früher: Die allgemeine Mobilität führt zu mehr Kontakten zu Hochdeutsch-Sprechenden, es gibt Eltern, die regelmässig hochdeutsch vorlesen, die Kinder hören u.a. auch hochdeutsche Kassetten und vor allem schauen sie deutsches und österreichisches Fernsehen, und wenn sie das Deutschschweizer Fernsehen berücksichtigen, so sind auch diese Sendungen (abgesehen von einigen pädagogisch-

2 Zur genauen Eingrenzung unseres Untersuchungsgegenstandes vgl. die in Fussnote 1 erwähnten Arbeiten.

didaktisch aufbereiteten Beiträgen) hochdeutsch. Insgesamt ist auch bei jüngeren Kindern von verschiedenen Sprachvariantenerfahrungen auszugehen und von ungesteuertem Hochspracherwerb schon im Vorschulalter.[3] Grössere empirische Untersuchungen über die passive und aktive Hochdeutschkompetenz der Kinder im Kindergarten- und ersten Schulalter, in dem die Mundart überwiegend Unterrichtssprache ist (vgl. Blesi/Stern 1989), sind bisher nicht gemacht worden.

Ob und wie sich diese veränderte Situation auf die passive und aktive Hochdeutschkompetenz sowie auf die Einstellungen der fünf- bis achtjährigen Kinder auswirkt, wollten wir näher untersuchen.

3. Einstellungen

3.1 Soziolinguistische Einstellungsforschung

Einstellungen sind zunächst latente, mentale Dispositionen eines Individuums oder einer Gruppe von Menschen und als solche primär Gegenstand der Psychologie in ihrer differentiellen und sozialen Ausrichtung. Zum wesentlichen Gegenstandsbereich der *Soziolinguistik* werden Einstellungen dann, wenn es um deren Auswirkungen im wechselseitigen Bedingungsgefüge von Sprache und Sozialstruktur geht. Es lässt sich dann von der «psychologischen Soziolinguistik» (Löffler 1985:23) oder von der «social psychology of language» (Giles et al. 1987:585) reden.[4]

Die vielleicht grösste Schwierigkeit soziolinguistischer Forschung zum Verhältnis von Einstellungen und sprachlichem Handeln steht in Zusammenhang mit der sogenannten Inkonsistenzproblematik. Einstellungen und Verhalten müssen nämlich keineswegs konsistent sein. Dies zeigt z.B. die Pilotstudie von I. Werlen (1985) zur Einschätzung von schweizerdeutschen Dialekten. Werlen stellt fest, dass die negative Einschätzung des eigenen Dialekts keineswegs dessen Aufgabe und die positive Einschätzung nicht dessen Beibehaltung in Kontaktsituationen zur Folge haben muss.[5]

3.2 Terminologische, theoretische und methodologische Bemerkungen

Viele soziolinguistische Spracheinstellungsuntersuchungen weisen einen Mangel an begrifflicher und theoretischer Reflexion auf. Oft wird ein Einstel-

3 Die Frage möglicher Quellen des ungesteuerten Hochdeutscherwerbs haben wir innerhalb des Nationalfondsprojektes ebenfalls empirisch, im Falle des Fernsehens experimentell, untersucht. Es ist vorgesehen, diese Untersuchungen in der Monographie (Fussnote 1, 2.) ausführlicher darzustellen (vgl. dazu auch Häcki Buhofer/Burger 1993).

4 Zur Begründung der spezifischen Interessen der psychologischen Soziolinguistik an Einstellungen vgl. Löffler 1985: 44 u. 45.

5 Solche Inkonsistenzen sind theoretisch nur schwer zu fassen (vgl. dazu Petermann 1988, und v.a. auch Upmeyer 1989).

lungskonzept adaptiert, ohne dass die neuere theoretische und methodologische Diskussion in der Sozialpsychologie verfolgt würde (Deprez/Persoons 1987:125).

Trotz unterschiedlicher Positionen lässt sich mit Bezug auf Allport (z.B. 1983, zuerst 1935) eine Art Minimalkonsens ausmachen für mindestens vier Charakteristika von Einstellungen: a) Einstellungen sind *Verhaltensprädispositionen*; b) Einstellungen sind immer *hypothetische Konstrukte*, die von den Forschenden erschlossen werden und denen Verhaltensorientierungen zugeschrieben werden; c) Einstellungen sind nicht angeboren, sie werden im Prozess der Sozialisierung durch Erfahrung *erworben, tradiert* und *gelernt*; d) Einstellungsgegenstände können prinzipiell *alle Objekte und Situationen* sein, mit denen eine Person in Kontakt kommt.

Für die Diskussion des empirischen Teils spielt v.a. der Begriff *Überzeugung* eine wichtige Rolle. Mit 'Überzeugungen' bezeichnen wir Resultate kognitiver Grundoperationen, für die Prozesse des Unterscheidens und Verbindens von Merkmalen eine zentrale Rolle spielen.[6]

Hinsichtlich dessen, was Einstellungen sind, lassen sich grundsätzlich zwei Auffassungen unterscheiden: Zum einen wird die Meinung vertreten, Einstellungen seien durch ihre evaluative Qualität hinreichend bestimmt und als 'affektive Bewertung eines Sachverhalts' zu definieren (stellvertretend z.B. Quasthoff 1987). In dieser Perspektive liessen sich Einstellungen auf Werte auf eindimensionalen Skalen mit den Polen *gut-schlecht, beliebt-unbeliebt* etc. reduzieren. Zum anderen wird postuliert, Einstellungen bestünden aus mehreren Komponenten, mindestens aber aus einer kognitiven und einer affektiv-evaluativen (stellvertretend z.B. Deprez/Persoons 1987). Wir plädieren an dieser Stelle klar für die zweite Position.[7]

Vor diesem Hintergrund lassen sich Einstellungen beschreiben als *Verhaltensintentionen, die auf kognitiven und affektiv-evaluativen Komponenten basieren, welche ihrerseits in der Auseinandersetzung mit der Umwelt aufgebaut werden.*[8]

Wie kognitive und affektive Komponenten von Einstellungen sowie deren Verhaltensimplikationen untersucht werden, ist z.B. bei Neuland (im Druck: 705) beschrieben.

6 Eine systematische Terminologie auf der Grundlage der sozialpsychologischen Verwendungsweise der wichtigsten Begriffe, i.e. Überzeugung (engl. 'belief'), Stereotyp, Vorurteil (engl. 'prejudice'), Verhaltensintention und Einstellung, wurde am Symposium vorgestellt (Fussnote 1,1.).

7 Auch die Kontroverse um Ein- bzw. Mehrkomponentenmodelle von Einstellungen können wir hier nicht weiter darstellen. Angedeutet sei immerhin, dass ein Einkomponentenmodell von Einstellungen u.a. zu erheblichen terminologischen Widersprüchen führen würde.

8 'Aufgebaut werden' soll nicht heissen, dass Einstellungen nicht auch übernommen werden (vgl. Kap. 4). Für Erhebungen ist indessen wichtig, dass Einstellungen, die auf direkter Erfahrung beruhen, stabiler und für die Verhaltensvorhersage geeigneter sind, als vermittelte Einstellungen (Rudinger 1988: 184).

