

Wortschatzentwicklung in einem diglossischen Umfeld

Eine Studie mit Kindern im Kindergartenbereich

Suzanne Stoll Lessmüller

ZUSAMMENFASSUNG. In diesem Bericht wurde untersucht, welchen Einfluss die Darbietung der Sprache in zwei Varietäten (Schweizerdeutsch und Hochdeutsch) in den Kindergärten in Basel-Stadt auf die Größe des Wortschatzes von L2-Kindern (Deutsch als Zweitsprache) hat. Am Ende des ersten und zweiten Kindergartenjahres wurde die Leistung von 64 L1-Kindern mit der Leistung von 104 L2-Kindern anhand des standardisierten Wortschatztests AWST-R („Aktiver Wortschatztest – Revision“) verglichen. Als mögliche Einflussfaktoren wurden untersucht: Alter, Erstsprache des Kindes, Einflüsse außerhalb der Familie (z.B. der Besuch einer Spielgruppe) und die im Kindergarten dargebotenen Sprachvarietäten. Die Daten ergaben, dass alle Kinder von der ersten bis zur zweiten Untersuchung Fortschritte machten. L2-Kinder lagen bei der ersten Untersuchung um zwei Entwicklungsjahre hinter den L1-Kindern zurück und konnten diesen Rückstand bis zur zweiten Untersuchung nicht aufholen. Wird im Kindergarten auch Hochdeutsch gesprochen, wirkt sich das positiv auf die sprachliche Entwicklung der L2-Kinder aus. Hochdeutsch, das in zwei Kantonen (per Volksabstimmung) nicht mehr im Kindergarten gesprochen werden darf, erweist sich in Basel als große Hilfe für die sprachliche Entwicklung der L2-Kinder. Schlüsselwörter: Wortschatzentwicklung im Kindergarten – Zweitspracherwerb – Konzepte der Diglossie in der deutschsprachigen Schweiz

Einleitung

Seit zwanzig Jahren bin ich als Logopädin (Sprachheilpädagogin) in Basel-Stadt tätig. Seit zwanzig Jahren verwende ich den AWST (Aktiver Wortschatztest von Kiese & Kozielski, 1. Auflage 1996), später AWST-R (Aktiver Wortschatztest – Revision von Kiese-Himmel 2005) – bei jedem Kind. Bald merkte ich bei vielen L2-Kindern (Deutsch als Zweitsprache), dass sie den Normen des Tests nicht entsprechen konnten. Zum Therapieanfang lagen sie bei Prozentrang 0, nach einer Therapiesequenz von sechs Monaten vielleicht bei Prozentrang 20. Sie kamen nie in höhere Ränge. Es wurde mir klar, dass man L2-Kinder nicht mit L1-Kindern vergleichen durfte.

Es drängte sich der Gedanke auf, in einer größeren Untersuchung eigene Normen für diese Kinder aufzustellen. Kiese-Himmel (2005) hatte bei der Validierung ihres Tests 43 L2-Kinder untersucht, aber keine eigenen Normen für diese Gruppe – von ihr „Extremgruppe“ (AWST-R, S. 55) genannt – festgelegt. Diese L2-Kinder sind bei uns in Basel-Stadt keine Extremgruppe, denn 58% der Kinder im Kindergarten Basel-Stadt haben eine andere Muttersprache als Deutsch. Dieses Randphä-

nomen von der Peripherie ins Zentrum zu rücken, ist erklärtes Ziel dieser Arbeit.

Wer in die Deutschschweiz kommt, trifft auf zwei Sprachen: den Schweizer Dialekt (die Mundart) und das Schweizer Hochdeutsch (ein von der Mundart geprägtes Hochdeutsch, von Deutschen oft als Dialekt wahrgenommen). Von einem anderen Sprachraum Zugezogene lernen zuerst das Hochdeutsche. Alles, was schriftlich niedergelegt ist, ist auf Hochdeutsch, unter anderem Elternbriefe, ärztliche Berichte, Mietverträge und Arbeitszeugnisse. Es ist neben der Gesamtheit der alemannischen Dialekte nicht nur die Amtssprache, sondern auch die besser verständliche Sprache, worauf dieser Beitrag noch näher eingehen wird.

Die große sprachliche Besonderheit also, die zusätzliche Schwierigkeit ist: L2-Kinder in der Deutschschweiz müssen, wenn sie in den Kindergarten kommen, zwei Sprachen lernen: den Dialekt – die Mundart – und das schweizerische Hochdeutsch, in der Schweiz gerne als Standarddeutsch bezeichnet. Letzteres ist ab der ersten Klasse der Grundschule Unterrichtssprache. Für L2- wie L1-Kinder (Erstsprache Deutsch) ist der Erwerb des

Suzanne Stoll Lessmüller ist Schauspielerin und Sprachheilpädagogin. Sie schloss 1995 ihr Studium der Sprachheilpädagogik an der LMU in München mit Magister Artium ab. Sie arbeitet seit 20 Jahren in der Funktion als Logopädin beim Kanton Basel-Stadt in der Schweiz.



Hochdeutschen, der Schulsprache, für den erfolgreichen Bildungsweg unerlässlich. Besonders interessant ist diese Thematik, weil sie in der Schweiz bis in die Kindergärten hinein politisiert und sehr emotional behandelt wird. Im Mai 2011 hat es in den Kantonen Basel und Zürich, später auch im Kanton Aargau eine Volksabstimmung darüber gegeben, ob man im Kindergarten nur noch Schweizerdeutsch sprechen darf. In Basel-Stadt wurde die von der SVP (Schweizerische Volkspartei) lancierte Initiative „Ja zur Mundart im Kindergarten“ knapp abgelehnt. In Zürich (2011) und Aargau (2014) wurde die Initiative angenommen, dort darf im Kindergarten nur noch Dialekt gesprochen werden. In Basel erfolgte 2011 die Weisung des ED (Erziehungsdepartement), dass in den Kindergärten der Unterricht zu 50% auf Dialekt und 50% auf Hochdeutsch gehalten werden soll. Im Hinblick auf diese Volksabstimmung 2011 erreichte die vorliegende Studie politische Dimension. Es galt, die Knotenpunkte des Spracherwerbs der L2- und der L1-Kinder in einem schweizerdeutschen Umfeld wissenschaftlich nachzuweisen.

Fragestellungen

Die Daten von 108 Kindergartenkindern sollten Antworten auf folgende Fragen geben:

- Was sind die verschiedenen Einflussfaktoren auf den Umfang des Wortschatzes und die kindliche Wortschatzentwicklung im ersten und im zweiten Kindergartenjahr und wie unterscheiden sich hierin L1- von L2-Kindern?

- Wie unterscheiden sich L2-Kinder, die in einen Kindergarten gehen, in dem über 50% Hochdeutsch gesprochen wird, von L2-Kindern, die in einen Kindergarten gehen, in dem vermehrt Schweizerdeutsch gesprochen wird?
- Welche Faktoren sind hilfreich und anregend in dieser kritischen Phase des Spracherwerbs, in der sich unsere Kinder befinden (3-6 Jahre)?
- Wie helfen sich Kinder, die einen genauen Begriff nicht wissen, zu welchen Zielen kommen sie durch Kreativität und aus Verzweigung? Oder ganz praktisch ausgedrückt: Was kann man mit den uns zur Verfügung stehenden Ressourcen (in Spielgruppen, Tagesheimen (Tagi), Kindergärten, Heilpädagogik und Logopädie) ausrichten?

