

# Mehrsprachigkeit im Unterricht

## *Wie Gespräche über Sprachen den Erwerb der Zweitsprache Deutsch fördern*

*Carolin Eschenbacher<sup>1</sup>, Elena Stadnik<sup>2</sup>*

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1460>

### **Zusammenfassung**

Der vorliegende Beitrag nimmt das Thema des Spracherwerbs aus der Perspektive der Verhaltensforschung auf, die besagt, dass Sprache in gemeinsamen Aktivitäten zwischen Individuen und somit in sozialer Interaktion erworben wird. So selbstverständlich, wie diese Bedingung für den Spracherwerb auch erscheinen mag, verliert die schulische Praxis sie immer wieder aus den Augen, setzt doch der DaZ-Unterricht charakteristischerweise auf Vermittlung von Inhalten, die die Sprache unmittelbar betreffen: Satzbau, Wortgrammatik, Wortschatz etc. So gestaltet sich der Unterricht zwangsläufig zu einem eher frontalen und lässt wenig sprachliche Interaktion zu. Dass der Unterricht die genannten Inhalte vermitteln muss, steht außer Frage. Doch wie kann die für den Spracherwerb so wichtige, ja wesentliche soziale und zugleich auch sprachliche Interaktion in den Unterricht integriert werden, so dass auch Lernende „zur Sprache kommen“? – Der vorliegende Beitrag möchte eine mögliche Antwort auf diese Frage geben, dies mit einem an einer Wiener Schule durchgeführten Projekt zum Thema Mehrsprachigkeit. Es zeigt exemplarisch, wie erfolgreich Gespräche über Sprachen der Kinder sein können: Auf ihrer Grundlage wird nämlich jene dringend notwendige Lernkonstellation geschaffen, die in der Verhaltensforschung unter den Begriff „geteilter Aufmerksamkeit“ fällt, auf deren Grundlage sprachliche Interaktion ermöglicht wird – wie auch der Spracherwerb selbst.

**Stichwörter:** Spracherwerb, Verhaltensforschung, Mehrsprachigkeit

---

---

<sup>1</sup> Volksschule Quellengasse 54, Eulenschule.

E-Mail: [carolin@eschenbacher.at](mailto:carolin@eschenbacher.at)

<sup>2</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Ausbildung Krems, Dr. Gschmeidlerstr. 28, 3500 Krems. E-Mail: [elena.stadnik@kphvie.ac.at](mailto:elena.stadnik@kphvie.ac.at)

## 1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag geht es im Wesentlichen um den *Spracherwerb*, den kindlichen, den schulischen, aber auch um den Spracherwerb des Menschen überhaupt, als Forschungsgegenstand der Anthropologie und Verhaltensforschung. Es werden zwei Fragen fokussiert, zum einen unter welchen Bedingungen der Spracherwerb stattfindet, zum anderen wie diese Bedingungen speziell im schulischen Kontext gezielt geschaffen werden können. Der Beitrag möchte sich zugleich dem Problem der Sprachförderung sprachlich heterogenen Klassen, insbesondere auch im Unterrichtsfach Deutsch als Zweitsprache, widmen und eine Antwort auf die Frage versuchen, auf welche Rahmenbedingungen der Unterricht nicht verzichten darf, und zwar im Sinne eines erfolgreichen Spracherwerbs.

Zu Bedingungen des Spracherwerbs gibt es bekanntlich viel Forschung (einen Überblick zum kindlichen Spracherwerb z. B. bei Oomen-Welke, 2023, S. 87ff.). Mit Spracherwerb befassen sich überhaupt verschiedene wissenschaftliche Disziplinen, allen voran die *Spracherwerbsforschung*, ein Fach der angewandten Linguistik. Dieses dürfte übrigens zu den ältesten linguistischen Disziplinen überhaupt zählen, vorausgesetzt natürlich, dass die ältesten belegten Zeugnisse der Beschäftigung der Menschen mit der Sprache als Forschung gesehen werden dürfen. Eines dieser Zeugnisse ist Herodots Bericht über den berühmt-berüchtigten ägyptischen König Psammetich I., den im 7. Jahrhundert v. Chr. die „Forschungsfrage“ beschäftigte, „welches Volk der Erde das älteste sei“ (Crystal, 1995, S. 288). Dies zu klären nahm er sich über die Sprache vor und führte bekanntlich ein in jeglicher Hinsicht unethisches, ja grausames Experiment durch:

„Er übergab zwei Neugeborene einfacher Abstammung einem Schafhirten, der sie nach seiner Gewohnheit unter seiner Herde nähren sollte. Er verlangte von ihm, daß niemand in ihrer Gegenwart sprechen durfte und sie allein in einsamer Behausung leben sollten; und zu festgesetzten Stunden sollte der Schafhirt Ziegen zu ihnen führen und ihnen ihre Milch geben und verrichten, was sonst erforderlich war. So handelte und befahl Psammetich, weil er, sobald die Kinder über das bedeutungslose Wimmern hinaus waren, zu hören wünschte, in welcher Sprache sie zuerst sprechen würden.“ (Herodot nach Crystal, 1995, S. 288)

Die Kinder sollen *becos* „gesprochen“ haben, so Herodot, ein Wort, das es im Phrygischen, einer längst ausgestorbenen indogermanischen Sprache, gegeben hat, dort mit der Bedeutung „Brot“. Also stand für den Pharao fest: Das Phrygische sei die älteste Sprache der Menschheit und die Phryger das älteste Volk (Zimmer, 2008, S. 7). Aber „vermutlich ahmten [die Kinder] nur das Meckern der Ziegen nach“, kommentiert Dieter Zimmer (2008, S. 7), denn – um es mit Ruth Bergers Worten (2008, S. 17) fortzusetzen – „wer ohne Sprache aufwächst, der lernt auch keine“.

Ob sich das von Herodot Erzählte auch tatsächlich zugetragen hat, sei dahingestellt (darüber Crystal, 1995, S. 8). Ruth Bergers Meinung gibt jedenfalls die *Communis Opinio* der Spracherwerbsforschung wieder, die sich allein schon darauf stützen kann, dass die der Forschung bekannten sog. „Wolfskinder“ keine Sprache sprachen und auch später, nach ihrem Auffinden nicht wirklich eine zu lernen vermochten (z. B. Berichte über Viktor von Aveyron und Genie aus den USA bei Zimmer, 1993; Gerstein, 2001; Berger, 2008).