An dieser Stelle seien ergänzend dazu zwei weitere Probleme wenigstens andiskutiert, mit denen Untersuchungen der affektiven Einstellungskomponenten konfrontiert sind. Zum einen gehen die Meinungen über *Anzahl und Art evaluativer Dimensionen* auseinander. Am häufigsten werden evaluative Dimensionen ermittelt, indem man Einstellungsobjekte mittels einer Reihe von Adjektiven einschätzen lässt und die Zuschreibungswerte anschliessend einer Faktorenanalyse unterzieht. Üblicherweise werden zwei Dimensionen angesetzt, nämlich a) sozialer bzw. sozio-intellektueller Status oder allgemeiner *Kompetenz* und b) soziale *Attraktivität* bzw. Beliebtheit oder auch Solidarität. In einigen Arbeiten werden diesen beiden Dimensionen weitere hinzugefügt, bei Lambert (1967) z.B. die *Integritäts-Dimension.*[9]

Von Bedeutung ist zum andern das Problem der *Auswahl von Adjektiven und Frageitems*, aufgrund derer die Einstellungsobjekte eingeschätzt werden[10]. Wesentlich scheint in diesem Zusammenhang, worauf beispielsweise E. W*erlen* (1984) hinweist: Adjektive sollten konzeptspezifisch, d.h. für jede Fragestellung und die jeweils interessierenden Varianten neu bestimmt und möglichst in Vorgesprächen mit den InformantInnen ausgewählt werden. Ein universelles Polaritätenprofil kann u.E. nicht das Ziel von Spracheinstellungsuntersuchungen sein.

4. Unsere Untersuchungen zur Entwicklung von Sprachdifferenzbewusstsein und Einstellungen

Auszugehen ist von negativen Einstellungen zum Hochdeutschen bei älteren Schulkindern. Unklar aber ist, wie es zu diesen negativen Einstellungen im späteren Schulalter kommt; unklar ist auch, von welchem Alter an die Einstellung zum Hochdeutschen negativ ist, und empirisch gar nicht erforscht ist die grundsätzliche Frage, wann überhaupt sich Einstellungen zu den Varianten Dialekt und Standardsprache herausbilden.

Wenn wir damit rechnen, dass Einstellungen nicht nur übernommen, sondern auch gebildet und entwickelt werden, setzen sie ein gewisses Sprachbewusstsein, ein Sprachdifferenzbewusstsein[11] und – für die Erhebung – die metasprachlichen Fähigkeiten voraus, die nötig sind, um über Sprachwahrnehmungen zu sprechen.

9 Über zwei weitere Möglichkeiten der Bestimmung evaluativer Dimensionen (konfirmatorische Faktorenanalyse und Meta-Faktorenanalyse) und über die im einzelnen vertretenen Positionen informiert Bradac 1990.

10 Wir müssen davon ausgehen, dass die Resultate durch die Auswahl von Adjektiven stark beeinflusst werden können. Dennoch wird auch dieses Problem in der linguistischen Einstellungsforschung zuwenig bedacht.

11 Neuland (im Druck: 714) braucht diesen Begriff im Zusammenhang mit Überlegungen zum Sprachwandel.

Deshalb haben wir vor den eigentlichen Einstellungsexperimenten zu den Varianten Schweizerdeutsch und Hochdeutsch untersucht, ob jüngere Kinder verschiedene Varianten des Deutschen – neben der Standardsprache auch deutsche und schweizerische Dialekte – verstehen, differenzieren und kategorisieren können.

4.1 Entwicklung des Sprachdifferenzbewusstseins

Fragen des Sprachdifferenzbewusstseins haben wir mit verschiedenen Experimenten untersucht, in denen es darum ging, Sprachvarianten vergleichend zu beurteilen. Diese Experimente sind alle nach folgendem Prinzip aufgebaut: Ab Tonband wird den Probanden einzeln zweimal ein kurzer, inhaltlich identischer Text vorgespielt, einmal in der lokalen Mundart, einmal in einer anderen Variante. Nach jedem Varietätenpaar werden die Vpn gefragt, ob die Geschichte in der gleichen Sprache oder in verschiedenen Sprachen erzählt worden sei (der Differenzierungsaspekt) und ob sie die beiden Varianten benennen könnten (der Kategorisierungsaspekt). Nach Kriterien des linguistischen Abstandes wurden in der ersten Version dieses Experiments als Vergleichsdialekte zum Zürichdeutschen dargeboten: *Berndeutsch, Baseldeutsch, St. Gallerdeutsch* und *Walliserdeutsch*. Hinzu kam *Hochdeutsch nördlicher Prägung*. In einer Flächenuntersuchung wurden mit diesem Experiment 97 Kinder aus dem Raum Zürich befragt; ausgewertet wurden nur die Interviews von ProbandInnen mit Zürichdeutsch als Muttersprache, das waren 34 Erst- und 46 ZweitklässlerInnen.

Wir erwähnen hier nur zwei der wichtigsten Resultate: 1. Alle Varianten wurden gut, mehrheitlich sogar sehr gut differenziert. Die Variantenpaare Zürichdeutsch-Hochdeutsch, Zürichdeutsch-Walliserdeutsch und Zürichdeutsch-Berndeutsch wurden von über 90% der Erst- und von *allen* ZweitklässlerInnen als verschieden beurteilt. 2. Baseldeutsch und St. Gallerdeutsch bereiten etwas mehr Mühe beim Differenzieren: Gut ein Viertel der jüngeren Kinder und knapp ein Viertel der älteren ProbandInnen gaben an, bei den Variantenpaaren Baseldeutsch-Zürichdeutsch und St. Gallerdeutsch-Zürichdeutsch keinen Unterschied gehört zu haben.

Auffällig an diesen beiden Befunden ist u.a. der nur geringe Entwicklungsunterschied zwischen den Altersgruppen.

Mit späteren Versionen dieses Experiments wurden kleinere Stichproben untersucht, darunter die 10 Kinder der Langzeitstudie aus der zweiten Projektphase[12] sowie 13 ca. 13jährige SekundarschülerInnen und 9 Erwachsene (Stu-

12 Diese Kinder, deren Entwicklung wir über zweieinhalb Jahre verfolgten, wurden nach verschiedenen Kriterien ausgewählt; u.a. musste die Muttersprache und die Umgangssprache Zürichdeutsch sein. Bei diesem Experiment und beim 'Osterhasenexperiment' (Kap. 4.2) besuchten die 10 Kinder das zweite Kindergartenjahr.

dierende einer Handelsschule). In diesen Versionen wurde nach der Grösse des wahrgenommenen Unterschieds gefragt (nicht mehr bloss nach Gleichheit bzw. Verschiedenheit). Weiter wurden *Mundarten ausserhalb der Schweiz* sowie *schweizerisch gefärbte Varianten des Hochdeutschen* in den Test integriert. Teilweise wurde die Matched-guise-Technik eingesetzt.

Bei der Auswertung dieser Daten wurde u.a. für jede der untersuchten Altersgruppen eine Rangordnung der Variantenpaare aufgrund der Grösse des zwischen den Varianten geschätzten Unterschieds erstellt. Es zeigte sich, dass für die KindergärtlerInnen und ZweitklässlerInnen höchstens eine kleine Differenz besteht zwischen norddeutscher und schweizerischer Färbung der Standardsprache, während der gleiche Unterschied für die SchülerInnen gross und für die Erwachsenen immer noch ziemlich gross ist. Wie kommt es zu dieser Diskrepanz? Hauptsächlich im Schulkontext, so muss man wohl vermuten, werden die InformantInnen für diesen Unterschied sensibilisiert.