Erklärtes Ziel dieser Untersuchung war es, neue Normen für L2-Kinder aufzustellen. Es stellte sich nämlich heraus, dass die Leistungen der L2-Kinder nicht anhand eines Tests beurteilt werden können, der an den Leistungen der L1-Kinder genormt ist. Es wurden neue Normen benötigt, nach denen L2-Kinder untereinander verglichen werden können.

Literaturanalyse

Der AWST-R

„Objektbezeichnungen sind sprachbegriffliche Ordnungen der Gegenstandswelt.“ (Kiese-Himmel 2005, 11)

Als erste beigezogene Literatur ist natürlich der verwendete Test selbst zu betrachten. Der AWST-R besteht aus 75 Bildern, das Kind bekommt für richtiges Benennen einen Punkt, für falsches oder keines 0 Punkte.

Kiese-Himmel geht davon aus, dass Kindergartenkinder einen aktiven Wortschatz von ca. 5000 Wörtern haben. Der passive Wortschatz wird bis zu fünfmal größer angenommen. Im Wortschatztest werden 75 Items, d.h. 75 Wörter geprüft. Dies entspricht 1,5% des angenommenen Wortschatzes. „Der AWST-R 3-6 ist ein Ausleseinstrument, um Kinder auszufiltern, die einer lexikalischen Sprachförderung bedürfen.“ (*Kiese-Himmel* 2005, 9)

Auch sollte der Test eine Hilfe sein bezüglich Sprachaufbaumaßnahmen bei Migrantenkindern, die sich mit mehr Kenntnis bzw. Gebrauch der deutschen Sprache besser in die Gesellschaft integrieren können. *Glück* (2007, 8) meint etwas Ähnliches, wenn er sagt, dass diese Kinder für das Deutsche vor allem auf der Wortformebene, teilweise aber auch auf der semantischen Ebene, einen Erfahrungsrückstand aufweisen, und sie erscheinen in der Diagnostik als wortschatzarm.

Der AWST-R eignet sich als Instrument, weil er den kindlichen Wortschatz gut abbildet und Mädchen wie Jungen anspricht. Der AWST-R löste 2005 den AWST mit seinen schwarz-weißen Zeichnungen und Bildern aus der Lebenswelt eines Mittelklassekindes aus den 60er Jahren ab. Die Revision mit ihren 75 Farbfotografien ist insgesamt eine enorme Verbesserung, auch wenn mir nicht einsichtig ist, dass man mit „kneifen“ und „treten“ (Mundart: „pfätze“ und „gingge“) Bilder vom kindlichen Schlachtfeld in den Test aufgenommen hat. Die von uns untersuchten Kinder reagierten mehrheitlich mit: „Was macht dä do?“ und: „Das darf me nit!“

Begriffsbestimmung

Man findet bei *Scharff-Rethfeldt* (2013, 24) die schlüssig erscheinende Begriffsbestimmung: „Wächst ein Kind vom Zeitpunkt der Geburt an parallel mit mehr als einer Sprache auf, so wird dies allgemein als bilingualer, simultaner bzw. doppelter Spracherwerb oder als frühe Mehrsprachigkeit oder früher Bilingualismus bezeichnet. Sofern die zweite Sprache erst später hinzukommt, spricht man von sukzessivem bzw. konsekutivem Zweitspracherwerb oder auch spätem Bilingualismus oder sekundärer Zweisprachigkeit.“

In der internationalen Literatur wird vorrangig der Begriff „Erstsprache“ verwendet, da es sich im Gegensatz zur „Muttersprache“ um eine wertfreie Terminologie handelt. In dieser Arbeit wird das Wort „Muttersprache“ aber weiterhin verwendet, weil sowohl *Kracht & Rothweiler* (2003), als auch *von Matt* (2012) es tun. Zudem ist es ein Kompositum zweier schöner Wörter: Mutter und Sprache. L steht für Lingua, L1 für Erstsprache.

Die Bezeichnungen L1, L2, L3 usw. geben also darüber Auskunft, dass und wie viele weitere Sprachen involviert sind. „Da die Erstsprache eines Menschen (un-)bewusst, implizit und ungesteuert, zumeist in natürlichen Kontexten erworben wird, sollte der Zweitspracherwerb unter vergleichbaren Bedingungen verlaufen“ (*Scharff Rethfeldt* 2013, 33).

Als Merkmale mehrsprachiger Sprachproduktion sind erwähnt: „Borrowing“ (ein Wort wird von einer Sprache in eine andere übernommen), „Code-Switching/Code-Mixing“ (Wechsel zwischen verschiedenen Sprachvarietäten), „Transfer/Interferenz“ (Übertragung von Strukturen einer Sprache auf eine andere).

Bilingualer Spracherwerb

„Auf den Arbeiten von *Skutnabb-Kangas & Toukoma* (1976) und *Cummins* (1984) basiert die pauschale und damit zu allgemeine Annahme, der Erwerb einer zweiten Sprache

sei umso erfolgreicher, je vollständiger der Erwerb der Erstsprache vollzogen sei. Diese These wurde mittlerweile differenziert und damit in ihrer Pauschalität widerlegt, ebenso wie die Annahme, Sprachmischungsphänomene zeigten, dass ein Kind Probleme im Erwerb der Sprachen habe bzw. dass ein Kind verwirrt sei und nicht wisse, zu welcher Sprachgemeinschaft und Kultur es gehöre.“ (*Kracht & Rothweiler* 2003, 192).

Man betrachtet diese Transferprozesse heute eher als kreative Bewältigungsstrategien. „Fehler sind Indiz für Erwerbsschritte und für Erwerbslogik im kindlichen Sprachsystem“ (ebd. 2003, 196). Und es bedeutet für uns, dass wir also nicht, wie wir oft ängstlich meinen, Dialekt und Standard imperativ säuberlich trennen müssen. Wir dürfen also durchaus einen Satz auf Deutsch beginnen und „en denn uf Schwyzerdütsch fetig mache“.

So stellte auch *Scharff Rethfeldt* (2017) fest, dass Maßnahmen einer Sprachtrennung, wie zum Beispiel OPOL (One-Parent-One-Language-Prinzip) oder der Rat, dass Bezugspersonen möglichst konsequent nur eine Sprache mit dem Kind verwenden sollen, sich nicht als förderlich für die Sprachentwicklung erweisen, sogar kontraproduktiv zu sein scheinen. Dagegen wirkt sich natürliches Sprachverhalten, wie Code-Switching, eher förderlich auf die sprachliche Entwicklung aus.