Nun könnte diese allgemein anerkannte Annahme mit der von Michael Tomasello, eines US-amerikanischen Anthropologen, noch ergänzt werden, dies nicht unwesentlich. Nach Tomasellos Ansicht lernen Kinder nämlich auch dann keine (oder kaum) Sprache, wenn sie sie bloß hören:

„Ohne irgendeine Art von sinnvoller sozialer Interaktion mit dem Erwachsenen, der den neuen sprachlichen Ausdruck verwendet, hören Kinder nur Geräusche, die aus dem Mund anderer kommen; sie erleben andere nicht als Personen, die ihre Aufmerksamkeit sinnvoll lenken.“ (Tomasello, 2011, S. 176)

In Tomasellos Theorie – in einigen Grundannahmen erinnert sie u. a. an Lev Vygotskijs Thesen (Vygotskij, 2002) – ist die soziale Interaktion wesentlich, genaugenommen eine solche, der eine *geteilte Aufmerksamkeit* und eine *geteilte* (oder auch: *gemeinsame*) *Intentionalität* wie das *kooperative Verhalten* interagierender Individuen überhaupt innewohnen. Auf diese Merkmale kommt es beim Spracherwerb an. Was sich hinter den genannten Begriffen genau verbirgt, soll im folgenden Abschnitt in aller Kürze erörtert werden.

Der vorliegende Beitrag möchte Tomasellos Thesen aufgreifen und exemplarisch zeigen, wie jene Bedingungen, die aus der Perspektive seiner Forschung für den Spracherwerb als wesentlich, ja entscheidend sind, im Kontext des schulischen Unterrichts, sei es des DaZ- oder aber auch des Deutsch-Unterrichts, gezielt geschaffen werden können. Das Thema der Mehrsprachigkeit ist im vorliegenden Beitrag ein integratives. Hier soll veranschaulicht werden, wie gut gerade dieses Thema als Unterrichtsthema gerade in sprachlich heterogenen Gruppen im Sinne der Erkenntnisse der Verhaltensforschung dienen kann: Kinder sprechen nämlich überaus gern über ihre Sprachen. Bieten wir ihnen die Gelegenheit dazu, fördern wir (auch) ihren Spracherwerb. Was damit genau gemeint ist, soll im Folgenden näher erörtert werden. Zunächst aber zu einigen wesentlichen Positionen aus Tomasellos Forschung, die die theoretische Grundlage für den vorliegenden Beitrag bilden.

## 2 Zu einigen Positionen aus Michael Tomasellos Forschung

In seiner Monographie „Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation“ (2011) widmet sich Michael Tomasello dem wichtigen Schwerpunkt seiner Forschung, der Evolution der menschlichen Sprache. Er rekonstruiert sie aus vergleichenden Analysen des menschlichen sozialen und kommunikativen Verhaltens mit jenem anderer Primaten und überträgt die gewonnenen

Erkenntnisse auch auf den kindlichen Spracherwerb. Wesentlich in Tomasellos Theorie ist das Konzept der bereits oben erwähnten *geteilten Intentionalität*. Der Autor verwendet noch andere Begriffe, die in seiner Theorie eng zusammenhängen, wie z. B. den Begriff der *geteilten Aufmerksamkeit*; auch spricht er von einem dem Menschen im hohen Maße charakteristischen *kooperativen Verhalten* (Tomasello, 2011). In diesen Begriffen manifestieren sich auch wesentliche Merkmale des menschlichen Verhaltens wie der menschlichen Kommunikation, die sich dank ihnen in signifikanter Weise vom Verhalten und von der Kommunikation anderer Primaten unterscheiden. Die genannten Begriffe implizieren zugleich auch die wesentlichen Bedingungen für die Entstehung von Sprache (im evolutionären Sinne) wie auch für den kindlichen Spracherwerb.

In Tomasellos Auffassung ist Sprache bei weitem nicht nur ein *Mittel zur Kommunikation*, wie sie gemeinhin bezeichnet wird, und das Besondere an menschlicher Sprache ist bei weitem nicht nur die Tatsache, dass mit ihrer Hilfe unendlich viele Informationen ausgetauscht werden können (darüber Berger, 2008, S. 21). Dieser gängigen wie unbestrittenen Auffassung fügt Tomasello noch eine weitere Perspektive hinzu: Die menschliche Sprache fungiert nämlich zugleich – und das in erster Linie – als *Mittel der Kooperation* (Tomasello, 2011). In seinen Ausführungen macht der Autor deutlich klar, dass sich die menschliche Sprache gerade als ein solches entwickeln konnte und folglich auch nur als ein solches von einem Kind erworben werden kann (Tomasello, 2011).

Dass die menschliche Sprache tatsächlich ein Mittel der Kooperation ist, veranschaulicht Tomasello an einem Vergleich zwischen menschlichem Verhalten und solchem nicht menschlicher Primaten. Er bringt als Beispiel das Verhalten der Grünen Meerkatze (ausführlich darüber Tomasello, 2011, S. 26ff.).

Bekanntlich nützen auch Tiere lautliche Gesten, die mit Informationen belegt sind und von ihren Artgenossen adäquat dekodiert, also richtig „verstanden“ werden. Man denke hier nur an die Sprache von Walen; auch Vogelgesang hat einen Informationswert (vgl. Berger, 2008). So erzeugt auch die Grüne Meerkatze je nach Situation verschiedene lautliche Gesten, u.a. einen Schlangenwarnruf: Befindet sich in der Nähe einer Grünen Meerkatze eine Schlange, gibt sie einen sog. Schlangenwarnruf von sich, der von ihren Artgenossen entsprechend „verstanden“ wird, so dass sich diese in Sicherheit bringen. (Ist ein Adler in der Nähe, hat der Ruf, ein Adlerwarnruf, eine andere lautliche Qualität. Darüber Tomasello, 2011, S. 26ff.) Wesentlich ist dabei, dass die Grüne Meerkatze immer einen Schlangenruf erzeugt, wenn sie eine Schlange erkennt, auch dann, wenn sich in ihrer Nähe keine Artgenossen befinden: Ein solches Verhalten bezeichnet Tomasello (2011) als *nicht flexibel*: Beim Erkennen einer Schlange schreit das Tier automatisch.