Die Resultate zum Kategorisierungsvermögen sind sehr facettenreich. Wir stellen hier zunächst die Antworten zusammen, die die Kinder der Flächenuntersuchung bei der Aufgabe gegeben haben, das *Zürichdeutsche* zu benennen:

	ErstklässlerInnen (n=34)	ZweitklässlerInnen (n=46)
wie wir	24%	4%
Schweizerdeutsch	24%	30%
Zürichdeutsch	16%	53%
Deutsch[13]	14%	6%
andere	14%	7%
weiss nicht	8%	0%
Total	100%	100%

Abbildung. 1: Benennungen des Zürichdeutschen, dargeboten mit Hochdeutsch (Die Kategorie 'andere' umfasst alle Antworttypen, bei denen die Tokens weniger als 10% aller Nennungen ausmachen; die Prozentangaben sind gerundet.)

Die Tabelle zeigt, dass die Kategorisierung der eigenen Mundart den ZweitklässlerInnen sehr gut gelingt und auch den ErstklässlerInnen nur wenig Mühe macht. Dabei gibt es interessante Altersunterschiede: Je ein Viertel der Antworten der jüngeren Probanden lauten «der/die redet so wie wir» bzw. «Schweizerdeutsch». Dagegen ist den älteren Kindern der Begriff 'Zürichdeutsch' bereits mit Abstand am geläufigsten. Er macht schon mehr als die Hälfte aller Nennungen aus. Im Vergleich mit den ErstklässlerInnen zeichnen sich also die

13 'Deutsch' ist für die Kinder in der Regel ein Name für Zürichdeutsch, nicht etwa für Hochdeutsch.

Überzeugungen der ZweitklässlerInnen durch konventionellere Konzepte aus. Die Informationen, die die ErstklässlerInnen ihren Überzeugungen zugrunde legen, sind noch viel allgemeiner und deutlich auf die konkrete Sprachwahrnehmung bezogen: Für sie gibt es zunächst einmal Sprecher und Sprecherinnen, die gleich reden wie sie, und wenn sie hierfür einen Namen finden müssen, dann ist es ein allgemeiner, eben «Schweizerdeutsch».

Neben Zürichdeutsch, und das ist nun für die Herausbildung von Einstellungen wichtig, schneidet Hochdeutsch beim Kategorisieren bei weitem am besten ab. Die häufigsten Antworten derselben Kinder bei dieser Benennungsaufgabe waren:

	ErstklässlerInnen (n=34)	ZweitklässlerInnen (n=46)
Hochdeutsch	54%	74%
anderes Hochdeutsch	14%	11%
andere	13%	6%
Deutsch	11%	0%
weiss nicht	8%	6%
Total	100%	100%

Abbildung. 2: Benennungen des Hochdeutschen, dargeboten mit Zürichdeutsch (gleiche Konventionen wie in Abb. 1.)

Wie die Tabelle zeigt, kategorisieren bereits 68% der ErstklässlerInnen und 85% der ZweitklässlerInnen das Hochdeutsche richtig, wobei gut die Hälfte der jüngeren und etwa drei Viertel der älteren Probanden die Standardvariante als 'Hochdeutsch' bezeichnen. Erstaunlicherweise verfügt demnach eine Mehrheit beider Altersgruppen über den Begriff 'Hochdeutsch', bevor die eigene Mundart konventionell klassifiziert wird.[14] Man darf diese doch klare Profilierung des Hochdeutschen wohl dahingehend interpretieren, dass die Standardsprache in der sprachlichen Erfahrung der Kinder eine gewichtigere Rolle spielt als die nicht lokalen Mundarten.

Überblickt man die Ergebnisse aus allen Experimenten zur Sprachdifferenzierung und Kategorisierung, so lässt sich mit Bestimmtheit sagen: Die Grundlagen zur Entwicklung von Spracheinstellungen sind schon bei Kindern des zweiten Kindergartenjahres vorhanden. Es sind Überzeugungen da hinsichtlich dessen, was Varianten sind und in bezug darauf, wie stark sich Varianten voneinander unterscheiden.

14 Wie die Ergebnisse der Langzeitstudie zeigen, gilt diese Feststellung sogar schon für die Vorschulkinder.

4.2 Entwicklung der affektiven Einstellungen[15]

Sind diese Überzeugungen, so fragten wir nun weiter, schon im Kindergarten affektiv bewertet und wie entwickeln sich die affektiven Einstellungskomponenten bis zur zweiten Klasse? Vor dem Hintergrund der spezifischen Erwerbssituation für das Hochdeutsche erwarteten wir, dass im Kindergarten keine besondere Bevorzugung der Mundart oder der Hochsprache besteht, dass aber beim Übertritt in die Schule die Einstellungen zur Mundart positiver, diejenigen zur Standardsprache negativer werden. Mit Blick auf die gängigen Sprachform-Stereotype in der Deutschschweiz wurden zunächst zwei evaluative Dimensionen ausgewählt, nämlich *soziale Attraktivität* bzw. Beliebtheit und *Kompetenz*. Die diesbezüglichen Erwartungen waren, dass die Mundart bei Schulkindern beliebter ist als bei Vorschulkindern und dass Hochdeutsch Sprechende von den SchülerInnen für kompetenter gehalten werden als von den KindergärtlerInnen.

Zur Erfassung der affektiven Aspekte entschieden wir uns für eine Form der indirekten Einschätzung von Sprachvarianten, die wir mit der Matched-guise-Technik kombinierten.[16] Als *Stimulusmaterial* für die Flächenuntersuchung, an der diesmal noch Kindergartenkinder teilnahmen, wurde ein *Puppenspiel* kreiert. Das Spiel wurde auf Video aufgezeichnet und nachvertont. Mit diesem Experiment, das in Häcki Buhofer/Burger (1993) dargestellt ist, wurden 138 Kinder aus dem Raum Zürich untersucht. Die Gesamtzahl der ausgewerteten Interviews betrug 129 (27 KindergärtlerInnen des zweiten Kindergartenjahres, 54 Erst- und 48 ZweitklässlerInnen).

Für die zweite Projektphase wurde ein 'Osterhasenexperiment' entwickelt, dessen Aufbau wir hier kurz schildern: Auch das *Osterhasenexperiment* basiert auf dem Sprecher-Evaluations-Paradigma, aber hier sind die Masken – nach der Magic-boxes-Idee von Rosenthal (1974) – zusätzlich statisch präsent, und zwar als genau gleich gearbeitete, über Lautsprecher gestülpte Osterhasen. Die beiden Protagonisten sind also äusserlich identisch, sie unterscheiden sich nur durch die Sprachvariante. Als Stimulus dient eine erfundene Geschichte, die so vertont wurde, dass die beiden Osterhasen abwechslungsweise zu Wort kommen. Der Dialog hat Wettbewerbscharakter. In der Experimentalversion redet der eine Osterhase Hochdeutsch, der andere Zürichdeutsch. In der Kontrollversion sind die Rollen vertauscht. Der Text wurde von einer Frau gesprochen, die in beiden Varianten sozialisiert wurde.