Kracht et al. legten 2009 den Test „TOGA“ (Therapieorientierte, grammatische Analyse; ein Verfahren zur Analyse grammatischer Fähigkeiten ein- und mehrsprachiger Kinder) vor. Sie hatten herausgefunden, dass diese Kinder bei Schuleintritt den einfachen deutschen Satz und interessanterweise die Inversion beherrschen. Es sieht bei ihnen also ganz anders aus als bei L1-Kindern, von denen man annimmt, dass die Grammatikentwicklung mit 3;8 Jahren abgeschlossen ist (*Dannenbauer* 1992).

Das, was man von diesen Kindern bezüglich der Grammatik erwarten darf, liegt in der aufgezeichneten Entwicklung von L1-Kindern um mindestens zwei Jahre zurück. Wenn das auf der grammatikalischen Ebene so aussieht, drängt sich uns die Frage auf, wie es sich auf der semantisch-lexikalischen Ebene darstellt. „Die Werte der überprüften, mehrsprachigen Kinder dürfen nicht mit den Normwerten der deutschen Kinder verglichen werden, sondern mit den Leistungen mehrsprachiger Kinder, welche die gleiche Kontaktzeit mit Deutsch haben“ (*Motsch* 2013, zit. n. *Schultz & Tracy* 2011, 258).

Keller et al. (2015) untersuchten zwei Phänomene sehr gewissenhaft, die auch uns beschäftigen: Die Einflussfaktoren (1)

Deutschkenntnisse der Eltern und (2) frühe Bildungseinrichtungen (Spielgruppen/Tagi). Am Beispiel eines vollständigen Jahrgangs von Vorschulkindern des Kantons Basel-Stadt wurde in dieser Studie untersucht, inwiefern sich familiäre und extrafamiliäre Kontexteinflüsse auf die Sprachkenntnisse von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache auswirken, und ob es zwischen statusniedrigen Einwanderungsgruppen (SNE) und statushohen Einwanderungsgruppen (SHE) diesbezüglich Unterschiede gibt.

Denn als mögliche für den Zweitspracherwerb relevante Einflussfaktoren werden elterliche Deutschkenntnisse und frühe Bildungseinrichtungen diskutiert. *Hammer et al. (2011)* werden erwähnt, die belegen konnten, dass die mütterlichen Kenntnisse der Mehrheitsprache mit dem Wortschatz der Kinder in Zusammenhang stehen.

Keller et al. (2015) erhebt die Deutschkenntnisse der Mutter und des Vaters mit je einem Item. Es bestanden signifikante, positive Effekte der elterlichen Deutschkenntnisse auf die der Kinder. Die Resultate dieser Studie zeigen, dass zwischen den selbsteingeschätz-

ten Deutschkenntnissen der Eltern und denen der Kinder ein Zusammenhang besteht. Besonders interessant ist, dass der Effekt elterlicher Deutschkenntnisse bei SHE signifikant stärker ausfiel als bei SNE.

Dass sozio-ökonomische Faktoren bei der Sprachentwicklung die größte Rolle spielen, wurde von *Keller et al. (2015)* aufgezeigt. Bei seiner Untersuchung an der Abteilung Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie der Universität Basel geht es ebenfalls um den extrafamiliären Sprachkontext und die Bedeutung des Besuchs einer familienergänzenden Einrichtung für die Deutschkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund.

Keller zitiert *Bäcker & Biedinger (2006, 145)*, die bei türkischen Kindern mit Migrationshintergrund belegen konnten, dass eine längere Kindergartenzeit die Wahrscheinlichkeit für schwerwiegende Wortschatzdefizite im Deutschen reduziert. Die Variablen Betreuungsintensität und -dauer hatten einen signifikanten Effekt: Je höher die wöchentliche Betreuungszeit in einer frühen Bildungseinrichtung war, und je länger das Kind die Einrichtung besuchte, desto bessere Deutschkenntnisse zeigte das Kind.

Für Kinder der Gruppe SNE (statusniedrige Einwanderungsgruppe) stellen frühe Bildungseinrichtungen möglicherweise eine der wenigen Kontaktmöglichkeiten zu einheimischen Kindern und Erwachsenen dar, während Kinder der SHN (statushohe Ein-

wanderungsgruppen) über mehr Möglichkeiten verfügen, weitere Freizeitangebote zu nutzen und mit einheimischen Personen in Kontakt zu treten. Zudem erfahren Kinder der SNE zu Hause möglicherweise ein geringeres Ausmaß an sprachlicher Anregung.

Diskussion der Diglossie in der Schweiz

Es ist ein gesellschaftliches Phänomen, dass immer mehr Kinder in der Schweiz mit einer anderen Muttersprache als Deutsch aufwachsen. In Basel sind es 58% der Schulkinder, Tendenz steigend. Es ist ein gesellschaftliches *fait accompli*, dass in verschiedenen Kantonen (Zürich, Aargau) nur noch Dialekt im Kindergarten gesprochen werden darf. Ich gebe daher hier einen kurzen Abriss, wie Diglossie in der Schweizer Soziolinguistik diskutiert wird:

„Über eines scheint man sich klar zu sein, die Sprachsituation in der Schweiz hat etwas Auffälliges an sich“ (*Haas 2003, 9*). „Es ist bekannt, dass das Verhältnis von Mundart/Schweizerdeutsch und Standardsprache komplex und problematisch ist“ (*Berthel 2003, 111*). „Die Sprachsituation in der Schweiz wird von den Deutschschweizern gern als Sonderfall gesehen“ (*Häcki Buhofer & Burger 1998, 11*).

Von diesen ForscherInnen wurde um die Jahrtausendwende das Diglossiemodell für die Schweiz von *Ferguson (1959/1991)* diskutiert. Dieser gilt als Begründer des Diglossiebegriffs: Nach ihm gibt es zwei Varietäten innerhalb einer Sprache, jede hat ihre eigene Aufgabe. *Fergusons* Erklärungsmodell postuliert den Begriff Diglossie mit zwei Merkmalen: L (low-variety) H (high-variety). In informellen Situationen ist L angemessen, in formellen Situationen H.

Eine Implikation *Fergusons* ist, dass keine Gruppe der Gesellschaft den Dialekt (L) nicht beherrscht. „Es leben aber in der Schweiz viele Personen (Migranten), die diesen diglossischen Regeln nicht unterliegen und in allen Situationen H sprechen (Standarddeutsch) und L (Schweizerdeutsch) nicht beherrschen. Gehören sie zur Gesellschaft oder nicht?“ (*Haas 2003, 83*).

„Der Erwerb des Hochdeutschen wird in der Regel als eine Form des gesteuerten Zweitspracherwerbs betrachtet, insofern er in der Schule und vorwiegend durch die Schule stattfindet. Diese Sicht des Hochdeutscherwerbs in der Deutschschweiz gilt es zu relativieren, dem Sonderfall etwas von seiner Besonderheit zu nehmen und zu zeigen, wie wirksam schon der vorschulische, ungesteuerte Erwerb des Hochdeutschen verläuft. Seit der klassischen Konzeption von *Ferguson* ist die Diskussion um den Diglossiebegriff nicht mehr abgeris-

sen. Das Spektrum möglicher Diglossiesituationen hat sich fast ins Unabsehbare erweitert“ (*Häcki Buhofer & Burger 1998, 15*).