Es liegt auf der Hand, dass das menschliche sprachliche Verhalten grundlegend anders ist. Der Mensch nützt die ihm zur Verfügung stehenden lautlichen Gesten nur dann, wenn es einen Empfänger der Information gibt. D.h., anders als die Grüne Meerkatze *will* der Mensch informieren, er nützt seine lautlichen Gesten *flexibel*, handelt dabei intentional und sogar altruistisch (vgl. Tomasello, 2011, S. 26ff., S. 214). Und genau darin zeigt sich das kooperative

Verhalten und die kooperative Kommunikation des Menschen, deren wesentliche Merkmale laut Tomasello eine *gemeinschaftliche Interaktion*, eine *geteilte Aufmerksamkeit* und eine *gemeinsame Intentionalität* sind (Tomasello, 2011, S. 206ff.)<sup>1</sup>. In eben diesem Kontext, unter der Voraussetzung dieser Merkmale – oder auch anders ausgedrückt: unter der Voraussetzung dieser Bedingungen – ist der Spracherwerb möglich. Wenn das Kind bloß Sprache hört, ohne gemeinsam mit seinem Gegenüber sinnvoll, im Sinne der Kooperation zu interagieren, also ohne die Aufmerksamkeit mit seinem Gegenüber auf etwas Drittes zu teilen (s. auch Berger, 2008, S. 221) und ohne mit ihm eine gemeinsame Intention zu haben, hört das Kind, wie gesagt, nur Geräusch; es erwirbt keine Sprache, so Tomasello (2011, S. 176; vgl. oben). Damit Sprache erworben werden kann, braucht es ein *Wir*.<sup>2</sup>

Um hier auf den Kontext des schulischen Spracherwerbs, insbesondere auch im Fach Deutsch als Zweitsprache, zurückzukommen: So sehr wie es auch wichtig ist, Lernenden sprachliche Strukturen, Bedeutungen von Wörtern, Besonderheiten der Aussprache und der Orthographie etc. zu erörtern, darf nicht aus den Augen verloren gehen, dass Lernkonstellationen, die in einem solchen klassischen Unterricht geschaffen werden, nicht notwendigerweise den Spracherwerb fördern müssen, insbesondere dann nicht, wenn wenig gemeinschaftliche Interaktion zugelassen wird. Vielmehr – und in erster Linie – wird der Spracherwerb in *gemeinsamen Aktivitäten* gefördert, in denen Erwachsene mit Kindern sinnvoll interagieren, mit ihnen die Aufmerksamkeit teilen und dabei gemeinsame Ziele verfolgen, im Sinne der o.g. gemeinsamen Intentionalität. Sprache wird in sozialer, kooperativer Interaktion gelernt, der auch ein Altruismus beiwohnt, ein für die menschliche sprachliche Kommunikation und den Spracherwerb ebenso wesentliches Merkmal (Tomasello, 2011).

Wie eine solche gemeinsame Aktivität speziell im schulischen Kontext bewusst herbeigeführt und ausgestaltet werden kann, nicht ohne dabei auch konkrete Bildungsinhalte zu behandeln – das Wissen über verschiedene Sprachen –, ist Gegenstand des folgenden Abschnittes.

### 3 Das Projekt „Mehrsprachigkeit sichtbar machen“

In diesem Kapitel soll nun ein Bildungsprojekt vorgestellt werden, das in einer dritten Klasse einer Wiener Volksschule des 10. Gemeindebezirks (Favoriten) im Frühjahr 2024 durchgeführt wurde.<sup>3</sup> Der Anteil an Schüler\*innen, die Deutsch nicht als Erstsprache erwerben, beträgt in dieser Schule 95% (in etwa so auch in der betreffenden dritten Klasse). Die Wichtigkeit des Faches Deutsch als Zweitsprache gerade in einer solchen Schule muss hier nicht eigens begründet werden: Der Spracherwerb, der hier stattfindet, ist für den Bildungserfolg der Schüler\*innen tragend.

Mit dem Projekt wurde nach Auffassung der Verf. eine Lernkonstellation geschaffen, auf die die oben erörterten verhaltenswissenschaftlichen Konzepte in einem besonders hohen Maße zutreffen: ein kooperatives Verhalten, eine geteilte Aufmerksamkeit und eine gemein-

same Intention zeigten sich in dieser gemeinsamen Aktivität überaus deutlich, was sich wiederum auch im entsprechenden sprachlichen Verhalten der Kinder äußerte.

Das Projekt wurde im Sommersemester 2023/24 durchgeführt, und zwar unter dem Titel „Mehrsprachigkeit sichtbar machen“ im Rahmen des Faches Deutsch, wobei zugleich hinzugefügt werden muss, dass alle Kinder der betreffenden Klasse Deutsch als Zweitsprache erlernen. Die betreffende dritte Klasse setzt sich aus 25 Kindern zusammen und ist in Hinblick auf sprachliche Herkunft der Kinder stark heterogen: Als Erstsprachen werden in dieser Klasse Arabisch, Türkisch, Tschetschenisch, Serbisch, Slowakisch, Englisch, Bengali (Bengalisch), und Romani (Romanes) gesprochen.

