pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Kassis-Filippakou, Maria; Panagiotopoulou, Argyro

Sprachförderpraxis unter den Bedingungen der Diglossie. Zur "Sprachentrennung" bzw. "Sprachenmischung" als Normalität im Kindergartenalltag der deutschsprachigen Schweiz

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 37 (2015) 1, S. 113-129

Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:
Kassis-Filippakou, Maria; Panagiotopoulou, Argyro: Sprachförderpraxis unter den Bedingungen der Diglossie. Zur "Sprachentrennung" bzw. "Sprachenmischung" als Normalität im Kindergartenalltag der deutschsprachigen Schweiz - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 37 (2015) 1, S. 113-129 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-121401

in Kooperation mit / in cooperation with:

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften
Rivista svizzera di scienze dell'educazione
Revue suisse des sciences de l'éducation

http://www.rsse.ch/index.html

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Sprachförderpraxis unter den Bedingungen der Diglossie – Zur «Sprachentrennung» bzw. «Sprachenmischung» als Normalität im Kindergartenalltag der deutschsprachigen Schweiz

Maria Kassis-Filippakou und Argyro Panagiotopoulou

Im vorliegenden Beitrag wird auf die pädagogische Qualität sprachlicher Förderpraxis im Feld des Kindergartens unter den curricularen Vorgaben und den vorgegebenen Diglossie-Bedingungen in der deutschsprachigen Schweiz deskriptiv-analytisch eingegangen. Durch unsere ethnographisch angelegte Feldstudie konnten wir aufzeigen, dass die sprachliche Förderung in ihrer praktischen Realisierung sowohl Sprachenmischung als auch Sprachentrennung voraussetzt und zugleich hervorbringt. Wir diskutieren unsere Ergebnisse auf der Basis von neueren soziolinguistisch fundierten pädagogisch-didaktischen Ansätzen, die auf das gesamte linguistische Repertoire mehrsprachiger Individuen (Lehrpersonen und Kinder) fokussieren und somit zur Qualitätsentwicklung des (vor-)schulischen Sprachunterrichts in der deutschsprachigen Schweiz beitragen könnten.

Einleitung

Das Projekt MEMOS (Mehrsprachigkeit und Mobilität im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in der deutschsprachigen Schweiz) der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) wurde als Folgeprojekt von HeLiE (Heterogenität und Literalität im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich im europäischen Vergleich) der Universität zu Köln ins Leben gerufen, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie institutionalisierte sprachliche Bildung bzw. (schrift-)sprachspezifische Förderung insbesondere mit Blick auf junge Kinder mit Migrationshintergrund in Schweizer Bildungsinstitutionen praktiziert wird (Panagiotopoulou, 2010; Panagiotopoulou & Krompàk, 2014). Im Rahmen des Schweizer Forschungsprojekts wurden zwei ethnographische Teilstudien über zwei Jahre (2011-2013) in zwei ausgewählten Kindergärten sowie in zwei Primarschulklassen des Kantons Basel-Landschaft durchgeführt. Im Mittelpunkt der Untersuchungen stehen zehn mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund (je fünf sogenannte ‚Fokus-Kinder' pro Teilstudie) beim Übergang vom Kindergarten in die Primar-

ISSN 1424-3946

schule. Im vorliegenden Artikel befassen wir uns mit Daten aus der Teilstudie von Maria Kassis-Filippakou unter Berücksichtigung folgender Gegebenheiten:

Die in den letzten Jahren stark ideologiegeprägte sprachpolitische Debatte um Diglossie in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen der deutschsprachigen Schweiz hatte im Jahre 2011 mehrere kantonale Volksabstimmungen zur Folge. Sie führten zu unterschiedlichen Programmatiken mit unterschiedlichen Konsequenzen für die schulsprachliche Praxis. Im Kanton Zürich z. B. wurde der vermehrte Einsatz von Schweizerdialekt als Kommunikations- und Unterrichtssprache im Kindergarten befürwortet. Die Kantone Basel-Stadt und Basel-Landschaft hingegen entschieden sich für die Anwendung beider sprachlicher Varietäten des Deutschen im Kindergartenalltag[1]. Für die Situation in der deutschsprachigen Schweiz scheint folgende Frage relevant zu sein: Welche Rolle spielt die in der bildungspolitischen Debatte propagierte Gleichsetzung von Dialekt und Standardsprache in vorschulischen und schulischen Einrichtungen (Berthele, 2008, 2010a, 2010b; Werlen, 2007)? Inwiefern und wie genau hängt die «Qualität» bzw. die Beschaffenheit der praktizierten Sprachförderung mit der Entscheidung zusammen, beide Sprachvarietäten im pädagogischen Alltag zu verwenden? In diesem Zusammenhang soll der vorliegende Artikel weniger die im bildungspolitischen Kontext relevant gewordenen Dichotomien zwischen Sprachvarietäten und den damit zusammenhängenden Fragen zur Quantität des Sprachgebrauchs (Wie viel Standardsprache? Wie viel Schweizerdeutsch?) fokussieren. Vielmehr beschäftigen wir uns mit der Frage der pädagogischen Qualität, wie sie durch ethnographische Studien in der frühkindlichen Bildungspraxis theoretisch und empirisch untersucht wurde. Qualität wird dabei nicht evaluativ, sondern deskriptiv-analytisch bzw. theoriegenerierend erfasst. Hierbei gehen wir davon aus, dass die Qualität der praktizierten Sprachförderung im Kindergarten (wie auch jene zu Beginn der Schule) beobachtet werden kann und dass sie mit konkreten Qualitätsvorstellungen der beteiligten Professionellen zusammenhängt (vgl. Honig, 2004; Neumann & Honig, 2009; Panagiotopoulou, 2010, S. 243; 2013, S. 780).

Im vorliegenden Beitrag interessiert insbesondere die Frage, wie die beobachteten sprachlichen Verwendungspraktiken unter den Bedingungen der Diglossie mit den Vorstellungen der beteiligten Pädagoginnen über eine qualitative Sprachförderung zusammenhängen.

In den folgenden Ausführungen wird in einem ersten Schritt das Diglossie-Phänomen in der Deutschschweiz als Gegenstand soziolinguistischer und erziehungswissenschaftlicher Forschungsarbeiten thematisiert und darüber hinaus das Forschungsdesign des HeLiE- bzw. MEMOS-Projektes dargestellt. Im Anschluss daran gehen wir auf die Sprachverwendungspraxis von Kindern und Professionellen im Kontext von Unterrichtssituationen sowie auf die Einstellungen bzw. Qualitätsvorstellungen der Lehrpersonen in Bezug auf ihre Sprachförderpraxis ein. Im letzten Schritt verbinden wir die hier thematisierten ersten Analyseergebnisse mit dem aktuell – innerhalb und ausserhalb der

Schweiz – geführten Diskurs über eine flexible Mehrsprachigkeitsdidaktik, die sich an den Alltagsbedingungen mehrsprachiger Akteure orientiert.