Unglücklicherweise wurde dieser Diglossiebegriff bei der Volksabstimmung 2011 unangemessen vereinfacht. Die SVP (Schweizerische Volkspartei) argumentierte: Schweizerdeutsch = Das Eigene, Hochdeutsch = Das Fremde. Dazu Zitate Leserbriefen in der Gratiszeitung „20 Minuten“ (15.5.2011 o.S.) auf Hochdeutsch (!): „Ein richtiger Eidgenosse spricht Mundart, nicht Hochdeutsch.“ „Endlich wird unsere Muttersprache geschützt.“

2010 hat sich *von Matt* mit Verve in diese Diskussion eingebracht: „Es breitet sich in diesem Land seit einiger Zeit der Wahn aus, der Schweizer Dialekt sei die Muttersprache und das Hochdeutsch die Fremdsprache. Das beruht auf einer Mischung von Denkschwäche, Sentimentalität und Borniertheit“ (Tagesanzeiger 16.10.2010 o.S.)

Und 2013 in „Das Kalb von der Gotthardpost“ folgende Setzung: „Die Muttersprache der Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer ist nicht der alemannische Dialekt und nicht das Schweizer Hochdeutsch sondern beide zusammen. Die Muttersprache der Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer ist also Deutsch in zwei Gestalten“ (*von Matt 2012, 127*).

Durchführung der Untersuchung und Hypothesen

In dieser Studie wurden verschiedene Einflussfaktoren auf die kindliche Wortschatzentwicklung untersucht und wie sich die Sprachvarietäten in der Schweiz auf L2-Kinder auswirken. Ziel war es aufzuzeigen, dass L2-Kinder bezüglich ihres Wortschatzes nicht mit L1-Kindern verglichen werden dürfen. Ein sich daraus ableitendes, weiteres Ziel war es, neue Normen für L2-Kinder zu erstellen, nach denen man sie untereinander vergleichen kann. Des Weiteren galt es, einen Nachweis zu erbringen, dass Hochdeutsch in den Schweizer Kindergärten einen hohen Stellenwert hat.

Methode und Auswertung:

21 Kindergärten haben an der Untersuchung teilgenommen. Sechs Logopädie-Kolleginnen und ich waren in diesen schon logopädisch tätig. Man kannte uns also, das vereinfachte die Sache. Per Elternbriefe fragten wir an, ob die Kinder getestet werden dürfen. Um die Inter-Rater-Reliabilität zu gewährleisten, haben alle Kolleginnen wie folgt abgeklärt: Bei richtiger Antwort ein Häkchen; sagte das Kind etwas anderes, wurde es ausgeschrieben (z.B. „bügeln“ = „Sie macht die Klamotten heiß“, „Fuchs“ = „Werwolf“).

„Mehrsprachigkeit ist das Normale, Einsprachigkeit jedoch der Sonderfall.“
(*Klein in Kracht & Rothweiler 2003, 191*)

Die erste Testung mit dem AWST-R fand im Mai/Juni 2013 statt, die zweite Testung im Mai/Juni 2014. Die statistische Auswertung erfolgte durch Sevag Kevork (Statistisches Beratungslabor Ludwig-Maximilian Universität München).

Material

Das Instrument war der AWST-R. Zu den beiden Testprotokollen fügten wir ein Daten-Stammblatt hinzu (Alter des Kindes, Sprache der Untersuchung, Muttersprache des Kindes, Deutschkenntnisse der Eltern, Kindergarten-sprache, Spielgruppe). Ausgewertet wurden die 332 Testprotokolle ausschließlich durch die Autorin (Objektivität).

Probanden

Der Corpus bestand aus 168 Kindern aus 21 Kindergärten. Wir trafen auf 64 Kinder mit L1 (Erstsprache Deutsch) und 108 Kinder mit L2 (Zweitsprache Deutsch). Die Erstsprachen der L2-Kinder waren: Italienisch (5) Spanisch (7), Portugiesisch (7), Türkisch (10), Albanisch (27), Englisch (3), Bosnisch (2), Serbisch (7), Tamil (7), Hindi/Urdu (4), Mazedonisch (2), Arabisch (3), Vietnamesisch (1), Tibetisch (1), Kurdisch (4), Ungarisch (1), Französisch (4), Tigris (3), Chinesisch (1), Kroatisch (2), Finnisch (1) und Russisch (1).

Kindergartensprache: In 7 Kindergärten war der Anteil des Unterrichts in Deutsch 50%

und mehr, in 14 Kindergärten 50% und weniger. Von den befragten Kindern antworten 39 auf Deutsch, 2 auf Englisch, 51 gemischt Deutsch und Schweizerdeutsch, 79 auf Schweizerdeutsch.

Kindergartentypus: 110 Kinder gehen in Kindergärten, die mehrheitlich L2-Kinder besuchen. 41 Kinder gehen in Kindergärten, die mehrheitlich L1-Kinder besuchen. 17 Kinder besuchen Kindergärten, in denen die Sprachen gleichauf sind.

Hypothesen

Diese Hypothesen zum Wortschatzerwerb in Kindergärten Basel-Stadt wurden geprüft:

1. L2-Kinder schließen bis zu zwei Entwicklungsjahren schlechter ab als L1-Kinder.
2. L1-Kinder schließen gleich gut ab wie die deutschen Kinder, an denen der Test geeicht wurde.
3. Kinder in allen Kindergärten machen Fortschritte von der ersten Erhebung bis zur zweiten Erhebung.
4. Jungen und Mädchen schneiden gleich gut ab.
5. L2-Kinder, die ein Tagi (Tagesheim/ Kita) oder eine Spielgruppe besucht haben, schneiden besser ab als Kinder, die keine solche Einrichtung besucht haben.
6. L2-Kinder, deren Mütter gut Deutsch sprechen, schneiden besser ab als

L2-Kinder, deren Mütter angeben, nur wenig oder kein Deutsch zu sprechen.

7. L2-Kinder, die in Kindergärten gehen, in denen vermehrt in Standarddeutsch unterrichtet wird, schneiden im Test besser ab als L2-Kinder, die in Kindergärten gehen, in denen die Unterrichtssprache mehrheitlich Schweizerdeutsch ist.

Ergebnisse

Folgende Hypothesen konnten verifiziert werden:

1. Bei L2-Kindern werden durchschnittlich 4,5 Punkte weniger erwartet als bei L1-Kindern (hochsignifikant). Hier wurde ein lineares Modell geschätzt mit Zielgröße Punktwert 2 und Einflussgrößen Punktwert 1 und L. L hat zwei Kategorien L1 und L2. L2-Kinder liegen zwei Jahre in der Wortschatzentwicklung hinter den L1-Kindern zurück. Die Testergebnisse von den 108 L2-Kindern wurden miteinander verglichen und die Punktwerte Prozenträngen zugeordnet. Bei den so für die L2-Kinder neu erstellten Normen liegt der PR 50 bei der ersten Untersuchung bei 31 Punkten (Abb. 1). Das entspricht einem Entwicklungsstand von Kindern im Alter von 3;6 bis 3;11 Jahren, auf die dieser Test geeicht wurde.