15 Wir verzichten hier darauf, die technische Seite dieser Untersuchungen im einzelnen auszuführen. Die genauen Hypothesen und ihre statistische Überprüfung werden in den unter Fussnote 1,1. und 1,2. angesprochenen Publikationen mitgeteilt.

16 Einen guten Überblick zur Methodologie in der Einstellungsforschung geben Ryan et al. 1988.

Als *Messverfahren* wurde nach zahlreichen Vorversuchen eine für Kinder abgewandelte Form des semantischen Differentials verwendet: Es besteht aus elf Fragen, die den Kindern einzeln gestellt werden. An jede Geschichtsepisode bzw. Wettbewerbssequenz schliesst eine Frage an. Bei allen Fragen können sich die ProbandInnen für den einen oder anderen Hasen entscheiden oder sie können sich unentschieden verhalten, so dass sich eine dreistufige Messskala ergibt. Aufgrund der Antworten bei allen elf Items lässt sich dann ein allgemeines affektives Einstellungsmass berechnen, das etwas aussagt über die Einstellungsrichtung (Bevorzugung der Mundart oder des Standards) und die Einstellungsausprägung (starke bzw. schwache Bevorzugung der einen oder anderen Variante). Vier der elf Fragen repräsentieren die Dimension soziale Attraktivität (z.B. welche Ostereier möchtest du lieber für dein Nestchen?), vier die Dimension Kompetenz (z.B. welcher Osterhase war fleissiger?) und drei die Integritätsdimension (z.B. welcher Osterhase hat recht?). Das Osterhasenexperiment wurde durchgeführt mit den 10 Kindern der Langzeitstudie sowie mit einer ersten und einer zweiten Primarschulklasse in einer Zürcher Agglomerationsgemeinde (ausgewertet wurden die Interviews von je 16 SchülerInnen).

Im Puppenspiel wurde nur mit den Dimensionen Kompetenz und Attraktivität und z.T. mit anderen Fragen gearbeitet. Im Prinzip ist das Messverfahren aber das gleiche und die Daten sind vergleichbar.

Im folgenden stellen wir zunächst in konzentrierter Form die *Hauptbefunde*[17] dar. In Kap. 4.3 versuchen wir dann zu einer Synopse der wichtigsten Ergebnisse zu kommen und diese mit den Resultaten aus den Differenzierungs- und Kategorisierungsexperimenten in Beziehung zu setzen.

In Übereinstimmung mit den Erwartungen sind die Bewertungen der 6jährigen Kinder weitgehend neutral. In der Schule kommt es zur Polarisierung der Einstellungen, wobei die Entwicklung – entgegen den Annahmen – nicht linear im Sinne einer zunehmenden Bevorzugung der Mundart verläuft. Es verhält sich so, dass die ErstklässlerInnen klar die Standardsprache und die ZweitklässlerInnen ebenso klar die Mundart bevorzugen. Auch bei den dimensionsbezogenen Resultaten ergab sich ein Bild, das wir so nicht erwartet hat-

17 Als Hauptbefunde gelten Resultate, die mindestens auf dem 95%-Niveau signifikant sind und die sich in beiden Experimenten gezeigt haben. Zur statistischen Auswertung sei hier nur erwähnt, dass wir sehr vorsichtig vorgegangen sind, indem wir die Daten zunächst als nominalskaliert betrachtet und vorwiegend X^2-Techniken verwendet haben. Rechtfertigen lassen sich aber auch varianzanalytische Verfahren, da Mittelwerte und Varianzen beim allgemeinen affektiven Einstellungsmass interpretierbar sind. Mögliche Einflüsse auf die Befunde, z.B. durch Experimental- und Kontrollversion der beiden Experimente sowie durch die verschiedenen VL wurden kontrolliert und können ausgeschlossen werden. Die Unterschiede bei den verschiedenen Stichproben innerhalb einer Altersgruppe sind z.T. beträchtlich, aber nirgends signifikant.

ten: Bei den Kompetenzmerkmalen kann schon bei den jüngsten Kindern eine leichte Bevorzugung der Standardsprache festgestellt werden, eine Bevorzugung, die sich bis zur zweiten Klasse linear noch leicht verstärkt. Bei der Attraktivitätsdimension verhalten sich Erst- und ZweitklässlerInnen entgegengesetzt: Den 7jährigen ist die Standardsprache die attraktivere Variante, die 8jährigen entscheiden sich für die Mundart. Bezüglich aller Kompetenz- und Attraktivitätsitems unterscheiden sich die beiden älteren Vpn-Gruppen am klarsten bei der kommunikativ orientierten Frage «Mit wem würdest du lieber sprechen»: Die ErstklässlerInnen reden lieber mit der Hochdeutschpuppe, die ZweitklässlerInnen lieber mit der Mundartpuppe.[18]

4.3 Zusammenfassung der quantitativen Ergebnisse

Vergleicht man nun die Resultate aus den vorgestellten Experimenten hinsichtlich Entwicklungstendenzen, so zeigen sich beträchliche Altersunterschiede v.a. in bezug auf die affektiven – und weniger bei den kognitiven Einstellungskomponenten: Schon bei den *6jährigen Kindern* sind z.T. recht differenzierte Überzeugungen von Varianten des Deutschen da, aber diese Überzeugungen sind noch mit keinen stabileren Bewertungsmustern verbunden. Offenbar sind die von uns untersuchten Komponenten des Sprachdifferenzbewusstseins zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für die Polarisierung der affektiven Einstellungen. Während schon der indirekte, vorwiegend mediale Kontakt mit der Standardsprache für die Entwicklung grundlegender metasprachlicher Fähigkeiten auszureichen scheint, entstehen negative Einstellungen aller Wahrscheinlichkeit nach erst durch die konkrete Spracherfahrung in der Schule. Die Überzeugungen der *7jährigen Kinder* sind nicht wesentlich differenzierter als diejenigen der jüngeren ProbandInnen, aber deutlich affektiv bewertet. Da indessen auch diese Bewertungen noch nicht dauerhaft sind, spricht man wohl besser von Erwartungen, und zwar von positiven Erwartungen, was das Hochdeutsche betrifft. Stabile affektive Einstellungen in der Art, wie sie für Jugendliche und Erwachsene bekannt sind, zeichnen sich dagegen bei den *8jährigen Kindern* ab. Die (schon konventionelleren) Überzeugungen der ZweitklässlerInnen wären stereotyp zu nennen insofern, als diese Kinder mit Mundart Sprechenden grössere Attraktivität und grössere Integrität assoziieren als mit Hochdeutsch Sprechenden.

Es erstaunt vielleicht weniger, dass bei den ErstklässlerInnen die Standardsprache viel beliebter ist als die Mundart und dass diese Kinder Hochdeutsch

18 Noch stärker zeigt sich die positive Konnotation des Standards in der ersten und die Bevorzugung des Dialekts in der zweiten Klasse bei den Integritätsfragen. Dieser Befund ist allerdings quantitativ weniger breit abgestützt.

Sprechenden grössere Integrität attestieren als Dialekt Sprechenden. In der ersten Klasse ist Hochdeutsch eben ein Teil des Neuen, das auf die Kinder zukommt, an dem sie Freude haben und dem sie mit grosser Offenheit begegnen.

Zu denken geben aber sollte, dass die Standardsprache ihre Attraktivität in der zweiten Klasse schon fast vollständig eingebüsst hat. Ob und allenfalls wie diese Entwicklung beinflusst werden könnte, diskutieren wir im Anschluss an die nun folgende qualitative Auswertung in Kap. 6.2.