Diglossie als Forschungsgegenstand in der deutschsprachigen Schweiz

Unter Diglossie in der Deutschschweiz wird eine spezifische Form gelebter Zweisprachigkeit auf der Grundlage einer strikten Unterscheidung zwischen einer informellen und einer standardisierten Sprachform des Deutschen verstanden (Berthele, 2010a; Werlen, 2007). Eine klare dichotomische Trennung beider Varietäten ist dennoch aus (sozio-)linguistischer Perspektive nicht nachvollziehbar und empirisch nicht zu belegen, da beide Varietäten in vielen unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten der Deutschschweiz eingesetzt werden (vgl. Petkova, 2009, S. 24). Mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund sprechen über die Standardsprache hinaus weitere Familiensprachen und zwar in unterschiedlichen, auch dialektalen Varietäten. Deswegen handeln sie, sowohl innerhalb als auch ausserhalb der Schule, in der Regel mehrsprachig. Gyger (2007, S. 1) präsentiert eine Palette von Forschungsergebnissen in der Deutschschweiz, die sich der Frage widmen, ob das verbreitete Diglossie-Phänomen an Schweizer Schulen beim Erlernen der Standardsprache mehrsprachigen Kindern zusätzliche sprachliche Hürden bereitet[2]. Die wissenschaftlichen Ergebnisse hierzu fallen uneinheitlich aus: So problematisiert Ziberi-Luginbühl (1999) das Code-Switching von Lehrpersonen zwischen Dialekt und Standardsprache, das für mehrsprachige Kinder ohne «gefestigte Deutschkenntnisse» eine «sprachliche Verwirrung» auslösen könnte (Landert, 2007, S. 337; Ziberi-Luginbühl, 1999, S. 15). Penner und Wymann (2003, S. 6) stellen hingegen fest, dass nicht die Diglossie-Situation in der deutschsprachigen Schweiz für die sprachliche Förderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten ein Problem darstelle, sondern es eher die situationsgebundene Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Kindern im Unterricht sei, die das Erreichen «höherer Abstraktion» und «komplexer (sprachlicher) Strukturen erschwert oder gar verunmöglicht».

Auch Berthele (2010a, p. 44) stellt das häufig angenommene Stereotyp bezüglich der sprachlichen Schwierigkeiten von mehrsprachigen Kindern in der Standardsprache als Folge des Diglossie-Phänomens in Frage. Er betont, dass Schulerfolg und sprachliche Kompetenz hauptsächlich von der sozio-ökonomischen Herkunft bestimmt werden. Bildungseffekte der sozialen Herkunft sind im erziehungswissenschaftlichen Diskurs seit langem bekannt. Die Längsschnittstudie der Pädagogischen Hochschule FHNW zur «sprachlichen Orientierungskompetenz»[3] von Kindern mit Migrationshintergrund konnte ebenfalls belegen, dass mehrsprachige Kinder bei ihrer eigenen Sprachproduktion mit zunehmender Dauer des Schulbesuchs zwischen den Varietäten Standardsprache und Dialekt sukzessiv korrekt unterschieden und sie zunehmend situativ korrekt einsetzten (Besset et al., 2011, S. 25 ff.).

Mit dem MEMOS-Projekt wird beabsichtigt, die bereits als uneinheitlich dargestellte Forschungslage zum Diglossie-Phänomen in der Deutschschweiz um die Berücksichtigung der Perspektive mehrsprachig handelnder Kindern und Erwachsenen im Kontext institutionalisierter Sprachförderung zu erweitern.

Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

In Analogie zum Forschungsdesign des HeLiE-Projektes wurden im Anschlussprojekt MEMOS jeweils in einem Kindergarten und einer ersten Schulklasse Ethnographien durchgeführt, um sprachliche (Förder-)Praktiken und Qualitätsvorstellungen hinsichtlich einer sprachförderlichen Praxis beim Übergang in die Schule unter Berücksichtigung der spezifischen institutionellen und curricularen Bedingungen Schweizer Bildungseinrichtungen zu erfassen (vgl. Panagiotopoulou & Krompàk 2014, S. 51-54). Die daraus entstandenen Daten sollen mit bereits vorhandenen Ergebnissen aus dem ursprünglichen HeLiE-Projekt vergleichend analysiert werden (vgl. Panagiotopoulou & Kassis 2015).

In der hier dargestellten Teilstudie wurden Feldbeobachtungen über zwei Jahre durchgeführt, die sich jeweils über vier zweimonatige Feldphasen erstreckten. Im Rahmen dieser Feldphasen war die Ethnographin zwei bis drei Mal pro Woche im jeweiligen Feld. In der ersten Feldphase wurden die fünf Foki-Kinder ausgewählt, die sich im letzten Kindergartenjahr befanden. Der ausgewählte Kindergarten sowie die erste Grundschulklasse befanden sich in einem sozial benachteiligten Wohngebiet mit hohem MigrantInnenanteil. Entsprechend der heterogenen Struktur dieses Einzugsgebietes setzten sich die Vorschulklasse sowie die erste Klasse vorwiegend aus Kindern mit mehreren Familiensprachen zusammen. So hatten von den insgesamt 18 Kindern, die den Kindergarten besuchten, 15 Kinder einen Migrationshintergrund.

Durch Feldbeobachtungen und Feldnotizen, die die primären Erhebungsquellen ethnographischer Feldstudien darstellten, wurde beabsichtigt, das implizite Wissen von Lehrpersonen und Kindern, das verbal nur schwer vermittelt werden kann, zu erfassen. Die aus den Feldnotizen entstandenen Protokolle wurden unmittelbar nach jeder Beobachtung verfasst und sequentiell in Anlehnung an die Grounded Theory (Charmaz, 2006) ausgewertet. Auf diese Weise konnten erste Kategorien und Konzepte entwickelt werden, während neue Fragen für die kommenden Beobachtungen aufgestellt wurden. Zugleich wurde die Qualität der Protokolle in ethnographischen Auswertungsgruppen und Kolloquien diskutiert und somit überprüft.