■ **Abb. 1: Altersnormen Punktwert für 4;8 bis 6;9 Jahre L2**

PW	PR	PW	PR	PW	PR
0	0	26	37	52	85
1	0	27	41	53	86
2	0	28	44	54	88
3	0	29	45	55	88
4	0	30	48	56	88
5	0	31	50	57	89
6	0	32	51	58	89
7	0	33	55	59	89
8	0	34	57	60	90
9	1	35	61	61	90
10	3	36	63	62	90
11	4	37	67	63	90
12	6	38	69	64	90
13	7	39	71	65	90
14	7	40	73	66	90
15	11	41	74	67	90
16	11	42	78	68	91
17	14	43	79	69	91
18	16	44	82	70	91
19	17	45	83	71	91
20	20	46	83	72	91
21	23	47	83	73	91
22	24	48	84	74	92
23	28	49	84	75	100
24	34	50	84		
25	37	51	85		

■ **Abb. 2: Altersnormen Punktwert für 5;8 bis 7;9 Jahre L2**

PW	PR	PW	PR	PW	PR
0	0	26	15	52	80
1	0	27	15	53	83
2	0	28	17	54	85
3	0	29	19	55	86
4	0	30	21	56	86
5	0	31	22	57	87
6	0	32	26	58	91
7	0	33	27	59	92
8	0	34	27	60	93
9	0	35	30	61	94
10	0	36	31	62	95
11	0	37	35	63	95
12	0	38	39	64	95
13	0	39	41	65	96
14	0	40	43	66	97
15	0	41	47	67	97
16	0	42	52	68	97
17	0	43	59	69	97
18	0	44	61	70	97
19	9	45	63	71	97
20	10	46	64	72	97
21	10	47	71	73	98
22	11	48	73	74	98
23	11	49	76	75	100
24	12	50	79		
25	13	51	80		

■ **Abb. 3: Altersnormen Punktwert für 4;8 bis 6;5 Jahre L1**

PW	PR	PW	PR	PW	PR
0	0	26	5	52	18
1	0	27	5	53	24
2	0	28	5	54	25
3	0	29	5	55	31
4	0	30	5	56	37
5	0	31	5	57	40
6	0	32	5	58	40
7	0	33	5	59	44
8	0	34	5	60	49
9	0	35	7	61	57
10	0	36	7	62	57
11	0	37	7	63	57
12	0	38	7	64	61
13	0	39	7	65	64
14	0	40	7	66	74
15	0	41	7	67	79
16	0	42	7	68	90
17	0	43	7	69	96
18	1	44	7	70	98
19	1	45	11	71	98
20	1	46	12	72	98
21	1	47	14	73	100
22	1	48	14	74	100
23	5	49	18	75	100
24	5	50	18		
25	5	51	1		

■ **Abb. 4: Altersnormen Punktwert für 5;8 bis 7;5 Jahre L1**

PW	PR	PW	PR	PW	PR
0	0	26	5	52	18
1	0	27	5	53	24
2	0	28	5	54	25
3	0	29	5	55	31
4	0	30	5	56	37
5	0	31	5	57	40
6	0	32	5	58	40
7	0	33	5	59	44
8	0	34	5	60	49
9	0	35	7	61	57
10	0	36	7	62	57
11	0	37	7	63	57
12	0	38	7	64	61
13	0	39	7	65	64
14	0	40	7	66	74
15	0	41	7	67	79
16	0	42	7	68	90
17	0	43	7	69	96
18	1	44	7	70	98
19	1	45	11	71	98
20	1	46	12	72	98
21	1	47	14	73	100
22	1	48	14	74	100
23	5	49	18	75	100
24	5	50	18		
25	5	51	1		

Bei der zweiten Untersuchung (Abb. 2) liegt der PR 50 bei 41 Punkten. Die Kinder haben sich durchschnittlich um zehn Punkte verbessert. Sie liegen aber um 5 Punkte hinter den Kindern von 4;6 bis 4;11 Jahren, auf die dieser Test geeicht wurde (hochsignifikant).

2. Die höchste Altersnorm im AWST-R betrifft 5;0 bis 5;5 Jahre alte Kinder. Unsere L1-Kinder waren bei der ersten Untersuchung 4;8 bis 6;5 Jahre alt, dementsprechend erzielte unsere Gruppe bessere Ergebnisse als die Kinder, an denen der Test geeicht wurde. Diese erlangen Prozentrang 49 mit Gesamtpunktwert 51, unsere Gruppe Prozentrang 49 mit Gesamtpunktwert 60. Bei der zweiten Untersuchung der L1-Kinder zeigten sich entsprechende Deckeneffekte (Abb. 3 u. 4).
3. Alle Kinder waren bei der zweiten Testung besser als bei der ersten. Das heißt, sie machten Fortschritte, zeigten keine Stagnation (Abb. 5).
4. Mädchen sind minimal besser als Jungen. Das Ergebnis spricht für die Güte des Tests, der Bilder enthält, die auch Buben interessieren: Helikopter, Kamera, Leuchtturm u.Ä.
5. Von L2-Kindern, die ein Tagi besuchen, wird erwartet, dass sie im Durchschnitt 6,6 Punkte besser abschneiden (hochsignifikant) als L2-Kinder, die keine solche

Einrichtung besucht haben, analog 5,2 Punkte für die L2-Kinder, die eine Spielgruppe besucht haben. Die von uns untersuchten Kinder haben im Jahr 2012 eine Spielgruppe oder ein Tagi besucht, als deren Besuch noch nicht obligatorisch war. Man kann also sehr gut sehen, dass die L2-Kinder, die vor dem Kindergarten in einem Tagi oder in einer Spielgruppe waren, davon profitiert haben. Auch L1-Kinder zeigen bessere Werte, wenn sie vor dem Kindergarten ein Tagi oder eine Spielgruppe besucht haben. Unsere Zahlen (Abb. 6) decken sich mit denen von Keller et al. (2015).