5. Qualitative Auswertung

Für die folgende qualitative Auswertung haben wir Stellen aus den Interviews mit den Kindern der Langzeituntersuchung herausgegriffen, die ihr Verhältnis zu den vorlegten deutschen Varianten zeigen, soweit es auch für die Herausbildung von Einstellungen von Bedeutung sein könnte. Dieses Verhältnis charakterisieren wir in den untenstehenden *Thesen*. Die Interviews sind im Rahmen der oben dargestellten Differenzierungs- und Kategorisierungsexperimente gemacht worden.

1. Die Kinder *verstehen* in groben Zügen *alle vorgelegten Texte* in allen schweizerdeutschen und deutschen dialektalen und standardsprachlichen Varianten.[19] Jedenfalls bringen die Kinder in keiner Weise zum Ausdruck, dass sie einen Text nicht verstehen. Selber sprechen wollen die Kinder zwar deutlich lieber mit Sprechern und Sprecherinnen, die Zürichdeutsch sprechen, oder zumindest mit SprecherInnen der Variante, die dem Zürichdeutschen näher ist. Bei der Frage, welche Variante sie lieber hören, sind die Sympathien gleichmässiger verteilt, und zwar v. a., wenn Schweizerhochdeutsch die eine der Vergleichsvarianten ist.

Die Kinder geben meistens an, Hochdeutsch und Schweizerdeutsch gleich gut zu verstehen. Allerdings befürchten sie gelegentlich, sie würden von jemanden, der Hochdeutsch spricht, nicht so gut verstanden; so begründen sie den Umstand, dass sie – im Rahmen eines gelenkten Interviews – lieber mit einer schweizerdeutschen Sprecherin reden würden als mit einer Standardsprecherin. Nicht sie selber verstehen StandardsprecherInnen nicht so gut, sondern sie werden von StandarsprecherInnen möglicherweise nicht so gut verstanden.

Wenn die Kinder den Sprecher kennen, wie im Fall der beiden Versuchsleiter, die schweizerhochdeutsche Texte gesprochen haben, so dominiert der Faktor der identischen Person denjenigen der Verschiedenheit der Varianten:

19 Das Verständnis einzelner Wörter haben wir in anderem Zusammenhang untersucht, vgl. Häcki Buhofer/Burger 1993.

Obwohl die VL eine Varietät sprechen, in der sie normalerweise gegenüber den Kindern nicht auftreten, werden sie auch als Hochdeutschsprecher immer erkannt. – Was die Produktion betrifft, so legen einige Kinder Wert darauf, dem VL mitzuteilen, dass sie gut Hochdeutsch sprechen können, und stellen diese Kompetenz während des Interviews, das vom VL auf schweizerdeutsch geführt wird, unter Beweis. – Dies deutet auf ein *unbelastetes Verhältnis* zu deutschen Varianten und auf *beträchtliche Spracherfahrungen*, die die Kinder schon gemacht haben, und bietet *keine Grundlage für die Herausbildung von negativen Einstellungen*, weder in kognitiver noch in affektiver Hinsicht.

Das folgende Gespräch bezieht sich auf einen standardsprachlichen und einen zürichdeutschen Text, der in beiden Fällen von derselben Sprecherin (matched guise) gesprochen wird. Das Kind spricht (freiwillig) Hochdeutsch, der Versuchsleiter Schweizerdeutsch:[20]

I: und ee – welere wettsch lieber zuelose?
K: die erste
I: und vill lieber oder es bitzeli lieber?
K: viel lieber (mit vokalisiertem -r)
I: vill lieber – und worum?
K: weil ich die Sprache schöner finde (insgesamt bundesdeutsche Aussprache)
I: du redsch jo fasch esoo wi sii hm – merkt me grad – hesch beidi gliich guet verstande?
K: ja
(...)
I: und mit welere wettsch lieber rede?
K: mit der zweiten
I: mhm - vill lieber oder es bitzeli lieber?
K: nur ein bisschen
I: worum meinsch würsch lieber mit der zweite rede?
K: weil sie mich besser versteht

Das Kindergartenkind hat vor dem folgenden Gespräch einen baseldeutschen und einen schweizerhochdeutschen Text gehört. Es erkennt einen der Versuchsleiter, der den schweizerhochdeutschen Text gesprochen hatte:

I: und die beide – händ die verschideni Spraache gredt?
K: ja
(...)
I: und chasch mer ächt sogaar no säge wie genau dass die Lüüt gredt händ?
K: hm – eini Hoochtüütsch, aso am aafang eini Baseltüütsch glaub – und am – nocheer hät de Herr Schneider gredt
I: und wie hät er gredt?

20 Die Transkription soll möglichst leicht lesbar sein und folgt bei den hochdeutschen Passagen soweit wie möglich der Orthographie und bei den schweizerdeutschen Passagen einer phonetisch gestützten Umschrift, die vor allem Längen und Kürzen systematisiert und an Satzzeichen nur Fragezeichen einsetzt. Mit «I» haben wir den Versuchsleiter/Interviewer, mit «K» das Kind bezeichnet.

K. em Hochtüütsch
I: richtigs Hoochtüütsch
K: mm – nid so ganz aber fascht ganz.

2. Die Erfahrungen der Kinder prägen ihre Kenntnisse und Kategorien. Sie sind in hohem Masse individuell biographisch. *Verschiedene Sprachvariantenerfahrung* haben alle, aber nicht alle dieselben. Das zeigt sich in den Gesprächen immer wieder, wenn die Kinder von den Situationen erzählen, in denen sie mit Leuten zu tun haben, die eine andere deutsche Variante sprechen. Die Kategorien werden biographisch erworben, können aber im Einzelfall nicht immer richtig zugeordnet werden.

Das Ausmass des persönlichen Kontakts mit der Standardsprache könnte etwas mit der Ausprägung der affektiven Einstellungskomponente zu tun haben, derart, dass für die Kinder, die *häufigeren direkten Umgang* mit dem Hochdeutschen haben, sei es durch Aufenthalte im deutschen Sprachgebiet oder im Verkehr mit Nachbarn, dass also für diese Kinder die *Standardsprache attraktiver* ist. Sechs Kinder unserer Langzeitstudie haben solche Kontakte. Fünf von ihnen geben bei der Frage, «an welchem Osterhasen haben die Kinder mehr Freude?» der Standardpuppe ihre Stimme.