Die Feldbeobachtungen wurden durch den Einsatz von weiteren methodischen Zugängen wie Dokumentenanalysen, Tonbandaufnahmen und Interviews ergänzt. Durch Dokumentenanalysen bzw. Analysen von Lehrplänen des Kindergartens und der Grundschule wurden Hintergrunddaten, d.h. institutionelle und curriculare Bedingungen der sprachlichen Förderung bei den Analysen

der Unterrichtssituationen berücksichtigt (Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2010, S. 311). Auch die transkribierten Tonbandaufnahmen im Rahmen von Unterrichtssituationen, z.B. im Morgenkreis oder während der Durchführung von Paar- oder Gruppenarbeiten von Kindern, wurden mit der Absicht eingesetzt, differenziertere Interpretationen zu ermöglichen. Durch Interviews wurde beabsichtigt, den FeldakteurInnen selbst die Möglichkeit zu geben, über ihre Vorstellungen, Interpretationen und Erfahrungen mit spezifischen schulischen Handlungsabläufen zu berichten (vgl. Rosenthal, 2005, S. 102). Hierzu wurden kurz vor dem Abschluss des jeweiligen Schuljahres (also im Juni 2012 und dann wieder im Juni 2013) leitfadengestützte Interviews mit den zwei Lehrpersonen des Kindergartens bzw. der ersten Klasse sowie mit den fünf Fokus-Kindern geführt. Während der Triangulation der unterschiedlichen Datensorten, zwecks Erweiterung der durch die teilnehmende Beobachtung gewonnenen Erkenntnisse, ging es vor allem darum, differenzierte vergleichende Analysen durchzuführen, um Zusammenhänge, aber auch mögliche Diskrepanzen zwischen Einstellungen bzw. Qualitätsvorstellungen der Professionellen und deren pädagogisch-didaktischen Praktiken herauszuarbeiten.

Im Rahmen der im Folgenden vorzustellenden Überlegungen zur praktizierten Sprachförderung und zu den Einstellungen der dabei beteiligten Lehrkräfte, die auch selbst, unter den herrschenden Diglossie-Bedingungen, mehrsprachig handeln, berücksichtigen wir erste Analyseergebnisse aus der ethnographischen Feldstudie im Kindergaren.

Umgang mit Diglossie im Kindergarten: Intendierte Sprachentrennung und situative Sprachenmischung

Der Stufenlehrplan des Kantons Basel-Landschaft regelt seit 2009 den sprachlichen Unterricht in den Kindergärten, hierzu wurde ein eigenes Reglement geschaffen (vgl. Reglement zum Gebrauch der Standardsprache vom 18.03.2009). Obwohl im ersten Satz dieses Dokumentes von der Förderung beider Varietäten des Deutschen ausgegangen wird, betonen alle weiteren Ausführungen ausschliesslich die Förderung der Standardsprache und weisen dadurch auf ein Ungleichgewicht hin, das Implikationen für die Gestaltung sprachlicher Förderung im Kindergarten mit sich bringen könnte. Darüber hinaus wird vermehrt für eine Sprachentrennung zu Gunsten der Standardsprache ab dem Schuleintritt plädiert. Auch im Rahmen des HeLiE Projektes konnte festgestellt werden, dass im mehrsprachigen Luxemburg Letzebuergisch als eine der drei offiziellen Landessprachen im Kindergarten bewusst gefördert wird, während aber im Anfangsunterricht eine Priorisierung der deutschen Sprache dominiert, die für Schulanfängerinnen und Schulanfänger, die Deutsch nicht als Familien- oder Umgebungssprache erwerben, Schwierigkeiten mit sich bringt (Christmann,

2011; Christmann & Graf, 2010, S. 193). Schweizerdeutsch darf ab dem ersten Schuljahr von den Lehrpersonen einzig in «Ausnahmesituationen» (so z. B. zum Trösten von Kindern oder zur Bewältigung von Krisensituationen im Unterricht) eingesetzt werden (vgl. Reglement zum Gebrauch der Standardsprache vom 18.03.2009).

In den folgenden Ausführungen werden in einem ersten Schritt didaktisch vorstrukturierte Unterrichtssequenzen zur Förderung der Standardsprache thematisiert. In einem nächsten Schritt gehen wir exemplarisch auf eine Unterrichtsituation zur Förderung des Schweizerdialekts ein, die wir im Zusammenhang mit Einstellungen der beteiligten Lehrkräfte gegenüber ihrer eigenen mehrsprachigen Alltagspraxis diskutieren.

Standardsprache unterrichten – ausserhalb der alltäglichen Sprachinteraktionen

Die 12 Mädchen und sechs Jungen der Kindergartengruppe wurden von zwei Kindergärtner-innen mit langjähriger Berufserfahrung – wir nennen sie Frau Meyer und Frau Leimgruber[4], Schweizerinnen mit Migrationshintergrund – betreut. Frau Leimgruber war zugleich die für die «DaZ-Förderung» (Deutsch als Zweitsprache-Förderung) zuständige Lehrperson des Kindergartens.

Morgens, nach der ersten Freispielphase während des sukzessiven Ankommens der Kindergartenkinder fand regelmässig eine längere Sequenz von Kreisspielen statt. In dieser pädagogisch-didaktischen Rahmung waren Aktivitäten wie Singen, Tanzen, Spielen, Geschichtenerzählen, Theater-Spielen mit Handpuppen, Einführen von Bastelarbeiten sowie deklarierte Unterrichtssequenzen, die hauptsächlich – aber implizit – der Förderung der Standardsprache dienten, zu beobachten.

Im Unterschied zu anderen Kreisaktivitäten wurden «Reimspiele» als *explizite Förderung der Standardsprache* regelmässig eingesetzt. Beide Lehrpersonen waren überzeugt – wie sie in den Interviews am Ende des Schuljahres betonten – dass dadurch die phonologische Bewusstheit der Kinder gestärkt und der Schulübergang erleichtert werde. Das mit Vergnügen auf Schweizerdeutsch gesungene Einstiegslied sollte für die Kinder den Beginn einer Deutschstunde mit Reimspielen markieren, in der aber ihr aktiver sprachlicher Beitrag in der Standardsprache («*Hochdütsch*») verlangt wurde: «*Luege, lose, schwätze, rede, i de eigne Sprach cha jede, nöd alli Mänsche schwätzed glich, du redsch anderscht weder ich. Hüt isch's bsundrig: jetzt tuet jede, da im Chindsgi hochdütsch rede, mir schalted um und fanged a, Hochdütsch chönd mir all verstah*». Die im Lied angedeutete (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit aller beteiligten AkteurInnen, Kinder und Erwachsene, konnte im pädagogischen Kindergartenalltag allerdings wenig vorgefunden werden. Daher ist davon auszugehen, dass das *sprachliche Umschalten* («*mir schalted um*») in diesem Zusammenhang den sprachlichen Wechsel vom Schweizerdeutsch in die Standardsprache betraf. Einzig bei den Reimspielen suchten die Kinder das fehlende Wort in der Standardsprache und mussten