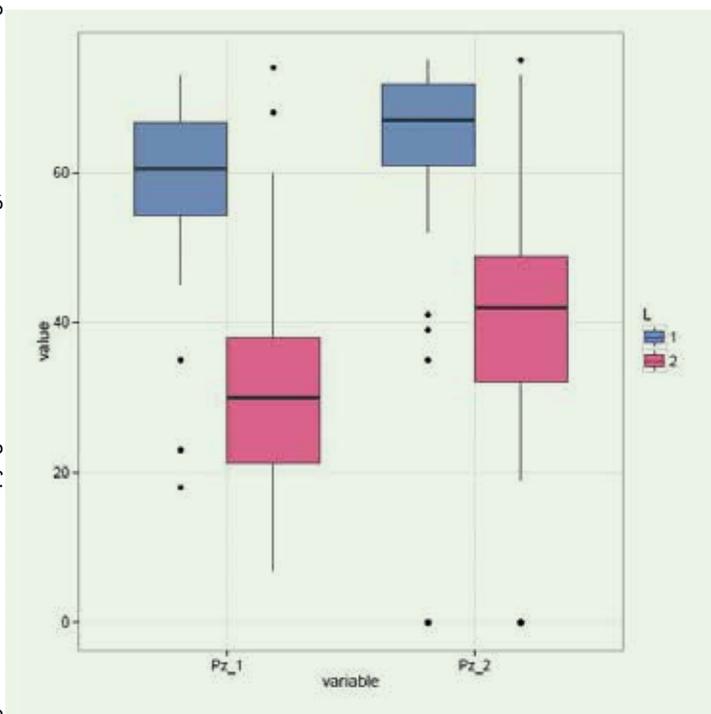
6. Bei L2-Kindern vermuteten wir, dass sich Deutschkenntnisse der Eltern auf die Größe des Wortschatzes auswirken. Unsere Zahlen erwiesen sich als nicht zuverlässig, stellten kein valides Maß dar, da die Quellen unsicher waren. Wir befragten die Kindergärtnerinnen, ihre Auskünfte schienen zu undifferenziert zu sein. (Aussagekräftigere Daten siehe Keller et al. 2015).
7. Von L2-Kindern, die Kindergärten besuchen, in denen Deutsch gesprochen wird, erwartete man durchschnittlich, dass sie 4,6 Punkte (hochsignifikant) besser abschneiden als jene, die Kindergärten besuchen, in denen mehrheitlich Schweizerdeutsch gesprochen wird (Abb. 7).

Diskussion

In Basel-Stadt ist man also in der komfortablen Lage, dass im Kindergarten noch Standarddeutsch gesprochen werden darf – im Gegensatz zu den Kantonen Aargau und Zürich. Wir gehen davon aus, dass L2-Kinder Standarddeutsch besser verstehen als Dialekt (gemessen am Umfang des Wortschatzes). Wird im Kindergarten Standarddeutsch gesprochen, wird der Kindergarten seiner Aufgabe als „Vorschule“ gerecht, da in der Schule Standarddeutsch unterrichtet, gelesen und geschrieben wird. Der Dialekt/die Mundart geht also nicht verloren, was daran abzulesen ist, dass zwei Drittel der von uns befragten Kinder in den Kindergärten Basel-Stadt die Bilder auf Dialekt benannten.

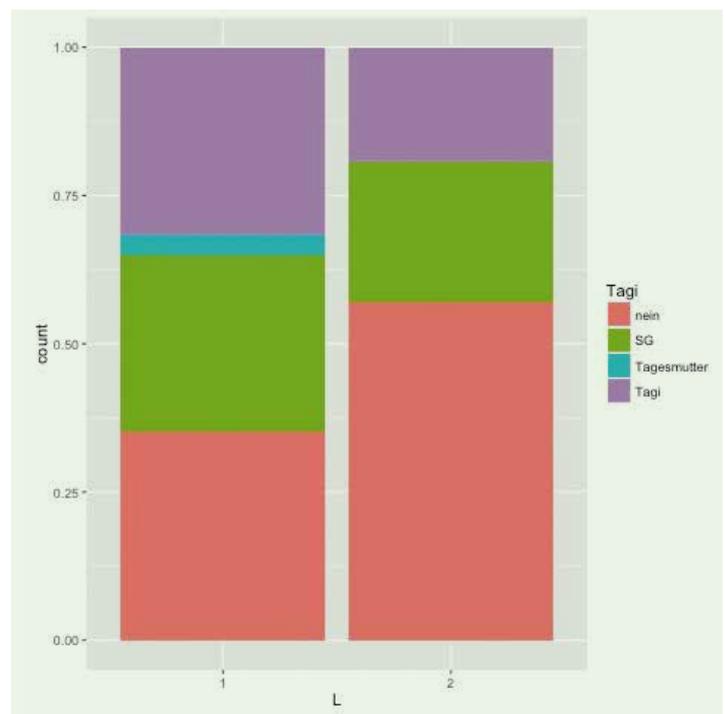
Unsere Untersuchung zeigte, dass der Besuch einer Spielgruppe effektiv ist. Spielgruppen, die eingerichtet wurden, um L2-Kindern zu ermöglichen „mit ausreichenden Deutschkenntnissen“ in den Kindergarten einzutreten, wurden 2010 in Basel zum ersten Mal angeboten. Seit 2013 sind diese Spielgruppen für alle L2-Kinder obligatorisch. Alle Eltern der infrage kommenden Kinder (3;5 Jahre alt) erhalten einen Fragebogen. Nach der Auswertung des Fragebogens wird mit den Eltern, falls nicht schon vorhanden, ein Platz in einer Spielgruppe/einem Tagi gesucht.

■ Abb. 5: Vergleich des Fortschritts in zwei Untersuchungen – Gruppe L1 und L2



Rot: L1-Kinder; Blau: L2-Kinder

■ Abb. 6: Mosaikplot für die Verteilung der L1-Kinder (linke Säule) und der L2-Kinder (rechte Säule) in der Tagesbetreuung



Rot: Die Kinder besuchten kein Tagi; Grün: Die Kinder besuchten eine Spielgruppe; Blau: Die Kinder wurden von einer Tagesmutter betreut; Violett: Die Kinder besuchten ein Tagi

Mit der Einrichtung der Spielgruppen wurde den L2-Kindern nachweislich eine große Hilfe für den Einstieg ins Deutsche gegeben. Im Kindergarten, in dem jede Kindergartenlehrperson Schweizerdeutsch und Hochdeutsch spricht, kann man den L2-Kindern weiterhin zur Hand gehen, ohne großen Mehraufwand und ohne große Umstellungen. L2-Kinder, die anteilmäßig im Kindergarten in Standardsprache unterrichtet werden, schneiden in unserem Wortschatztest signifikant besser ab. Hier ist also kein neues, aufwändiges Programm nötig, um gezielt zu unterstützen. Und die Kindergartenlehrpersonen? Sie spielen die tragende Rolle in diesem Stück. Einfach einmal in Kontakt kommen durch eine Geschichte, ein Lied, ein Spiel auf Hochdeutsch. Für viele Kindergartenlehrpersonen heißt es Dialekt sprechen dürfen, Hochdeutsch sprechen müssen.

Das meist gehörte Argument von dieser Seite ist, dass sie sich im Dialekt authentischer sehen. Kindergartenlehrpersonen geht es nicht anders als den anderen Schweizern: Passiv mögen sie das Hochdeutsche (z.B. ein gutes Buch), beim aktiven Gebrauch des Hochdeutschen gibt es gewisse Vorbehalte. Vielleicht ist es einfacher, einmal auf die vollumfängliche Authentizität zu verzichten, wenn man weiß, es dient der besseren Verständlichkeit.