Die genannten Sprachen gehören drei verschiedenen Sprachfamilien an: Arabisch gehört bekanntlich der Familie der afroasiatischen Sprachen an; das Türkische zählt zur Familie der Turksprachen; das Tschetschenische gehört der Gruppe der kaukasischen Sprachen an, wobei eine genauere genetische Klassifikation der kaukasischen Sprachen in der Forschung nicht endgültig geklärt ist (über verschiedene Sprachfamilien gerade im schulischen Kontext s. Stadnik 2018 und die dort zitierte Literatur). Die anderen in der Klasse gesprochenen Sprachen – d.i. Serbisch, Slowakisch, Englisch, Bengali und Romani – gehören bekanntlich der indogermanischen Familie an und dort verschiedenen Zweigen: Serbisch und Slowakisch dem slawischen Zweig; Englisch gehört zusammen mit Deutsch dem germanischen Zweig an; Bengali ist eine indoiranische Sprache. D.h., die genannten indogermanischen Sprachen sind alle miteinander verwandt, wobei manche eine enge Verwandtschaft verbindet, genauer die slawischen Sprachen Serbisch und Slowakisch und die germanischen Sprachen Deutsch und Englisch.

Obwohl aufgrund dieses Befundes geradezu naheliegend, findet das Thema der Mehrsprachigkeit an der Schule tatsächlich wenig Beachtung. Dies mag vielfältige Gründe haben. Erwähnenswert erscheint dabei jedenfalls der Umstand, dass die führende Klassenlehrerin der Lehrkraft, die das Projekt zur Durchführung geplant hat, zu bedenken gab, deren Vorhaben, über verschiedene Sprachen in der Klasse zu sprechen, sei möglicherweise zu anspruchsvoll und werde möglicherweise nicht von einem Erfolg gekrönt werden. Denn die Arbeit in der Klasse – so die Klassenlehrerin – gestalte sich grundsätzlich schwierig. Eine niedrige Konzentrationsspanne, eine negative Arbeitshaltung und sogar ein mangelnder Respekt der Lehrkraft wie auch einander gegenüber seien für die Klasse charakteristisch.

In Anbetracht dieser Voraussetzungen war es tatsächlich schwierig, im Vorhinein abzuschätzen, wie die Klasse auf das geplante Projekt reagieren würde. Doch die Skepsis bestätigte sich mitnichten: Während der Arbeit am Projekt waren die Kinder alles andere als überfordert, desinteressiert und keinesfalls respektlos. Ganz im Gegenteil: Sie sprühten vor Begeisterung und Redenslust und gingen miteinander wahrlich kooperativ um. Das Projekt war für alle Beteiligten ein großer Erfolg.

### 3.1 Ziele und Rahmenbedingungen des Projekts

Das Projekt hatte zwei wesentliche *Ziele*. Zum einen sollte Kindern zunächst einmal Raum geboten werden, über ihre Sprachen zu erzählen und die in der Klasse vorhandene Mehr-

sprachigkeit für alle sozusagen sichtbar zu machen, nicht zuletzt auch als etwas Besonderes, wenn man will, als einen „Schatz“ zu erkennen (die Bezeichnung wurde auch in der Diskussion mit Kindern verwendet, s. unten). Zum anderen hatte das Projekt auch das Ziel, das Thema der Mehrsprachigkeit als einen wichtigen Bildungsinhalt mit seinen verschiedenen inhaltlichen, fachlichen Implikationen zu erarbeiten. Im Zuge des Kennenlernens ihrer Sprachen sollte Schüler\*innen nämlich auch linguistisches Wissen vermittelt werden. Sei dieses auch rudimentär und inhaltlich begrenzt, entspricht seine Aneignung im Rahmen des Unterrichts der Forderung einschlägiger Bildungsstandards und Lehrpläne nach einer Steigerung des Sprach(en)bewusstseins (Lehrplan, 2013, S. 47, 49, 54; Bildungsstandards, 2011a; 2011b, S. 7, 18f.).

Das Projekt erstreckte sich über zwei Tage und dauerte insgesamt vier Unterrichtsstunden, gehalten in zwei Doppelleinheiten. Diese fanden an zwei aufeinanderfolgenden Tagen statt, so dass an die Themen des Vortages reibungslos angeknüpft werden konnte. Der geplante Zeitrahmen wurde eingehalten, so dass tatsächlich alle geplanten Aktivitäten durchgeführt und alle geplanten Teilthemen erarbeitet werden konnten.

### **3.2 Inhalte des Projekts: Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in der Klasse**

Um die Sprachenvielfalt in der Klasse sozusagen sichtbar zu machen, stieg die Lehrkraft mit einem Bilder- und Hörbuch ein: „Geburtstag im Schwimmbad“ von Elisabeth Simon (s. Simon-Patzold 2013). Das Buch ist in verschiedene Sprachen übersetzt, online verfügbar, kann hier geblättert und wie ein Hörbuch angehört werden. Je nach Einstellung der Sprache zeigt sich das Buch entweder in Deutsch oder in einer Übersetzung und der Sprecher oder die Sprecherin sprechen entsprechend Deutsch, Türkisch, Arabisch oder eine andere Sprache. Als Unterrichtsmaterial ist es auch deswegen interessant wie wertvoll, weil hier die Lautung– im Übrigen in einer klaren Aussprache – gehört sowie das Schriftbild verschiedener Sprachen betrachtet und analysiert werden können. Das Online-Hörbuch wurde den Kindern über den Beamer präsentiert.

Die Präsentation löste in der Klasse sogleich größte Begeisterung aus. Die Kinder fühlten sich sofort angesprochen, zeigten aufgeregt auf, um bei der Übersetzung mitzumachen, vor allem auch dann, wenn die Übersetzung in ihre Sprache fehlte. Sie übersetzten mündlich mit viel Engagement und mit viel Freude; sie sprühten geradezu vor Begeisterung und erzählten einander zugleich, mitunter auch durcheinander, welche Sprache ihre eigene ist. Es war ein einmaliger und ein ganz besonderer Moment, der die Projektleiterin selbst fast sprachlos machte. Keines der Kinder war unkonzentriert oder abgelenkt. Ganz im Gegenteil, alle waren fokussiert auf das Bilder- und Hörbuch und zeigten großes Interesse an der gemeinsamen Beschäftigung damit. Eine starke Verbundenheit war zu spüren. Manche diskutierten miteinander, welche Übersetzung die richtige oder gar die bessere ist.