daraufhin gemeinsam mit der unterrichtenden Lehrperson den ganzen Satz zum Teil mehrmals wiederholen. Kinder und Erwachsene konnten offenbar, so die Feststellung im obigen Lied, Hochdeutsch verstehen (*«chönd mir all verstah»)*. Dies schien die Voraussetzung zu sein, um die Varietät des Schweizerdeutschen, welche die Kinder in ihren weiteren sprachlichen Interaktionen im Kindergartenalltag fast ausschliesslich verwendeten, verlassen zu können. Die didaktische Aufforderung der Lehrpersonen, den Code gemeinsam, im Sinne eines *gezielten, kollektiven Code-Switching* zu wechseln, schien mit dem Stufenlehrplan konform zu sein. Durch einen weiteren, diesmal in der Standardsprache im Takt gesungenen Spruch, der häufig mit Händeklatschen von allen AkteurInnen des Kreises begleitet wurde, wurde das Ende der Reimspiele markiert*: «Eins, zwei drei, es ist vorbei, Schluss für heute, liebe Leute, Morgen weiter, froh und heiter eins, zwei, drei, es ist vorbei».* Die Inszenierung dieser *besonderen Unterrichtssequenz* mit Reimspielen scheint eine *zeitlich eingegrenzte Phase («es ist vorbei»)* sprachlicher Förderung gewesen zu sein, die aber ausserhalb der alltäglichen sprachlichen Interaktionen stattfand. Eine *kollektive Rückkehr zur (sprachlichen) Normalität* im Kindergartenalltag durfte wieder erfolgen.

Die didaktisch intendierte Sprachentrennung der beiden Sprachvarietäten entspricht der diglossischen Realität und Praxis der Sprachgemeinschaft innerhalb und ausserhalb der Bildungsinstitution. Das Besondere scheint hier die Einführung junger Kinder in diese – in den Kindergarten vorverlegte – schulische Praxis zu sein sowie die deutliche Markierung einer spezifischen Unterrichtsituation, die in Interaktion mit den Kindern gestaltet wird.

In der folgenden Transkription aus einer Tonbandaufzeichnung wird allerdings exemplarisch verdeutlicht, dass in den beobachteten Unterrichtssequenzen keine klare Sprachentrennung erfolgte, vielmehr wurde *sowohl der Wechsel zwischen als auch die Mischung von* den Sprachvarietäten praktiziert.

Szene 1: «Reimen ist, wenn das Wort ganz ähnlich tönt...»

Es ist 8.45 Uhr, alle Kinder sind bereits im Kindergarten angekommen. Beide Lehrpersonen sind heute anwesend. Frau Meyer lässt ihre kleine Glocke läuten und bittet die Kinder in den Kreis. Sie holt Hugo, eine Handpuppe, ein Buch und verändert ihre Stimme, als sie die Kinder fragt, ob sie heute reimen wollen. Die Kinder bejahen die Frage im Chor. «Der Mond scheint, der Himmel» sagt Frau Meyer und hält an. «Es muss sich reimen», sagt sie kurz danach. Nadine meldet sich und sagt «weint». Frau Meyer wiederholt den ganzen Satz und die Kinder sollen ihn mit ihr zusammen wiederholen. Nachdem zwei Reime von den Kindern mit der Lehrperson bereits nachgesprochen wurden, führt Frau Meyer einen dritten ein. (…)

Frau M: Machen wir ein einfacheres, das alle verstehen.
Das Meer braust-
*Das Meer_*
*Kinder im Chor: Das Meer braust_*
Frau M: Man hört doch das Meer _
Kind (1): Das Meer braust
Frau M: bsbsbs (Frau M. imitiert den Wind, Kinder imitieren dieses Windgeräusch)
*Frau M: und – der Wind_*
*Kind (2): (atmet tief ein) Der Wind_*
Kind (3): Bläst
*Frau M: Nikola. Also, du bisch mir jo au eini [Du bist mir ja auch eine]. Nikola? Der Wind. Der Wind_*
Zoe: Tscho tscho Nikola
*Frau L: Der Wind_*
*Frau M: Der Wind_*
Nikola: Jo, dä het alli Blätter abekeie do [Ja, dort sind alle Blätter runtergefallen dort]
Frau M: Jaaa_ (leise)
*Kind (4): Jaaaa. Schoo_*
*Frau M: Das stimmt schon. Wenn der Wind saust oder braust, dann fallen die Blätter runter- wir müssen es reimen, weisst du. Reimen ist, wenn das Wort ganz ähnlich tönt [klingt]. – Das Meer braust, der Wind_*
Kind (5): Laust.
Frau M: Ella (Kind 6) machet mit [Ella macht mit]. (…)
(Audiotranskript, Kiga, 17.1.2012).

Bei diesem Verfahren, das an das Prinzip eines Lückentextes erinnerte, hat die Lehrkraft einen Reim begonnen, während ein am Ende fehlendes Wort von den Kindern erraten und benannt werden soll. Das Ziel schien hierbei, die Förderung der Sprachaufmerksamkeit bzw. der phonologischen Bewusstheit der Kinder im weiteren Sinne zu sein. Denn nicht allein die Erweiterung des Lexikons in der Standardsprache, sondern auch «Pseudowörter» wurden als richtige Lösungen seitens der Lehrperson akzeptiert. Anschliessend wurde der kollektiv erreichte Reim von allen Kindern nachgesprochen. Die Praxis des Nachsprechens durch die Kinder war ein konstitutives methodisch-didaktisches Element der sprachlichen Förderung, denn es war häufig auch in anderen Situationen des Kindergartenalltags und sogar ohne Aufforderung der Lehrperson zu beobachten. In der oben erwähnten Unterrichtssequenz kommunizierten die Kinder hauptsächlich auf Schweizerdeutsch. Die Lehrperson schien systematisch bzw. nur dann die zu unterrichtende Varietät der Standardsprache zu verlassen, wenn sie das Verhalten der Kinder anmahnte (*«du bisch mir jo au eini»)* oder wenn sie diese animierte, sich am Unterricht zu beteiligen (*«Ella machet mit»)*.

Durch das vergleichende bzw. fokussierte Kodieren (vgl. Charmaz, 2006) weiterer Transkripte, Feldnotizen und Protokolle zu Unterrichtssequenzen didaktisch intendierter Förderung der Standardsprache liess sich diese *Quasi-Sprachentrennung* durchgängig feststellen. Während die Pädagogin hauptsächlich die Standardsprache einsetzte oder zwischen den Varietäten systematisch wechselte, verwendeten die Kinder ausschliesslich Schweizerdeutsch. In der hier thematisierten Szene wurde nur einmal der Satz von Nikola aus dem Schweizerdeutschen in die Standardsprache durch die Lehrperson «übersetzt».

Diese *(un-)systematische Übersetzung* seitens der Lehrperson verdeutlicht darüber hinaus eine regelmässig beobachtete Praxis innerhalb der Gruppe, die wir als *eine (generationen-)spezifische Sprachverwendungspraxis* kodierten: Während die Kinder die eine Varietät verwendeten, favorisierten die Lehrpersonen eher die andere bzw. die standardisierte «Unterrichtssprache». Zwar bezweckt der Stufenlehrplan des Kindergartens eine klare Trennung beider Varietäten, die praktische Umsetzung schien aber eher ein *gezielter Sprachenwechsel* zu sein, der sich besonders deutlich in der Übersetzungspraxis der Lehrperson zeigte.