„Die frühzeitige Förderung in der Standardsprache stärkt die spätere schulsprachliche

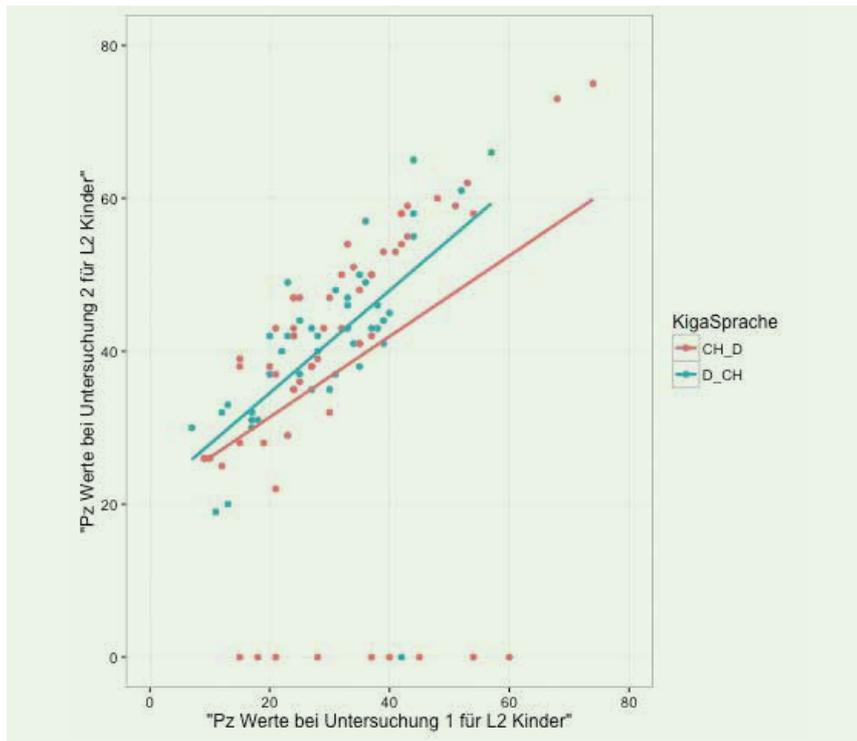
Sicherheit und unterstützt einen positiven Zugang zur Leistungssprache Hochdeutsch. Ein konsequentes Hochdeutsch ist vor allem für Kinder, die mit geringen Deutschkenntnissen in den Kindergarten eintreten, eindeutig von Vorteil“ (Bertschi-Kaufmann et al. 2006, 68).

Im Kindergarten tritt das Deutsche in Erscheinung, nicht als Hochsprache oder akademische Sprache (Schriftdeutsch), nicht als Leistungssprache (Bertschi-Kaufmann et al. 2006), nicht als „high variety“ (Ferguson 1991), „mediale Sprache“ (Werlen 1998) oder „CALP“ Cognitive Academic Language Proficiency (Cummins 2001), sondern einfach als die besser verständliche Sprache. Sie ist nicht konnotiert mit Mühsal und Anstrengung, wie vielleicht später in der Schule im Diktat oder im Aufsatz, sondern wird implizit aufgenommen.

Die phonematischen Vereinfachungsprozesse des Schweizerdeutschen gegenüber dem Hochdeutschen: Vokale werden ausgelassen: „Gehen wir“ vs. „Gömmr“, „Wollen wir“ vs. „Wämmr“, „Haben wir“ vs. „Hämmr“, „Dagegen“ vs. „Drgäge“. Finale Konsonanten werden ausgelassen: „Essen“ vs. „ässe“, „hinein“ vs. „iine“. „Gömmr in Garte“ vs. „Gehen wir in den Garten“.

Im Deutschen dagegen doppelt so viele Vokale, doppelte Chance etwas zu verstehen. Die Sprache ist leichter zu pa-

■ **Abb. 7: Streudiagramm**



Rot: L2-Kinder, die einen Kindergarten besuchen in dem vorwiegend CH-Deutsch gesprochen wird;

Blau: L2-Kinder, die einen Kindergarten besuchen, in dem zu 50% Hochdeutsch gesprochen wird

Vokale fördern Verständlichkeit

Wie sehr eine möglichst große Anzahl von Vokalen zur Verständlichkeit beiträgt, zeigt ein Beispiel aus der Tierwelt: Bei der Ausbildung von Blindenhunden an der Blindenhundschule Allschwil (Kanton Basel-Land) lernen die Hunde neuerdings ihre Befehle in italienischer Sprache. Die Hunde können diese klar klingenden Hörzeichen gut voneinander unterscheiden, z.B.: „Porta!“ (Konsonant, Vokal, K, K, V) auf Deutsch: „Bring!“ (KKVKK); „Sinil!“ (KVKV) auf Deutsch: „Links!“ (KVKKK); „Piede!“ (KVVKV) auf Deutsch: „Fuß!“ (KVKK)

cken, sie rauscht nicht so schnell vorbei. Die gesprochene Sprache verändert sich schneller als die Geschriebene. Die geschriebene Sprache ist die Übereinkunft einer größeren Gesamtheit von Sprachbenutzern und daher träger.

Wird das Kind auf Deutsch angesprochen, hat es wegen der größeren Redundanz doppelte Möglichkeit etwas aufzunehmen. Wir merken diese bessere Verständlichkeit intuitiv, wenn wir mit den Eltern unserer L2-Kinder sprechen. Wir adressieren sie immer auf Deutsch, weil sie, frisch oder schon länger zugewandert, ganz einfach besser verstehen. Auch die Französisch und Italienisch sprechenden Schweizer lernen Deutsch, nicht einen Dialekt.

Dass wir keine Angst haben müssen um unseren Dialekt, hat sich auch bei unserer Untersuchung gezeigt. Zwei Drittel der Kinder haben auf Schweizerdeutsch geantwortet, auch wenn die Untersucherin stringent Hochdeutsch angeboten hat.

Wir haben gesehen, dass ein Kind schon profitieren kann, wenn es anteilmäßig Hochdeutsch hört. Der Dialekt kann z.B. in Basel nicht aus dem Kindergarten verschwinden. Im Herbst gibt es „d Mäss“ dann kommt der „Santiglaus“ dann „d Wiehnacht“ und dann schon „d Fasnacht“. Diese wichtigen, lokalen Ereignisse kann man nur im Dialekt abhandeln.

Schweizer Kinder (L1) haben eine sehr positive Einstellung zum Hochdeutschen, sie sind stolz etwas zu können, wie den eigenen Namen zu schreiben. Leider hält sich diese Begeisterung nur bis Ende zweite Klasse. Wer ist schuld? Muss diese Unlust von Generation zu Generation weitergegeben werden?

Hochdeutsch hat schon bei jüngeren Schweizer Kindern eine eigene Funktion: Im Rollenspiel, im etwas neben sich selber treten, sprechen sie Hochdeutsch. Ein Ritter, ein Polizist, eine Prinzessin sprechen nicht Dialekt. Sie sprechen dann Hochdeutsch mit den typischen Übergeneralisierungen: „Ich bin gegangen“, „Ich bin gesient“, „Er hat ge-gebt“.