Im zweiten Teil der Unterrichtseinheit wurde auf einem Plakat zusammengefasst, welche Erstsprachen in der Klasse nun genau gesprochen werden. Die Schüler\*innen zeichneten jeweils Schatzkisten als Symbol für ihre Sprachen, womit zugleich zum Ausdruck gebracht werden sollte, dass sie alle gleichermaßen wertvoll sind und somit ein „Schatz“ sind (s. Abb. 1). Das Plakat bekam einen in der Klasse für alle gut sichtbaren Platz.



Abb. 1: Die Sprachenvielfalt in der Klasse als „Schatz“ (Foto C. Eschenbacher)

Die Einheit endete mit einem Arbeitsblatt, auf dem die Zahl Drei in verschiedenen, in der Klasse gesprochenen Sprachen notiert war, dies in der jeweiligen Schrift, dazu die Namen der Sprachen:

Name: \_\_\_\_\_

**Was passt zusammen?**

Trage richtig ein.

<input type="checkbox"/>	☐☐☐	<input type="checkbox"/>	Türkisch
<input type="checkbox"/>	drei	<input type="checkbox"/>	Serbisch
<input type="checkbox"/>	üç	<input type="checkbox"/>	Deutsch
<input type="checkbox"/>	tri	<input type="checkbox"/>	Albanisch
<input type="checkbox"/>	trei	<input type="checkbox"/>	Slowakisch
<input type="checkbox"/>	three	<input type="checkbox"/>	Englisch
<input type="checkbox"/>	tre	<input type="checkbox"/>	Rumänisch
<input type="checkbox"/>	tri	<input type="checkbox"/>	Arabisch
<input type="checkbox"/>	trin	<input type="checkbox"/>	Bengali
<input type="checkbox"/>	tina	<input type="checkbox"/>	Romani



Die richtige Zuordnung ist folgende: 1) Arabisch: ثلاثة, in lateinischer Umschrift: *thalatha*; 2) Deutsch: *drei*; 3) Türkisch: *üç*; 4) Serbisch und Slowakisch: jeweils *tri*; in serbischer, kyrillischer Schrift: *mpu*; 5) Rumänisch: *trei*; 6) Englisch: *three*; 7) Albanisch: *tre*; 8) Bengalisches: *tina* und 9) Romanes: *trin*.

Abb. 2: „Mehrsprachigkeit sichtbar machen“ – ein Arbeitsblatt (© C. Eschenbacher)

Die Aufgabe für die Schüler\*innen bestand nun darin, jedes notierte Wort der entsprechenden (Erst-)Sprache zuzuordnen. Wenn auch die einzelnen Kinder nur mit jeweils ihren eigenen Sprachen vertraut waren, so dass sie sich bei der Zuordnung gegenseitig helfen mussten, hatte diese Aufgabe ein wichtiges Ziel in Hinblick auf die Vermittlung konkreter Bildungsinhalte. Für Kinder war es nämlich nicht zu verkennen, dass viele Wörter frappierend ähnlich sind, was in diesem Fall mit der Sprachverwandtschaft der betreffenden Sprachen zu erklären ist (außer Arabisch, Tschetschenisch und Türkisch sind die anderen auf dem Plakat genannten Sprachen verwandt bzw. indogermanisch, s. oben Kap. 3). Bekanntlich eignen sich Zahlenwörter wie auch manche Verwandtschaftsbezeichnungen besonders gut dafür, Sprachverwandtschaft zu veranschaulichen, denn es handelt sich um Wortgleichungen, die oft tatsächlich auch lautliche Ähnlichkeiten aufweisen (ausführlicher darüber s. Stadnik 2018, S. 4f.; eine Empfehlung zum Vergleich von Zahlenwörtern s. auch in Krumm/Reich 2011).

Somit war Sprachverwandtschaft auch ein Thema dieses Unterrichtsblocks und begeisterte die Kinder gleichermaßen: Als die Projektleiterin erzählte, dass Deutsch und beispielsweise Serbisch tatsächlich miteinander verwandt sind und beide auf dieselbe Ursprache zurückgehen, wurde es plötzlich ganz still in der Klasse. Die Faszination von diesem für die Kinder völlig neuen Wissen war nicht zu übersehen, auch dass die Kinder manchen Augenblick Zeit gebraucht haben, um über die Inhalte, die sie sichtlich faszinierten, kurz nachzudenken. Gleich danach war aber die Klasse schon ungeduldig zu klären, wer mit wem „verwandt“ sei und die Kinder redeten aufgeregt miteinander, aufgeregt vor Begeisterung. Dabei musste von der Lehrkraft natürlich noch einmal klargestellt werden, dass es sich um eine sprachliche Verwandtschaft handelt, nicht um eine Verwandtschaft unter Menschen.

Und noch einen abschließenden Schritt hatte dieser Unterrichtsblock. In Anschluss an die Diskussion über die Sprachverwandtschaft gestalteten die Kinder eine „Sprachenwiese“. Die Kinder erhielten ausgedruckte Blumen als Vorlagen. In die grünen Blätter der Blumen trugen sie ein, welche Sprachen sie sprechen und/oder lesen bzw. verstehen können (s. Abb. 3).



Abb. 3: Die Mehrsprachigkeit in der Klasse als „Sprachenwiese“ (Foto C. Eschenbacher)

Die Kinder arbeiteten fleißig miteinander, tauschten sich über ihre Sprachen aus und waren anschließend stolz auf das Ergebnis ihrer Arbeit wie auch wieder einmal: begeistert. Das Plakat wurde im Gang des Schulhauses an einem gut sichtbaren Platz aufgehängt.

### 3.3 Weitere Inhalte des Projekts: Sprachenvergleiche und Sprachreflexion

Nach den ersten erfolgreich durchgeführten Stunden waren die Kinder hochmotiviert, mit der Arbeit fortzufahren. Und so setzte sich die dritte Einheit zum Ziel, sich mit sprachlichen Strukturen einzelner Sprachen zu beschäftigen, dies freilich auf einem rudimentären Niveau. Gegenstand der Betrachtung waren diesmal Sprachlaute und Buchstaben verschiedener Sprachen.

Für die neue Aufgabe wurden kleine Arbeitsgruppen gebildet, und die Arbeit war einer ganz anderen Natur: Sie könnte als „Theater der Mehrsprachigkeit“ bezeichnet werden, das zugleich Elemente der Sprachreflexion enthielt.