Bei der Auswertung der hier dargestellten Szene haben uns mehrere Fragen beschäftigt. So erscheint zum Beispiel interessant, warum die Lehrkraft Nikolas Satz in die Standardsprache übersetzte, obwohl doch alle verstehen konnten, worum es ging und obwohl sie gleichzeitig alle Äusserungen der Kinder auf Schweizerdeutsch gelten liess? Nutzte sie diese Übersetzung, um den Kindern die Möglichkeit eines direkten (allerdings exemplarischen und deswegen unsystematischen) Vergleichs der beiden Sprachvarietäten zu geben? Ging es hier also um einen impliziten Vergleich auf der phonologischen und morphosyntaktischen Ebene der Sprachvarietäten, da die semantische Seite bereits geklärt war? Denn diese Quasi-Übersetzung hat nur die Form der Sprache betroffen, sie lieferte keinen neuen Inhalt. Oder ging es hierbei insbesondere um die anwesenden Kinder mit Migrationshintergrund, denen (wie in anderen Fördersituationen auch direkt) unterstellt wurde, dass sie sehr wohl eine Übersetzung benötigten, da Schweizerdeutsch nicht ihre Familiensprache sei?

Eine gezielte Förderung des Schweizerdeutschen – der Varietät, die alle Kinder im Alltag der Institution selbstverständlich verwendeten – war allerdings nur ansatzweise zu beobachten. Bei der Auswertung der Daten hat uns insbesondere die Frage beschäftigt, womit die Vernachlässigung des Schweizerdeutschen als Unterrichtssprache zusammenhängen könnte. Im Folgenden stellen wir dazu erste Interpretationen vor.

Schweizerdeutsch «reden» — ausserhalb der institutionalisierten Sprachförderung

Eine explizite Förderung des Schweizerdeutschen, so wie sie in der bildungspolitischen Programmatik angedeutet wird, konnte im Alltag des an der Studie beteiligten Kindergartens selten beobachtet werden. Zweimal wurde während des Feldaufenthaltes ein phonologisches Training – ähnlich wie in der inten-

dierten Förderung der Standardsprache – auf Schweizerdeutsch und als Vorbereitung der «Fasnacht» realisiert. Ein weiteres Mal übte Frau Meyer mit den Kindern im Rahmen des behandelten Themas «Bauernhaus» einen Spruch auf Schweizerdeutsch. Häufig wurden seitens der Lehrpersonen in den geführten Unterrichtssequenzen der Kreisspiele schweizerdeutsche Wörter in ihren Sätzen eingebaut, ohne dass sie übersetzt oder erklärt wurden. So sprachen Frau Meyer und Frau Leimgruber von «Räpplis» und «Larven» als es darum ging, die «Fasnacht» im Kindergarten als Thema zu behandeln. Schweizerdeutsche Wörter wie z.B. «Znünikinder» oder Ausdrücke wie z.B. «en Guete» wurden häufig ohne weitere Übersetzung oder Erklärung verwendet. Vielmehr wurde diese Sprachvarietät als Alltagssprache und als hauptsächliches Kommunikationsmittel in den Gesprächen der beiden Pädagoginnen miteinander, aber auch in der Interaktion zwischen den Kindern verwendet. Vor allem Frau Meyer, die nicht für die DaZ-Förderung zuständig war, setzte in ihrer Interaktion mit den Kindern ausserhalb des Kreises die Varietät des Schweizerdeutschen vermehrt ein, wie die nächste Szene exemplarisch illustriert.

Szene 2: «Ich tue bewusst Mundart rede, sonst geht es verloren»

Es ist 10:00 Uhr. Am Ende der Kreisspiele trägt Frau Meyer vor ihrem Gesicht eine Schweinchen-Maske, geht auf allen Vierern auf dem Boden des Kreises und grunzt. Einige der Kinder grunzen mit. «Heute beginnen wir mit den Larven» sagt sie und zieht ihre Maske ab. Sie kniet daraufhin in die Mitte des Kreises und zeigt den Kindern illustrativ, wie sie das rosa Kartonblatt, aus welchem das Gesicht des Schweinchens entstehen soll, ausschneiden sollen. «Jetzt schneide ich gerade bis in die Mitte» sagt sie, beobachtet kurz ihr Produkt und sagt: «Das habe ich jetzt nicht so schön gemacht, das könnt ihr schöner machen». Die jüngeren Kinder des Kindergartens sollen mit Frau Meyer direkt zum Basteltisch gehen und mit der Gestaltung ihrer Masken beginnen. Die Älteren werden von Frau Meyer in Dreiergruppen aufgeteilt, und dürfen unterschiedliche Spielangebote wahrnehmen. Nach der Pause und nachdem die Kinder ihr zweites Frühstück gegessen haben, nimmt Frau Meyer die Gruppe der älteren Kindern zum Basteltisch mit. Ich setze mich an die rechte äussere Seite des Tisches. Frau Meyer dreht sich zu mir und sagt «Ich tue bewusst Mundart rede, sonst geht es verloren». Ich nicke ihr zu und beginne zu schreiben. «Lueget schnell, Susanne, wie man die Ohren schneidet», sagt sie und zeigt den Kindern die zwei von ihr ausgeschnittenen Ohren. «Schön hast du es usgschnitte, es ist perfekt usgschnitte», höre ich Frau Meyer sagen, als Nadine zu ihr kommt, um ihr ihre Bastelarbeit zu zeigen. (Beobachtungsprotokoll, Kiga, 2.2.2012).

Aus dieser Szene wird ersichtlich, wie Frau Meyer die Förderung des Schweizerdeutschen *ausserhalb einer gezielt deklarierten Sprachförderung* durchführt. Die sprachliche Kommunikation mit den Kindern während des Bastelns wurde von der Lehrerin gegenüber der Ethnographin als bewusste Entscheidung legitimiert, um die «Mundart» als Kulturgut zu erhalten. Es lässt sich dabei vermuten, dass

die Pädagogin die aktuelle gesellschaftliche Debatte in der deutschsprachigen Schweiz zum potentiellen Verlust des Dialekts kennt und sich bemüht das Schweizerdeutsche vor dem Aussterben zu schützen *(«sonst geht es verloren»)*[5]. Bei ihrem Versuch, Schweizerdeutsch zu fördern, äusserte sich Frau Meyer ausserdem in einer Art, die fliessende Grenzen einer *flexiblen, hier durch die Diglossie bedingten, Mehrsprachigkeit* (*«Lueget schnell, Susanne, wie man die Ohren schneidet»*) beobachten lässt. Die mehrsprachige Praxis in der Deutschschweiz lässt keine klaren Abgrenzungen zwischen den Varietäten, sondern vielmehr «Mischphänomene» als Normalität erkennen (vgl. Petkova, 2009). Über diese Schwierigkeit, die beiden Sprachvarietäten im Unterrichtsgeschehen «auseinanderzuhalten», berichtete Frau Meyer in einem mit der Ethnographin durchgeführten Interview am Ende des Schuljahres:

(…) Ääh*, ich weiss nicht, ob ich das beifügen darf, wie es mir so geht (I: Mhm) ich finde es enorm schwierig als Lehrperson diese beiden Sprachen auseinanderzuhalten (I: Mhm) und getrennt zu reden. Ich habe mir ja eigentlich vorgenommen – im Kreis rede ich Hochdeutsch und während dem Znüni Schweizerdeutsch und während dem Freispiel Schweizerdeutsch, in der Pause Schweizerdeutsch – und sobald wir im geführten Teil sind, also im Kreis, – Hochdeutsch. -- Aber das ist so enorm schwer – für mich als Lehrperson – weil ich muss dann einen Instinkt, der automatisch immer noch auf Mundart kommt, muss ich immer Halt geben. Immer Halt. Also ich muss mich immer korrigieren und äh – ich muss laufend überlegen (...). Und das machts einfach schwer und auch die Kinder sind – vor allem die Schweizer Kinder sind einfach irritiert, – weil – sie wissen dann auch nicht, wie sie mir antworten sollen. (Interviewausschnitt, Kiga, Frau Meyer, 154-163, 6. 2012).*

Die Kreisspiele schienen Frau Meyer einen gewissen Orientierungsrahmen zu geben, in dem sie die Standardsprache bewusst einsetzten wollte. In anderen Situationen kommunizierte die Lehrerin mit den Kindern in Schweizerdeutsch, in einer Sprache also, die sie «instinktiv» verwenden konnte. Der Einsatz der Standardsprache wurde in diesem Zusammenhang als eine nicht einfach zu erfüllende Pflicht dargestellt, da dieser für die eigentlichen Unterrichtsanlässe verbindlich sei. Frau Meyer argumentierte in der obigen Sequenz einerseits mit ihren eigenen Schwierigkeiten (*«ich muss mich immer korrigieren und äh – ich muss laufend überlegen»),* andererseits mit einer angeblichen Irritation der drei in dieser Kindergartengruppe anwesenden «Schweizer Kinder» (*«vor allem die Schweizer Kinder sind einfach irritiert»).* Solche Irritationsmomente konnte die Ethnographin im Rahmen der beobachteten alltäglichen Interaktion mit den Kindern nicht beobachten. Vielmehr konnte durch Feldnotizen und insbesondere Tonbandaufnahmen dokumentiert werden, wie alle Kinder im Gespräch mit beiden Lehrpersonen konsequent Schweizerdeutsch einsetzten, unabhängig davon, welche Varietät die Lehrperson in der konkreten Situation selbst zum Einsatz brachte. Mit der Ethnographin hingegen, die konsequent die Standardsprache verwendete, kommunizierten die Kinder unterschiedlich. Die drei «Schweizer Kinder» (eins davon war ein Fokus-Kind) haben mit ihr konsequent

Schweizerdialekt gesprochen, alle weiteren mehrsprachigen Kinder mit Migrationshintergrund mischten die beiden Varietäten, was aber, wie bereits erwähnt, der üblichen sprachlichen Alltagspraxis dieser Institution entsprach. Ausserdem kommunizierten zwei Mädchen mit der Ethnographin ausschliesslich in der Standardsprache.

Die Selbstverständlichkeit, mit der die Kinder, aber auch die Erwachsenen zwischen den Sprachvarietäten wechselten, wenn sie ausserhalb didaktisch vorstrukturierter Situationen miteinander kommunizierten, kann aus soziolinguistischer Sicht als die Normalität mehrsprachiger AkteurInnen beschrieben werden. Wichtig ist, an der Stelle zu erwähnen, dass auch die Ethnographin mehrsprachig handelte, da sie Schweizerdeutsch verstand und deswegen adäquat, wenn auch in der Standardsprache, auf die Äusserungen der Akteure reagieren konnte. Diese mehrsprachige Realität wurde aber von den Lehrkräften in Frage gestellt oder sogar problematisiert, sobald sich diese, im Kontext von in-situ-Gesprächen oder Interviews mit der Ethnographin, über die Beschaffenheit ihrer eigenen Förderpraxis reflektierten und sich zur Qualität ihres eigenen Handelns äusserten. Die von Frau Meyer in der obigen Interviewsequenz geschilderten Schwierigkeiten und die damit verbundene Unzufriedenheit mit ihrer eigenen sprachlichen Praxis wurde auch von der weiteren Lehrkraft, Frau Leimgruber, in einem Interview mit der Ethnographin zum Ausdruck gebracht. Der Einsatz der Standardsprache scheint auch für sie nicht spontan zu erfolgen:

(…) Und da kann man sich natürlich – viel m_ – einfacher ausdrücken auch – in der Standardsprache muss ich immer ein bisschen – studieren (I: Ja), weil die Worte nicht gerade so kommen, also_ äh, man kann es lernen, aber es ist nicht so von Herzen, aber es kommt nicht so spontan. (Interviewausschnitt, Kiga, Frau Leimgruber, 112-115, 6. 2012).

Schlussfolgerungen und Perspektiven: Gelebte Diglossie als Normalität — flexible Mehrsprachigkeit als didaktische Alternative?

Eine wichtige Besonderheit der Bildungseinrichtungen in der «Deutschschweiz» betrifft das Phänomen der Diglossie als eine spezifische Form gelebter Zwei- oder Mehrsprachigkeit (vgl. Berthele 2010a; Werlen 2007). Mit unseren ersten Interpretationen ausgewählter, im Rahmen des MEMOS-Teilprojektes, erhobenen Daten haben wir versucht, exemplarisch aufzuzeigen, wie Sprachförderpraxis in ihrer didaktisch vorstrukturierten Realisierung, aber auch im Kontext der informellen Kommunikation im Kindegartenalltag sowohl Sprachentrennung als auch Sprachenmischung voraussetzt und gleichzeitig hervorbringt. Diese mehrsprachige (Förder-)Praxis wurde sowohl durch die Ethnographin beobachtet, als auch durch die FeldakteurInnen selbst bzw. durch die beiden Lehrkräfte argumentativ vertreten.

Die oben dargestellten Szenen verdeutlichen also jenseits von sprachlichen Ideologien, bildungspolitischen Programmatiken und didaktischen Inszenierungen das Phänomen «translanguaging» (García, 2009), das die sprachliche Realität mehrsprachiger Kinder und Erwachsener beschreibt, ohne diese zu bewerten. Dieses grundsätzliche soziolinguistische Verständnis einer flexiblen Mehrsprachigkeit (Blackledge & Creese, 2010), das nicht mit einer strikten Trennung von Sprachen oder Sprachvarietäten zu vereinbaren ist, könnte auch bedeutsame Konsequenzen für die didaktische Gestaltung der Sprachförderung mit sich bringen.