Das folgende Gespräch zeigt die biographische Verankerung der kindlichen Variantenkenntnisse. Der Zweitklässler hat einen baseldeutschen und einen zürichdeutschen Text gehört:

K: eini, eini, d Frau hät Züritüütsch gredet und de Maa nochäne hät Baseltüütsch gredet
I: perfekt, wiso weisch du das?
K eifach so
I: bisch emol z Basel gsii?
K: ja
(...)
K: miin Papi redet eben au Baseltüütsch und mini Grossmuetter

Die Kinder machen ihre Spracherfahrungen aber auch über die Medien.[21] Im folgenden Gespräch begründet ein Zweitklässler, der einen baseldeutschen und einen schwäbischen Text gehört hat, seine Differenzierung und Kategorisierung der Dialekte:

K: eine hät zeersch Baseldüütsch und die ander hät Öschterriichisch
I: wie hät di ander gredt?
K: aso so vo Öschterriich
I: bisch schomol det gsii z Öschterriich?
K: Nää
I: wie chunnsch denn druuf, dass das Österreichisch isch?
K: Fernsee

21 Vgl. Fussnote 3.

Derselbe Bub hört anschliessend einen kärntnerischen und einen baseldeutschen Text:

K: eine het wider Öschterriichisch
(...)
I: gliich wie die Frau vo vorheer?
K: echli stärcher

Dass die biographischen Erfahrungen nicht immer zu richtigen Kategorisierungen führen, zeigt der folgende Ausschnitt. Das Mädchen hat einen baseldeutschen und einen zürichdeutschen Text gehört:

I: jetzt – händ die gliich gredt?
K: nein
I: wie händ die dänn gredt? händ s verschide gredt?
K: ja
(...)
I: Und de eerschti – wie hät dee gredt – hesch gsäit?
(...)
K: Beerndüütsch
I: känsch du öpper, wo Beerndüütsch redt?
K: jaa
I: mhm und de redt esoo, wer isch denn daas?
K: mhm, wart etz, em, äch, wie heisst si scho wider, Anita, en Bernhard, e Saskia und en Michael
I: ui – sind sind das Cousin oder Cousine vo diir?
K: näi, eifach susch Lüüt, wo mier känned

3. Die Kinder gehen von *Kontinua zwischen den Varianten* der deutschen Sprache aus: Schweizerhochdeutsch wird als Hochdeutsch gesehen mit ein bisschen Schweizerdeutsch. Baseldeutsch wird von einigen Kindern als Gemisch von Schweizerdeutsch und Hochdeutsch bezeichnet, was insofern auch linguistisch zutrifft, als das Baseldeutsch generell dem Niederalemannischen zuzuordnen ist und im Unterschied zu den meisten anderen schweizerdeutschen Dialekten beispielsweise kein anlautendes -ch, sondern ein -k verwendet (z.B. in «Kind»).

Diese Kontinuumsbeziehung bringt exemplarisch das folgende Mädchen aus dem Kindergarten zum Ausdruck, das sich bezieht auf einen zürichdeutschen Text, der von einer Frau, und einen baseldeutschen Text, der von einem Mann gesprochen wurde:

I: und die beide – händ jetz die di gliich Spraach gredt oder ä verschideni Spraache?
K: fasch äänlich – de Maa hät mee Hoochtüütsch gredt weder d Frau

«Nicht ganz hochdeutsch gesprochen, einfach ganz leicht» hat nach Aussage einer Kindergärtlerin ein Baseldeutschsprecher, der einer standardsprachlichen Sprecherin gegenübergestellt war:

I: (...) händ die die gliich Spraach gredt?
K: nää
I: was het d Frau für a Spraach gredt?
K: Tüütsch
I: und de Maa?
K: waarscheinlich - wil wil d Frau ä ä är hät nid ganz Hoochtüütsch gredt, einfach ganz liecht.
I: mhm

An der folgenden Stelle des Gesprächs hat das Kindergartenkind einen Baseldeutschsprecher und eine Baseldeutschsprecherin gehört. Seine Kategorisierung ist zwar nicht zutreffend, zeigt aber ebenfalls die Vorstellung von gemischten oder zusammengesetzten Sprachvarianten:

I: (...) chasch du mir ächt säge, wie dänn die gredt händ, wo die Gschichte verzellt händ -was händ die für e Spraach gredt? i der eerschte Gschicht?
K: so, so Tüütsch eso, oder so Hoochtüütsch-Tüütsch eso, het öpper gredt und Hoochtüütsch hät d Frau gredt

Auch ein Kindergartenkind charakterisiert im folgenden einen schweizerhochdeutschen Standardtext (im Vergleich mit einem bundesdeutschen Standardtext) als Gemisch von Schweizerdeutsch und Hochdeutsch:

I: und die doo – händ die ä gliichi Spraach gredt?
K: nää
I: nöd – isch dänn de Underschiid grooss mittel oder chlii gsii? (...)
K: ja ich glaube (malt das kleine Bild an)
I: chlii gäll – stimmt
K: ich weiss wer am Schluss gredt hät
I: wer?
K: sii
I: stimmt – und wie han i gredt – so wie miir jetz reded?
K: nei – em Hoochtüütsch
I: Hoochtüütsch ja und wie hät denn die wo die eerscht Gschicht verzellt hät – wie hät denn die gredt?
K: richtig Hoochtüütsch
I: denn han ich nid richtig Hoochtüütsch gredt?
K: nei, nei – si händ e chli Züritüütsch gmischt

4. *Schweizerhochdeutsch* und *bundesrepublikanisches Hochdeutsch* werden im allgemeinen als gleich oder *sehr ähnlich* beurteilt. Trotzdem *hören* die Kinder in vielen Fällen einen *Unterschied.*

«Fast gleich», «mit einem nur kleinen Unterschied» haben die beiden SprecherInnen nach Angaben des Kindes im folgenden Fall gesprochen. Das Gespräch bezieht sich auf eine standardsprachliche Textstelle, die von einer bundesdeutschen Sprecherin realisiert wird, und auf eine schweizerhochdeutsche Stelle, die der VL auf Band gesprochen hatte:

K: die Spraach het schier esoo gredt wi du hettisch
I: (...) die Lüüt, wo jetz ebe die Gschicht e verzellt händ, händ die en anderi Spraach gredt oder händ s di gliich Spraach gredt?

K: ja, schier gliich, s isch en ganz en chliine Unterschiid gsii
I: perfäkt (...) was händ die für e Spraach gredt? die am Aafang?
K: ja so, äso gmischt, so gmischt
I: und dee am Schluss?
K: ä chli gmischt, aber schier Hoochdüütsch, aber gmischt, mee Hoochtüütsch und dänn gmischt no derzue
I: hät denn dee, wo am Schluss gredt hät, eener weniger oder eener mee gredt als dee am Aaf, als die am Aafang?
K: ä, die am Aafang het e chlii mee Hochtüütsch gredt

«Ein bisschen anders, aber nur ganz wenig» beurteilt dieses Kind den Unterschied, das zunächst von einem Mann einen schweizerhochdeutschen und dann von einer Frau einen bundesdeutschen Standardtext gehört hat:

I: jetzt, händ die gliich gredt oder verschide? oder ganz fescht verschide oder es bitzeli verschide?
K: die Frau hat en bisschen anders, aber nur ganz weenich
I: ganz wenig – guet – und wi hät de Maa gredt?
K: Hochdeutsch
I: und d Frau?
K: ich
I: was meinsch – wie hät d Frau gredt?
K: sie hat auch Hochdeutsch gesprochen, aber sie hat die Buchstaben em länger gesacht.
I: mhm, was meinsch vo däne beidne, weli Person hät da mee Hoochtüütsch gredt als di ander, weli hät richtigers Hoochtüütsch gredt?
K: der Mann

Insgesamt wird der *Unterschied* zwischen Schweizerhochdeutsch und bundesdeutschem Hochdeutsch von *Kindern* der Altersstufen, wie wir sie untersucht haben, *für kleiner gehalten* als von grösseren Kindern und von Erwachsenen (vgl. Kap. 4.1).