Jede Gruppe bereitete jeweils ihren eigenen kurzen Sketch vor, um vorzuführen, in welchen Situationen die jeweilige Erstsprache typischerweise verwendet wird: beim Arztbesuch etwa, beim Essen mit der Familie oder beim Fußballspielen etc. Die einzelnen Szenen wurden in den jeweiligen Erstsprachen gespielt.

Die Aufgabe der Zuhörer\*innen bestand darin, auf die Aussprache der schauspielenden Kinder zu achten: Fallen unbekannte, ungewöhnlich klingende Laute oder aber, umgekehrt, vertraute Laute in der Aussprache der ihre Erstsprachen sprechenden jungen „Schauspielerinnen“ und „Schauspieler“ auf? In der dritten Unterrichtseinheit wurden die Szenen erarbeitet und vorbereitet, auch bildlich (s. Abb. 4, 5, 6, 7), und anschließend, in der vierten Stunde, präsentiert.

Auch hier zeigte sich dasselbe Bild: Während dieser Aktivität blühten die Schüler\*innen aufs Neue auf. Die Projektleiterin war verblüfft, nicht nur über die hohe Motivation der Kinder, die ihnen gestellten Aufgaben zu lösen, sondern auch über den Respekt, den sie im Austausch miteinander, aber auch beim Zuhören und Mitgestalten einander gegenüber entgegenbrachten. Jede Arbeitsgruppe bekam ausreichend Zeit, ihren Sketch vorzuführen. Dabei arbeiteten selbst jene aktiv mit, die sich in der Klasse sonst eher schüchtern und zurückhaltend verhalten. Mit Hilfe von Bildern wurde den Zuhörer\*innen verraten, um welche Szenen es sich genau handelt (s. Abb. 4, 5, 6, 7).



Abb. 4: Ein Arztbesuch (Foto C. Eschenbacher)



Abb. 5: Fußball im Park (Foto C. Eschenbacher)



Abb. 6: Im Supermarkt (Foto C. Eschenbacher)

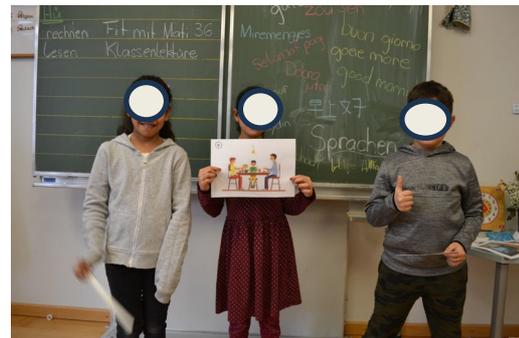


Abb. 7: Familienessen (Foto C. Eschenbacher)

Erwähnenswert ist ferner auch, dass die Aufgabe, eine für die Verwendung der Erstsprachen charakteristische Situation darzustellen, die Kinder etwas mehr forderte, als die vorangehenden Aufgaben. Für sie schien es recht ungewohnt, ihre Erstsprachen im Unterricht, wo sonst Deutsch gefragt ist, zu sprechen. Im Gegensatz zur lautstarken und sprudelnden Teilnahme an den vorangehenden zwei Unterrichtseinheiten waren manche diesmal zunächst recht zurückhaltend, mitunter auch unsicher und sprachen zunächst sehr leise. Dennoch war nicht zu verkennen, dass sie ihre Erstsprachen viel sicherer als Deutsch beherrschten. Trotz einer gewissen Anspannung gab es zu jeder vorgestellten Szene strahlende Gesichter der schauspielenden Kinder, dazu einen kräftigen Applaus jener, die ihnen zuhörten.

Auf die szenische Vorführung folgte eine abschließende Diskussion, die das Ziel verfolgte, verschiedene von den Kindern gehörten Laute einer Reflexion zu unterziehen und so die Sprachen auf lautlicher Ebene ein wenig zu vergleichen. Auffällig war für die Kinder zum Beispiel die Affrikate [tʃ], die es sowohl im Deutschen als auch – darüber wurde in der Klasse gesprochen – im Türkischen, Arabischen, Albanischen, Serbischen u.a. Sprachen gibt. In diesem Zusammenhang wurde auch die unterschiedliche Schreibung dieses Lautes in verschiedenen Sprachen thematisiert. Ferner wurde der glottale Frikativ [h] Gegenstand der Betrachtung, den die Kinder für manche Sprachen feststellten, so für das Arabische, das Türkische und das Albanische. Auch der Sibilant [s] wurde für viele Sprachen genannt: für Arabisch, Türkisch, Serbisch u.a. Ein Kind nannte Italienisch dazu, weil es einige italienische Wörter kennt, die ein [s] enthalten. Auch wenn diese Beobachtungen rudimentär erscheinen, dienen sie der Schärfung der phonologischen Bewusstheit Lernender und der Steigerung ihres Sprachbewusstseins überhaupt (darüber Stadnik 2017, S. 75f., 2020, S. 12ff., 2022).

Gesprochen wurde in dieser Diskussion ferner über den Klang, über Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Aussprache einzelner Sprachen und auch wieder einmal über die Sprachverwandtschaft, an die sich die Kinder gut erinnerten (s. Kap. 3.2. oben) und die sie sichtlich faszinierte, sodass sie aufs Neue darüber diskutierten, über ihre Sprachen miteinander verbunden zu sein.

Zum Abschluss der vier abgehaltenen Stunden wurde noch die schon zuvor gestaltete „Sprachenwiese“ im Schulhaus sozusagen offiziell eingeweiht, indem die Klasse mit ihrer Lehrerin sowie mit der Leiterin des Projektes ein gemeinsames Foto vor dem Plakat schossen, womit das Projekt erfolgreich zu Ende ging.