Auch wenn aus soziolinguistischer Perspektive betrachtet, «moving between languages» (Blackledge & Creese, 2010, S. 206) eine natürliche mehrsprachige Praxis beschreibt, wird diese Realität im Kontext pädagogischer Felder frühkindlicher und schulischer Bildung nicht als Normalität, sondern vielmehr als Problem gedeutet, das überwunden werden soll (vgl. auch Panagiotopoulou & Kassis 2015). Dementsprechend wurde einerseits diese mehrsprachige Praxis beobachtet, während sie gleichzeitig von den beiden beteiligten Pädagoginnen problematisiert wurde. Dies zeigte sich insbesondere in den oben thematisierten Interviews mit den Lehrpersonen. Die Varietät des Schweizerdeutschen wurde als Sprache «des Herzens und der Nähe» dargestellt, die durchaus ihre Existenzberechtigung als Umgangs- und Kommunikationssprache im schulischen Kontext habe. Das ist eine Überzeugung, die in der deutschsprachigen Schweiz sehr verbreitet zu sein scheint (Berthele, 2010a, S. 44; Haas, 2004, S. 85). Die Standardsprache wurde hingegen als die eigentliche Unterrichtssprache legitimiert, deren strikter bzw. ‚reiner' Einsatz beiden Professionellen Schwierigkeiten bereitete – wenn auch mit unterschiedlichen Akzentuierungen. Der öffentlich und erziehungswissenschaftlich polarisierend geführte Diskurs über die Verwendung einer (reinen) Sprache (Berthele, 2010a; Landert, 2007; Ziberi-Luginbühl, 1999) hat also bereits im vorschulischen Feld seine Konsequenzen.

Hingegen regt die aktuelle soziolinguistische und sprachdidaktische internationale Debatte um Mehrsprachigkeit an, das Potenzial mehrsprachiger Individuen – Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen – für den sprachlichen Unterricht neu zu konzeptualisieren. So schlägt García (2009, S. 44) vor, monolinguale Traditionen im sprachlichen Unterricht zu überwinden und plurilinguale bzw. translinguale Praktiken als Normalität zu etablieren. In der deutschsprachigen Schweiz hat sich bereits Berthele (2010b, S. 237) für eine «Mehrsprachigkeitsdidaktik» eingesetzt, die sprachenübergreifende Dimensionen sowie die sprachliche Vielfalt mehrsprachiger Individuen zur Optimierung von Lernprozessen im Unterricht curricular berücksichtigen sollte. Der Ertrag einer integrierten Didaktik im Sinne Bertheles wäre demnach in der Überwindung monolingualer Grenzen und traditioneller einzelsprachbezogener Didaktiken zu erkennen, wodurch die Betrachtung und Förderung der Sprachkompetenz mehrsprachiger Individuen als Ganzes ermöglicht würde. Sprachliche Mischungen und interlinguale Verknüpfungen entsprechen eher der «Natur der Sprachkompetenz»

(Berthele, 2010b, S. 226) als «normative Vorgaben» über sprachliche «Reinheits- und Kompetenzvorstellungen» (ebd; vgl. auch Hutterli, 2012, S. 65ff). Mit diesem didaktischen Paradigmenwechsel könnten sowohl die Problematisierung der Mischung beider Varietäten des Deutschen als auch der Randständigkeit bzw. «Exotisierung» der weiteren Familiensprachen (vgl. Panagiotopoulou & Krompàk, 2014, S. 58ff) aufgehoben werden (vgl. auch Hutterli, 2012, S. 105). Auf diese Weise könnte der Umgang mit vielsprachigen Situationen im Unterricht bereits ab dem Kindergarteneintritt pädagogisch-didaktisch genutzt werden, um das Ziel zu verfolgen, einen Zugang aller Kinder zu allen für ihre Bildungsbiographien relevanten Sprachen zu ermöglichen.

Anmerkungen

1 Für eine detaillierte Darstellung von aktuellen bildungspolitischen Dokumenten zur Diglossie-Thematik in der deutschsprachigen Schweiz sowie des Kantons Basel-Landschaft siehe Panagiotopoulou & Krompàk 2014.

2 Dies ist aus folgendem Grund relevant: Seit PISA 2000 ist die Förderung der Standardsprache in fast allen deutschsprachigen Kantonen der Schweiz bildungspolitische Programmatik, die allen Kindern zugutekommen sollte und nicht nur denjenigen, die migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsen (Gyger, 2007, S. 1).

3 Orientierungskompetenz in der Sprachrezeption wird von Besset et al. (2011, S. 6) als die Fähigkeit definiert, die beiden Varietäten des Deutschen in der deutschsprachigen Schweiz sowohl auseinanderzuhalten als auch situativ adäquat zu gebrauchen.

4 Alle in diesem Artikel verwendeten Namen von Lehrpersonen und Kindern wurden pseudonymisiert.

5 Am Jubiläumskolloquium «150 Jahre Schweizerisches Idiotikon» im Jahre 2012 in Bern betonte die Bundeskanzlerin Corina Casanova in ihrer Antrittsrede, dass die deutschschweizerischen Dialekte als Regional- und Minderheitensprachen weder in der Bundesverfassung noch im Sprachengesetzt der Schweiz geschützt seien (Casanova, 2013, S. 17).

Literatur

Berthele, R. (2008). Spracherwerb und Sprachverlust als Symptome normalen Sprachgebrauhs. *Babylonia, 08*(2), 13-18.

Berthele, R. (2010a). Dialekt als Problem oder Potenzial? Überlegungen zur Hochdeutschoffensive in der deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung. In F. Bitter Bättig & A. Tanner (Eds.), *Sprachen lernen. Lernen durch Sprache* (S. 37-52). Zürich: Seismo.

Berthele, R. (2010b). Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire-Vorüberlegungen zur einer integrierten Sprachendidaktik. In F. Bitter Bättig & A. Tanner (Eds.), *Sprachen lernen – durch Sprache lernen* (S. 225-239). Zürich: Seismo.

Besset, S., Gyger, M., Montefiori, N., & Zenhäusern, H. (2011). *Sprachliche Orientierungskompetenz von Kindern m it Migrationshintergrund. SNF DORE-Projekt: Lernsprache zwischen Mundart und Hochdeutsch.* Brugg: Pädagogische Hochschule FHNW.

Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism. A Critical Perspektive*. London: continuum.