5. Hochdeutsch wird Deutschland zugeordnet. Für das eigene Hochdeutsch haben die Kinder *keine funktionale Erklärung*. Sie denken ausschliesslich *regional*, nicht funktional.[22] Es wird schon von einigen Kindern zwischen «nicht richtigem» und «richtigem» Hochdeutsch unterschieden, allerdings z. T. nach Vorgabe der Kategorien durch die Versuchsleiter.

I: wo redt me vor allem Hoochtüütsch eigetlich?
K: in Deutschland
I: ja und wo susch no?

22 Diese These lässt sich auch durch Befunde aus dem Osterhasenexperiment stützen (vgl. Kap. 4.2): In diesem Experiment hatten wir die Kinder anhand von Bildern gefragt, ob sie formelle Situationen eher mit der Standardsprache und informelle Situationen eher mit der Mundart verbinden würden. Ein Bewusstsein für eine solche funktionale Verteilung der Varianten scheint bei den Kindern aber nicht vorhanden zu sein. Noch extremer waren in dieser Hinsicht direkte, offene Fragen: Fragten wir die Kinder (beim Interview 2. Klässler) danach, wozu sie Hochdeutsch lernten, blieb die Antwort meist ganz aus.

K: ach (Stöhnen)
I: i de Schwiiz nöd?
K: nich so viel
I: nid so vill – und – häsch – ghöörsch du dänn au mängisch – zum Biischpil dehäi oder irgendwo Hoochtüütsch?
K: nein
I: nöd? tuesch nie Feernsee luege?
K: jaa – deet, döt schon

Vor dem folgenden Gespräch hat das Kind einen bundesdeutschen Standardtext und einen baseldeutschen Text gehört:

I: und wie händ jetz – die Lüüt – wo die Gschicht verzellt händ, en anderi, verschideni Spraache gredt?
K: ja . (...) d Frau am Aafang Hoochtüütsch und de Maa am Schluss Baseltüütsch
I: (...) was würsch säge - isch dee Underschiid en chliine en mittlere oder en groosse? Wenn d tänksch er isch en chliine würsch di chliine Schuebändel aamaale, wenn d tänksch s isch en g en groosse die groosse Schuebändel, wenn d tänksch wenn d tänksch s isch öppe so mittel dänn
(Kind malt das grosse Bild an)
I: en groosse Underschiid?
K: ja – will- em Tüütschland isch jo wiit vo Basel ewägg.

Hier sehen wir einen wichtigen Ansatzpunkt für didaktische Bemühungen, den Kindern den funktionalen Sinn auch des gesprochenen Hochdeutschen in der deutschen Schweiz plausibel zu machen. (Vgl. 6.2.)

6. Die Kinder begegnen den Varianten des Deutschen unterschiedlich differenziert, kategorisieren unterschiedlich gut und ihre metakommunikativen Kompetenzen, wie sie während des Interviews zum Ausdruck kommen, sind unterschiedlich ausgebildet. Die *Spezifik des metasprachlichen Verhaltens bleibt beim einzelnen Kind* vom Kindergarten bis in die 2. Klasse *erhalten.*

6. Zusammenfassung

6.1. Wie entwickelt sich ein Sprachdifferenzbewusstsein? Wie entwickeln sich Einstellungen?

Unsere Untersuchungen zeigen, dass die Kinder schon im Kindergarten ein gutes Sprachdifferenzbewusstsein für die Varianten der deutschen Sprache, allen voran für ihr eigenes Schweizerdeutsch (das Zürichdeutsche) und für das Hochdeutsche (sei es schweizerischer oder bundesdeutscher Prägung) haben. Dieses Sprachdifferenzbewusstsein verbessert sich quantitativ geringfügig bis in die 2. Klasse, ist aber in seiner qualitativen Ausprägung beim einzelnen Kind relativ stabil. Währenddem dadurch die kognitive Basis für Einstellungen vom Kindergartenalter an ganz klar gegeben ist, sind die affektiven Bewertungen

im Kindergarten noch wenig ausgeprägt und wenig konsistent: Die Kinder ändern ihr Bewertungsmuster von einer Frage zur nächsten und zeigen damit grosse inter- und intraindividuelle Streuungsunterschiede. Die affektiven Einstellungen in der 1. Klasse fallen eindeutig für das Hochdeutsche aus, wenden sich aber schon in der 2. gegen das Hochdeutsche, währenddem die Mundart positiv bewertet wird. Die positiven Einstellungen der 1. Klasse gilt es unserer Ansicht nach zu erhalten und auszubauen.[23]

6.2. In welchen Bereichen sind steuernde Massnahmen denkbar und von Vorteil?[24]

Die affektiven Komponenten von Einstellungen sind schwer zu beeinflussen und zu verändern.[25] Wir gehen zwar (gestützt auf grosse Stichprobenunterschiede) davon aus, dass die LehrerInnen einen wichtigen Faktor in der Einstellungsbildung oder Einstellungsübernahme darstellen, glauben aber nicht an die Möglichkeit und Wirksamkeit von Empfehlungen, denen zufolge die Lehrer auch private und emotionale Sprechakte hochdeutsch realisieren sollten, damit die SchülerInnen die verhängnisvolle Bindung und damit Negativbewertung des Hochdeutschen als Leistungssprache aufgeben können. Im Gegensatz zu Sieber/Sitta (1986:171 «man muss auch gelegentlich in Standardsprache scherzen [...] können») glauben wir nicht, dass die Schule negative affektive Einstellungen einfach umpolen kann, auch durch Scherzen nicht.

Einen anderen Weg der Einflussnahme in Richtung Ausbau und Vermittlung positiver Einstellungen sehen wir aber über den kognitiven Aspekt des Sprachdifferenzbewusstseins einschliesslich des Bewusstseins von den funktionalen Notwendigkeiten des Hochdeutschgebrauchs in der deutschen Schweiz. Die Interviews mit den Kindern zeigen, dass SchülerInnen nicht wissen, wozu sie Hochdeutsch lernen. Das ist fatal. Es müsste möglich sein, den Kindern in Kindergarten und Schule zu zeigen, in welchen Situationen es wichtig ist, dass sie Hochdeutsch sprechen, damit sie verstanden werden können. Dies würde ihr Sprachdifferenzbewusstsein um einen wesentlichen funktionalen Aspekt erweitern. Es wäre damit zumindest die kognitive Basis gegeben, die positiven affektiven Einstellungen zum Hochdeutschen über die 1. Klasse hinaus zu erhalten. Diese kognitive Basis könnte als Grundlage dienen für den Gebrauch des Hochdeutschen in Situationen, in denen dies für die Kommunikation mit

23 Die Frage, ob die negativen Einstellungen der 2. Klasse selber ausgebildet oder übernommen wurden, können wir im Moment noch nicht beantworten.

24 Vgl. dazu auch den Kolloquiumsvortrag (Fussnote 1,3.).

25 Dies geht aus sozialpsychologischen Arbeiten zur Einstellungsänderung deutlich hervor. Klauer (1988) zeigt z.B. klar, dass affektive Einstellungen allenfalls modifiziert, nicht aber umgepolt werden können.

fremdsprachigen oder standardsprachlichen SprecherInnen von Vorteil wäre. Wenn sich bei erneuten Untersuchungen erhärten würde, dass sich durch effektive Kontakte die affektiven Einstellungen verbessern (vgl. oben), so würde dadurch ein Beitrag geleistet zur Erhaltung der positiven und zur Milderung der negativen Bewertungen des gesprochenen Hochdeutschen in der deutschen Schweiz.