## 4 Was lehrt uns das Projekt? – Ein Ausblick

Auch nach dem Abschluss des Projektes gingen die Diskussionen in der Klasse weiter. Es war in der Tat so, dass die Kinder kaum aufhören wollten, sich über ihre Sprachen auszutauschen und die Gespräche in die Pausen verlegten. Einige standen vor dem in der Klasse aufgehängten Plakat, zeigten einander wieder ihre Sprachen, tauschten sich untereinander über ihre Sprachbiographien aus und suchten nach weiteren ähnlichen Wörtern in ihren Sprachen. Das Wissen über mögliche verwandtschaftliche Beziehungen unter den Sprachen schien die Klasse ganz besonders zu fesseln. Manche sagten, sie würden sich mit diesen Themen „ewig“ beschäftigen wollen, und viele fragten, wann sie „so etwas“ wieder machen könnten. – Was sagt uns all das Beobachtete?

Gegenstand der hier vorgestellten vier Deutsch-Stunden waren nicht Themen aus Grammatik, nicht aus Wortschatz oder Rechtschreibung. Dennoch galten die Stunden der Sprachförderung, dem Spracherwerb überhaupt. Mit Kindern wurden gemeinsame Aktivitäten gesetzt, in denen Aufmerksamkeit den in der Klasse gesprochenen Sprachen galt. Es war sofort zu erkennen, dass das Thema der Stunden die Kinder sehr berührte, ging es doch um ihre sprachlichen Identitäten und somit um sie. Nicht zuletzt mit ihrem Interesse für die Sprachen der Kinder brachte die Projektleiterin ihre Zuwendung den Kindern gegenüber zum Ausdruck, ja, wenn man will: einen für den Menschen so charakteristischen Altruismus (Tomasello, 2011; s. Kap. 2 oben). Dies motivierte sie stark, am gemeinsamen Ziel – die Sprachen voneinander kennenzulernen – zu arbeiten. Die Lernkonstellation, die dabei geschaffen wurde, war von einer hohen Kooperation gekennzeichnet, wobei Mittel dieser Kooperation die Sprache war (vgl. Tomasello, 2011). Und genau darauf kommt es an: Michael Tomasellos Thesen besagen, dass Sprache nur als Mittel der Kooperation erworben werden kann, und zwar in gemeinsamen Aktivitäten, in denen die Aufmerksamkeit geteilt und gemeinsame Ziele verfolgt werden (s. Kap. 2 oben). Tomasellos Thesen können nicht anders interpretiert werden, als dass der Spracherwerb genau in solchen Lernkonstellationen, ja vor allem in solchen stattfindet.

Nun soll all das natürlich nicht bedeuten, dass auf das Lehren der Grammatik, des Wortschatzes, der Rechtschreibung u.a. Themen der sprachlichen Bildung ruhig verzichtet werden

kann oder gar soll. Lernkonstellationen wie die im vorliegenden Beitrag beschriebene lassen sich zweifellos auch herbeiführen, wenn Grammatik, Wortschatz, Orthographie o.Ä. zum Unterrichtsthema gemacht werden. Worauf es ankommt, ist das Einbeziehen der Kinder in das Unterrichtsgeschehen, und zwar in einer Art, dass dieses zu einer gemeinsamen Aktivität wird, in der die Aufmerksamkeit geteilt und gemeinsame Ziele verfolgt werden, im Sinne der hier kurz erörterten Positionen aus der Verhaltensforschung. Dies sind die unabdingbaren Bedingungen für den Spracherwerb. Es braucht ein *Wir*, damit Sprache erworben wird (s. oben Kap. 2).

Das Thema der Mehrsprachigkeit der Klasse erwies sich – keine Frage – als eines, das in einer ganz besonderen Weise dafür geeignet war, die genannten Bedingungen zu erzeugen. Wie erwähnt, das Thema weckte sofort die Aufmerksamkeit der Kinder und sprach sie sogleich an. Ob beispielsweise die Position des Prädikats im deutschen Satz auf Antrieb dasselbe Interesse bei Kindern geweckt und denselben Effekt gehabt hätte, sei dahingestellt. Auf jeden Fall hätte es eines pädagogischen Geschicks gebraucht, auch im Falle einer anderen Themenwahl, die o.g. Bedingungen, ein *Wir*, zu schaffen.

Zum Schluss darf nicht unerwähnt bleiben, dass das Projekt auch auf die Vermittlung konkreter (linguistischer) Bildungsinhalte abzielte: Die Klasse lernte andere Sprachen kennen, zunächst einmal mit ihren Namen; sie lernte ferner, Sprachen zu vergleichen, in Hinblick auf Laute, aber auch Buchstaben; und die Klasse erkannte schließlich auch etwas völlig Neues, dass es nämlich das Phänomen der Sprachverwandtschaft gibt und diese sogar an manchen Wörtern erkannt werden kann. Dass sich darin eine zeitgemäße, die Mehrsprachigkeit einbeziehende und somit überaus wertvolle sprachliche Bildung manifestiert, muss nicht eigens begründet werden.

Zum Schluss sei noch ein gedankliches (vielleicht ein etwas kühnes) Experiment gewagt, in Anbetracht der Erkenntnisse, die Michael Tomasellos Theorie ans Licht bringt, dass nämlich Sprache in gemeinsamen Aktivitäten mit geteilter Aufmerksamkeit und gemeinsamen Zielen erworben wird. Man stelle sich vor, es gäbe keine Deutschförderklassen, sondern nur solche gemeinsamen Aktivitäten, ein Schuljahr lang, im zeitlichen Rahmen einer Deutschförderklasse, bestehend aus gemeinsamen Spielen, Spaziergängen, Ausflügen etc., wo genügend Raum wäre, sprachlich zu interagieren; Kooperation und Altruismus wären ihre wesentlichen Merkmale und ihr Ziel: der Spracherwerb. Wären Sie in Hinblick auf dieses Ziel weniger ertragreich als eine Deutschförderklasse?