„Es wird sich zeigen, dass das Hochdeutsche die Deutschschweizer Identität heute so wenig gefährdet wie in den Jahrhunderten, in denen Mehrsprachigkeit in gewissen Bevölkerungsgruppen deutlich stärker ausgeprägt war als in unser vorgeblich globalisierten Zeit“ (Häcki Buhofer in NZZ, Sonderbeilage Bildung und Erziehung, 29.6.2011, S. 6)

Fazit und Ausblick

Die Studie wurde ausschließlich in den Kindergärten des Kantons Basel-Stadt durchgeführt, wo Hochdeutsch im Kindergarten erlaubt ist, somit ist der Geltungsbereich eingeschränkt. Interessant wäre in einem weiteren Schritt der Vergleich mit Kindergartenkindern aus anderen Kantonen, in denen Hochdeutsch im Kindergarten gänzlich untersagt ist, und die Klärung der Frage, wie sich das dort in der Wortschatzentwicklung der L2-Kinder niederschlägt.

Diese Forschung legt dar, was L2-Kindergartenkinder tatsächlich können, und sollte ein Beitrag dazu sein, diese Kinder gerecht zu beurteilen. Es ist eine traurige Tatsache, dass in einigen Kantonen im Kindergarten nur noch Deutsch gesprochen werden darf und sich die Meinung ausgebreitet hat, Deutsch sei in der Schweiz eine Fremdsprache.

Dass Dialekt in Verbindung mit der Hochsprache Kinder fördert, bestätigt auch Napoleon Katsos, Professor aus Cambridge (Basler Zeitung, 31.5.2016, o.S.): „Es zeigt sich, dass Kinder mit mehreren Dialekten oder Sprachen besser im Gedächtnis- und Aufmerksamkeitstest abschnitten als die Einsprachigen. Systematisch zwischen zwei Formen von Sprache zu wechseln, auch wenn sie sich sehr ähnlich sind, scheint dem Gehirn zusätzliche Stimulation zu liefern, was zu besseren, geistigen Leistungen führt. Was unsere Forschung zeigt – im Gegensatz zu einigen, weit verbreiteten Annahmen – ist, dass Sprachvielfalt ein Vorteil ist und in dieser Beziehung Dialekte unterschätzt und unterbewertet werden“.

Auch hier nicht das Eine ohne das Andere, nicht Dialekt macht Kinder gescheit, sondern Dialekt in Verbindung mit der Hochsprache. Von Matt (2013, 138) hat dafür ein sehr poetisches Bild gefunden: „Mundart und Hochsprache gehörten in der deutschen Schweiz zusammen wie Milch und Brot. Milch und Brot spielt niemand gegen einander aus, man freut sich einfach an den zwei guten Gaben.“

LITERATUR

- Becker, B. & Biedinger, N. (2006). Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58 (4), 660-684
- Berthele, R. (2004). Vor lauter Linguisten die Sprache nicht mehr sehen – Diglossie und Ideologie in der Deutschsprachigen Schweiz. In: Christen, H. (Hrsg.), *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum* (111-136). Wien: Edition Praesens
- Bertschi-Kaufmann, A., Gyger, M., Käser, U., Schneider, H. & Weiss, J. (2006). *Sprachförderung von Migrationskindern im Kindergarten*. Literaturstudie im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Fachhochschule Nordwestschweiz
- Cummins, J. (1984). Zweisprachigkeit und Schulerfolg. *Die deutsche Schule* 76 (3) 187-198
- Cummins, J. (2001). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: Baker, C. & Hornberger, N. (Hrsg.), *An introductory reader to the writings of Jim Cummins* (63-95). Clevedon: Multilingual Matters
- Dannenbauer, F. M. (1992). Grammatik. In: Baumgartner, S. & Füssenich, I. (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (123-202) München: Reinhardt
- Ferguson, C.A. (1959). Diglossia. *Word* 15, 325-340
- Ferguson, C.A. (1991). Epilogue: Diglossia revisited. *Southwest Journal of Linguistics* 10 (1), 214-234
- Glück, C.W. (2007). *Wortschatz und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige (WWT 6-10)*. München: Urban & Fischer/Elsevier
- Haas, W. (2003). Die Sprachsituation in der Deutschen Schweiz und das Konzept der Diglossie. In: Christen, H. (Hrsg.), *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum* (81-108) Wien: Edition Praesens
- Häcki Buhofer, A. & Burger, H. (1998). *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen: Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren*. Stuttgart: Franz Steiner
- Hammer, C.S., Jia, G. & Uchikoshi, Y. (2011). Language and literacy development of dual language learners growing up in the United States: a call for research. *Child development Perspectives* 5 (1), 4-9
- Keller, K., Troesch, L. & Grob, A. (2015). Deutschkenntnisse von Kindern statusniedriger und statushoher Einwanderungsgruppen. Der Einfluss des familiären und extrafamiliären Sprachkontexts. In: *Frühe Bildung* 4 (3), 144-151
- Kiese, C. & Kozielski, P.M. (1996). *Aktiver Wortschatztest für 3- bis 6-jährige Kinder (AWST 3-6)*. Göttingen: Hogrefe
- Kiese-Himmel, C. (2005). *Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder, Revision (AWST-R)*. Göttingen: Hogrefe
- Klein, W. (2000). Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, H. (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (537-570). Göttingen

- Kracht, A. & Rothweiler, M. (2003). Diagnostische Fragen zur kindlichen Grammatikentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Warzecha, B. (Hrsg.), *Heterogenität macht Schule* (189-204). Münster: Waxmann
- Kracht, A., Levoth, C. & Welling, A. (2009). *Therapieorientierte grammatische Analyse – TOGA*. Hamburg: Universität Hamburg
- Motsch, H.-J. (2013). Diagnostik und Therapie mehrsprachiger Kinder mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung. *Logos* 21 (4), (255-263)
- Scharff Rethfeldt, W. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: Thieme
- Scharff Rethfeldt, W. (2017). Evidenzen zu Empfehlungen und Ansätzen in der Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern. *Form Logopädie* 31 (6), 18-23
- Schultz, P. & Tracy, R. (2011). *LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstanzerhebung – Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Hogrefe
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa (1976). *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters
- von Matt, P. (2012). *Das Kalb von der Gotthardpost. Zur Literatur und Politik in der Schweiz*. München: Hanser
- Werlen, I. (1998). Mediale Diglossie oder asymmetrische Zweisprachigkeit? Mundart und Hochsprache in der deutschen Schweiz. *Babylonia* 1, 22-35

SUMMARY. The unfolding of the lexicon in a diglossic environment

Here I report an investigation of the effects of offering two versions of language, Swiss German and High German on the lexicon of children with German as a first (L1 children) or second language (L2 children). At the end of their first and second kindergarten years, I compared the performance of 64 L1 children with 104 L2 children on a standard vocabulary test ("Aktiver Wortschatztest – Revision"). My most important finding was that while all children made progress from the first to second kindergarten years, the L2 children lagged behind the L1 children by up to 2 years of development. This is relevant to the issue being debated in several cantons as to whether or not High German should be taught in Kindergarten.

KEYWORDS: Lexicon in acquisition – second language acquisition – the concept of diglossia in the German part of Switzerland

DOI dieses Beitrags (www.doi.org)

10.2443/skv-s-2018-53020180101

Autorin

Suzanne Stoll Lessmüller
Sprachheilpädagogin MA
Vogesenstr. 29
CH-4056 Basel
suzanne.stoll@edubs.ch