Universität Basel
Deutsches Seminar
4051 Basel

Annelies Häcki Buhofer

Universität Zürich
Deutsches Seminar
8001 Zürich

Thomas Studer

Literatur

Allport, Gordon W. (1983): *Werden der Persönlichkeit: Gedanken zur Grundlegung einer Psychologie der Persönlichkeit*, Frankfurt a.M., Fischer, 99 p., ISBN 3-596-42127-3.

Besch, Werner (Hrsg., 1983): *Sprachverhalten in ländlichen Gemeinden. Forschungsbericht Erp-Projekt (2 Bde.), Bd. 2: Dialekt und Standardsprache im Sprecherurteil*, Berlin, Schmidt, 302 p., ISBN 3-503-02203-1.

Blesi, Pankraz/Stern, Otto (1989): «MIRHÄNDFROIDWENDUKUNSCH ... Schriftspracherwerb in der Schweiz – zwischen Mundart und Hochdeutsch». In: Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans (Hrsg.): *Jeder spricht anders: Normen und Vielfalt in Sprache und Schrift*. Konstanz, Faude, 303 p., ISBN 3-922305-33-4.

Bradac, James J. (1990): «Language Attitudes and Impression Formation». In: Giles, Howard/Robinson, William (Hrsg.): *Handbook of Language and Social Psychology*. Chichester, Wiley, 618 p., ISBN 0-471-92481-4.

Deprez, Kas/Persoons, Yves (1987): «Attitude». In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J. (Hrsg.): *Sociolinguistics/Soziolinguistik (2 Halbbde.), 1. Halbband*. Berlin, de Gruyter, 854 p., ISBN 3-11-009694-3.

Dittmar, Norbert, Schlobinski, Peter, Wachs, Inge (1986): *Berlinisch: Studien zum Lexikon, zur Spracheinstellung und zum Stilrepertoire*, Berlin, Spitz, 142 p., ISBN 3-87061-914-7.

Giles, Howard/Hewston, Miles/Ryan, Ellen B./Johnson, Patricia (1987): «Research on language attitudes». In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J. (Hrsg.): *Sociolinguistics/Soziolinguistik (2 Halbbde.), 1. Halbband*. Berlin, de Gruyter, 854 p., ISBN 3-11-009694-3.

Häcki Buhofer, Annelies/Burger, Harald (1993): «Hochdeutsch bei sechs- bis achtjährigen Kindern: Verstehen – Einstellungen». In: Volker Schupp (Hrsg.): *Alemanisch in der Regio. Beiträge zur 10. Jahrestagung alemannischer Dialektologen*. Freiburg i.Br 1990. (=Göppinger Arbeiten zur Germanistik 593), Göppingen, Kümmerle Verlag S. 11–23, ISBN 3-87452-835-9.

Hundt, Markus (1992): *Einstellungen gegenüber dialektal gefärbter Standardsprache. Eine empirische Untersuchung zum Bairischen, Hamburgischen, Pfälzischen und Schwäbischen*, Stuttgart, Steiner, 110 p., ISBN 515-06209-2.

Jäger, Karl-Heinz/Schiller, Ulrich (1983): «Dialekt und Standardsprache im Urteil von Dialektsprechern. Untersuchungen der Einstellungen von alemannischen Dialektsprecherinnen zu ihrem Dialekt und zur Standardsprache». In: *Linguistische Berichte 83*, 63–95.

Klauer, Karl (1988): *Einstellungen: Der Einfluss der affektiven Komponente auf kognitive Urteile*, Hamburg, Universitäts-Dissertation.

Löffler, Heiner (1985): *Germanistische Soziolinguistik*, Berlin, Schmidt, 267 p., ISBN 3-503-02231-7.

Mihm, Arend (1985): «Zur Bewertung der regionalen Umgangssprache im westlichen Ruhrgebiet». In: Ders. (Hrsg.): *Sprache an Rhein und Ruhr. Dialektologische und soziolinguistische Studien zur sprachlichen Situation im Rhein-Ruhr-Gebiet und ihrer Geschichte*. Stuttgart, Steiner, 276 p. ISBN 3-515-04243-1.

Mossmüller, Sylvia (1990): «Einschätzung von Sprachvarietäten in Österreich». In: *International Journal of the Sociology of Language 83*, 105-120.

Neuland, Eva (im Druck): «Sprachgefühl, Spracheinstellungen, Sprachbewusstsein. Zur Relevanz «subjektiver Faktoren» für Sprachvariation und Sprachwandel». In: Mattheier, Klaus J. et al. (Hrsg.): *Vielfalt des Deutschen. Festschrift für Werner Besch*. Frankfurt a.M.

Petermann, Franz (1988): «Erfassung von Einstellungen und Vorurteilen». In: Petermann, Franz/ Schäfer, Bernd (Hrsg.): *Vorurteile und Einstellungen: sozialpsychologische Beiträge zum Problem sozialer Orientierung. Festschrift für Reinhold Bergler*. Köln, Deutscher Institutsverlag, 472 p., ISBN 3-602-14235-3.

Pynes, Penelope (1990): *Development of the cognitive component of language attitudes: A case study from Sandhausen, West Germany*, University of North Carolina at Chapel Hill, Xerox.

Quasthoff, Uta M. (1987): «Linguistic Prejudice/Stereotypes». In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier Klaus J. (Hrsg.): *Sociolinguistics/Soziolinguistik (2 Halbbde.), 1. Halbband*. Berlin, de Gruyter, 854 p., ISBN 3-11-009694-3.

Rosenthal, Marilyn S. (1974): «The magic boxes. Preschool children's attitudes toward black and standard English». In: *The Florida FL Reporter Spring/Fall 12*, 55–93.

Ryan, Ellen B., Giles, Howard, Hewstone, Miles (1988): «The measurement of language attitudes». In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier Klaus J. (Hrsg.): *Sociolinguistics/Soziolinguistik (2 Halbbde.), 2. Halbband*. Berlin, de Gruyter, 1057 p., ISBN 3-11-011645-6.

Schläpfer, Robert/Gutzwiller, Jürg, Schmid, Beat: (1991): *Das Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache in der deutschen Schweiz: Spracheinstellungen junger Deutsch- und Welschschweizer; eine Auswertung der Pädagogischen Rekrutenprüfungen 1985*, Aarau, Sauerländer, 279 p. ISBN 3-7941-3511-3.

Sieber, Peter, Sitta, Horst (1986): *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*, Aarau, Sauerländer, 182 p., ISBN 3-7941-2775-7.

Upmeyer, Arnold (Hrsg, 1989): *Attitudes and behavioral decisions*, New York, Springer, 268 p., ISBN 0-387-96727-3.

Werlen, Erika (1984): *Studien zur Datenerhebung in der Dialektologie*, Wiesbaden, Steiner, 369 p., ISBN 3-515-04235-0.

Werlen, Iwar (1985): «Zur Einschätzung von schweizerdeutschen Dialekten». In: DERS. (Hrsg.): *Probleme der schweizerischen Dialektologie. 2. Kolloquium der Schweizerischen Geisteswissenschaftlichen Gesellschaft (1978)*, Fribourg, Editions Universitaires, 311 p., ISBN 3-7278-0348-7.