## Literatur

- Berger, R. (2008). *Warum der Mensch spricht. Eine Naturgeschichte der Sprache*. Eichborn Frankfurt a.M.
- Bildungsstandards Deutsch (2011a). *Bildungsstandards für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe*. [https://lesen.tibs.at/sites/default/files/lesekompetenz/externe\\_materialien/bist\\_d\\_vs\\_kompetenzbereiche\\_d4\\_2011-08-19.pdf](https://lesen.tibs.at/sites/default/files/lesekompetenz/externe_materialien/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf)

- Bildungsstandards Deutsch (2011b). *Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe. Bildungsstandards – für höchste Qualität an Österreichs Schulen*. Information für Lehrer/innen. Überarbeitete Neuauflage, hrsg. v. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und dem Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Leykam Graz.
- Crystal, D. (1995). *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. Campus Frankfurt a.M. New York.
- Gerstein, M. (2001<sup>2</sup>). *Victor. Roman über den Wolfsjungen aus dem Aveyron*. Freies Geistesleben Stuttgart.
- Höhle, Barbara (2012<sup>2</sup>): Spracherwerbtheorie: Wie kommt die Sprache zum Kind? In B. Höhle (Hrsg.), *Psycholinguistik*. Akademie Berlin: Akademie (S. 141–156).
- Oomen-Welke, I. (2023). Frühkindlicher Spracherwerb ein- und mehrsprachig. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung*. Waxmann Münster New York (S. 83–107).
- Lehrplan (2023). *Lehrplan der Volksschule*, BGBl. II – Ausgegeben am 2. Jänner 2023 – Nr. 1. [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2023\\_II\\_1/Anlagen\\_0001\\_CE7FOAA\\_2\\_A925\\_4A4D\\_8C3C\\_355D12BD22D1.pdfsig](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0001_CE7FOAA_2_A925_4A4D_8C3C_355D12BD22D1.pdfsig)
- Klann-Delius, G. (2008<sup>2</sup>). *Spracherwerb*. J.B. Metzler Stuttgart.
- Scobel, G. (2024). Diese Evolutionstheorie hat uns gefehlt. <https://www.youtube.com/watch?v=GYjbqCCaThY>
- Simon-Patzold, E. (2013). *Geburtstag im Schwimmbad*. Elisabeth Simon, Bilder von Lena Ellermann. Amira Berlin. <https://www.amira-lesen.de/#book=6&p=16>
- Stadnik, E. (2017). Über die Bedeutung der Phonetik im Unterrichtsfach Deutsch an österreichischen Schulen. In D. Lindner, & E. Stadnik (Hrsg.), *Professionalisierung durch Forschung*. LIT Berlin Wien (S. 69–81).
- Stadnik, E. (2018). Sprachen vergleichen – ein Bildungsstandard? *Open Online Journal for Research and Education*, 2018, hrsg. von der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/issue/view/24>
- Stadnik, E. (2020a). Über die Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb. In J. Bruckner, T. Katschnig & I. Wanitschek (Hrsg.), *Miteinander?! Vernetzung zwischen Kindergarten und Volksschule*. LIT Berlin Wien (S. 174–192).
- Stadnik, E. (2020b). *Linguistik im Deutschunterricht. Unter besonderer Berücksichtigung des österreichischen Deutsch, des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache sowie von Migrantensprachen. Teil I: Eine Einführung. Phonetik, Phonologie und Graphemik*. Praesens Wien.
- Stadnik, E. (2022). Linguistik im modernen Deutschunterricht. Ein Plädoyer für eine fachlich fundierte Sprachreflexion (mit Blick auf die gegenwärtige Mehrsprachigkeit). In E. Stadnik, *Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Unterricht. Linguistische, sprachdidaktische und bildungswissenschaftliche Beiträge zur sprachlichen Bildung*. LIT Wien (S. 229–245).
- Szagon, Gisela (2016<sup>6</sup>): *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. Beltz Weinheim.
- Tomasello, M. (2011). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Übersetzt von Jürgen Schröder. Suhrkamp Frankfurt a.M.
- Tomasello, M. (2024). *Die Evolution des Handelns. Von den Eidechsen zum Menschen*. Übersetzt von Jürgen Schröder. Suhrkamp Berlin.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Beltz Weinheim.
- Zimmer, D. E. (2008). *So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung, Sprache & Denken*. Wilhelm Heyne München.

---

<sup>1</sup> In der Übersetzung der o.g. Monographie „Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation“ wird die Verwendung von Attributen in Verbindung mit Begriffen wie Aufmerksamkeit oder Intentionalität variiert: geteilte oder gemeinsame Aufmerksamkeit, gemeinsame oder geteilte Intentionalität (Tomasello, 2011).

<sup>2</sup> Vgl. dazu die Gert Scobels überaus interessante Erklärung der Evolutionstheorie von Tomasello, in der er Ähnliches festhält: In ihrem Handeln werden Menschen „zu einem Wir“. Seinen Erklärungen vorausschickend fasst Scobel pointiert zusammen: „Die Grundidee ist so einfach, dass man zunächst denkt: So what?“ Tomasellos unlängst erschienene neue Monographie, auf die der Journalist Bezug nimmt, bezeichnet er als „einen [die Evolutionsforschung markierenden] Meilenstein“ (s. Scobel 2024).

<sup>3</sup> Das Projekt wurde von Carolin Eschenbacher, zum damaligen Zeitpunkt Masterstudierende an der KPH Wien/Krems durchgeführt, dies unter der Leitung von Elena Stadnik, der Lehrenden der KPH Wien/Krems und Betreuerin der Masterarbeit. Im Mastercurriculum der Hochschule ist das Bildungsprojekt Gegenstand der Seminare „Bildungsprojekte planen A“, „Bildungsprojekte durchführen B“ und „Bildungsprojekte reflektieren C“, die begleitend zur Masterarbeit angeboten werden. Ziel der Seminare ist Durchführung einiger Unterrichtsstunden zu konkreten, meist mit dem Thema der Masterarbeit zusammenhängenden Inhalten, wobei die Stunden mit der Betreuerin der Masterarbeit geplant (A), an einer ausgewählten Schule durchgeführt (B) und anschließend reflektiert (C) werden. Die gesamte Arbeit wird in einem Portfolio festgehalten. Die Durchführung dieses Projekts brachte Erstaunliches – wenn auch nicht ganz Unerwartetes – ans Licht, was die Verf. dazu veranlasste, das Beobachtete mit Michaels Tomasellos Thesen zu verbinden, die bereits in Stadnik (2020a) in einem etwas anderen Zusammenhang aufgegriffen wurden.