Casanova, C. (2013). Grussbotschaft der Bundeskanzlerin. In H.-P. Schifferle (Ed.), *150 Jahre Schweizerisches Idiotikon. Beiträge zum Jubiläumskolloquium in Bern, 15. Juni 2012* (Vol. 59, S. 15-19). Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis.* London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

Christmann, N. (2011). Der Vielfalt (k)eine Chance geben – zur Rolle der Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag einer luxemburgischen Vor- und Grundschule. In I. Diehm & A. Panagiotopoulou (Eds.), *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor-und Grundschule. Sammelband der Reihe Kindheit und Kindheitsforschung* (S. 73-83). Wiesbaden.

Christmann, N., & Graf, K. (2010). Sprachfördermassnahmen für Vorschulkinder mit Migrationshintergrund in Deutschland und Luxemburg. In F. Heinzel & A. Panagiotopoulou (Eds.), *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse* (S. 192-205). Hohengehren.

Friebertshäuser, B., & Panagiotopoulou, A. (2010). Ethnographische Feldforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 301-322). Weinheim und München: Juventa.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21th Century: A Global Perspective.* West-Sussex: Wiley-Blackwell.

Gyger, M. (2007). Hochdeutsch im Kindergarten. *Linguistik online, 32*, 1-9.

Haas, W. (2004). Die Sprachsituation in der deutschen Schweiz und das Konzept der Diglossie. In H. Christen (Ed.), *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum* (S. 81-110). Wien: Verlag für Literatur und Sprachwissenschaft.

Hutterli, S. H. (2012). *Koordination des Sprachunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand-Entwicklungen-Ausblick*. Biel: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Landert, K. (2007). *Hochdeutsch im Kindergarten?: eine empirische Studie zum frühen Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz*. Bern: Peter Lang.

Panagiotopoulou, A. (2010). Ethnographie und Bildungsqualität: Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität im europäischen Vergleich. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Eds.), *«Auf unsicherem Terrain «* (S. 243-253). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Panagiotopoulou, A. (2013). Ethnographische Zugänge in der frühkindlichen Bildungsforschung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung.* (S. 770-786). Wiesbaden: Springer VS

Panagiotopoulou, A., & Krompàk, E. (2014). Ritualisierte Mehrsprachigkeit und Umgang mit Schweizerdeutsch in vorschulischen Bildungseinrichtungen. Erste Ergebnisse einer ethnographischen Feldstudie in der Schweiz. In S. Rühle, A. Müller & P. Knobloch (Eds.), *Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Hochschule als Bildungsraum.* (S. 51-70). Münster: Waxmann.

Panagiotopoulou, A., & Kassis, M. (2015). Frühkindliche Sprachförderung oder Forderung nach Sprachentrennung? Ergebnisse einer ethnographischen Feldstudie in der deutschsprachigen Schweiz. In T. Geier & K. H. Zaborowski (Eds.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung.* ZSB-Reihe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Penner, Z., & Wymann, K. (2003). Deutsch sprechen lernen genügt noch nicht. *4 bis 8 œ Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, 1*, 5-7.

Petkova, M. (2009). Das Korpus des Projeks «Mischphänomene zwischen Dialekt und Standardsprache in der Deutschschweizer Diglossie». Über die Schwierigkeit, selten vorkommende Phänomene zu dokumentieren. *Linguistik online, 38*(2/09), 23-33.

Reglement zum Gebrauch der deutschen Standardsprache (18.03.2009). Zugriff am 10 Oktober 2014 unter http://www.avs.bl.ch/fileadmin/Dateien/Dienstleistungen/Lehrplaene/Reglement%20Standardsprache%2018.3.2009.pdf

Werlen, I. (2007). Zwischen Dialekten und Hochdeutsch. *terra cognita, 2007*(10), 34-37.

Ziberi-Luginbühl, J. (1999). *Zweitsprachenunterricht im obligatorischen Schulsystem* (Vol. 33). Bern/Aarau.

Schlagworte: Diglossie, Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Kindergarten, ethnographische Bildungsforschung

Pratique du soutien linguistique dans le contexte de la diglossie – Sur la *séparation des langues* ou le *mélange des langues* comme normalité dans le quotidien de l'école enfantine en Suisse alémanique

Résumé

La présente contribution traite de la qualité pédagogique de la pratique du soutien linguistique au niveau de l'école enfantine. Cette étude descriptive et analytique menée en Suisse alémanique tient compte des programmes scolaires ainsi que du contexte de diglossie spécifiques à cette région. Au travers d'une étude de terrain à orientation ethnographique, nous avons pu montrer que dans sa réalisation pratique, le soutien linguistique présuppose et produit à la fois un mélange ainsi qu'une séparation des langues. Nos résultats sont discutés sur la base de récentes approches pédagogiques et didactiques fondées socio-linguistiquement. Ces dernières sont centrées sur l'ensemble du répertoire linguistique d'individus plurilingues (enseignants et enfants) et pourraient ainsi contribuer au développement de la qualité de l'enseignement (pré)scolaire des langues en Suisse alémanique.

Mots-clés: Diglossie, plurilinguisme, didactique du plurilinguisme, école enfantine, recherche ethnographique en éducation

La pratica del sostegno linguistico in un contesto di diglossia. Sulla *separazione delle lingue* o *miscela delle lingue* come normalità nel quotidiano della scuola materna nella Svizzera tedesca.

Riassunto

Il contributo discute della qualità pedagogica nella pratica del sostegno linguistico a livello della scuola dell'infanzia. Questo studio descrittivo e analitico, condotto nella Svizzera tedesca, considera i programmi scolastici così come il contesto di diglossia specifico in questa regione. Mediante una ricerca di campo a orientamento etnografico, si dimostra che – nella sua attuazione pratica – il sostegno linguistico presuppone e produce sia una miscela sia una separazione delle lingue. I risultati sono discussi sulla base di recenti approcci pedagogici e didattici di matrice sociolinguistica, i quali si concentrano sull'insieme del repertorio linguistico dei soggetti plurilingui, insegnanti e bambini, contribuendo allo sviluppo qualitativo dell'insegnamento (pre-)scolastico delle lingue nella Svizzera tedesca.

Parole chiave: Diglossia, multilinguismo, didattica del multilinguismo, ricerca etnografica in campo educativo

Diglossia supportive language practice – On the separation of languages or the mixing of languages as the norm in the daily life of the Kindergarten in German-speaking Switzerland

Summary

The following contribution focuses on the pedagogical quality of language support in the field of kindergarten education. The descriptive-analytical study considers curricular and diglossia constraints specific to Swiss German-speaking region. Our ethnographically orientated field study demonstrates that language support in its practical realization assumes and generates the mixing and the separation of languages. We discuss our results with respect to new social linguistically based educational and didactic insights which can focus on and contribute to the general linguistic repertoire of multilingual people (teachers and children), and thus could contribute to an increase in the quality of (pre-) school language teaching in German-speaking Switzerland.

Keywords: Diglossia, multilingualism, didactics of multilingualism, kindergarten, ethnography in educational sciences