

Sprachen vergleichen – ein Bildungsstandard?

Elena Stadnik¹

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird ein exemplarisches Basiswissen aus dem Bereich der (historisch-)vergleichenden Sprachwissenschaft und der kontrastiven Linguistik erörtert und seine Relevanz in der Ausbildung von Lehrenden diskutiert. Es wird die Ansicht vertreten, dass (u.a.) dieses Basiswissen notwendig ist, um das in den Bildungsstandards geforderte Einbeziehen und Vergleichen von Sprachen im Rahmen des schulischen Deutschunterrichts qualifiziert gestalten zu können. Das mit den Bildungsstandards gesetzte Ziel, Sprachbewusstsein von Schülerinnen und Schülern im Kontext sprachlicher Vielfalt zu steigern, kann nur erreicht werden, wenn die Berücksichtigung verschiedener Sprachen im Rahmen eines schulischen Unterrichts nicht auf intuitiver Basis, sondern wissensbasiert erfolgt, und zwar unter Berücksichtigung grundlegender Erkenntnisse aus den genannten linguistischen Teildisziplinen, auf die im Übrigen auch die Bildungsstandards – implizit – referieren.

Schlüsselwörter:

Bildungsstandards
 Vergleichende und kontrastive Sprachwissenschaft
 Migrantensprache
 Sprachfamilien
 Grammatische Sprachtypen

Keywords:

Educational standards
 Contrastive Linguistics
 Migrant languages
 Language families
 Grammatical language types

1 Sprachen einbeziehen und vergleichen – aber wie?

Wie ein roter Faden, der sich durch die Fachliteratur, Curricula und ministeriale Vorgaben der letzten Jahre zieht, erscheint gegenwärtig die Forderung, in den schulischen Deutschunterricht auch andere Sprachen einzubeziehen und diese mit dem Deutschen zu vergleichen. *Erstsprachen einbeziehen* lautet beispielsweise eine Kapitelüberschrift in der von Lehrenden gern konsultierten Handreichung *Deutsch als Zweitsprache* von Heidi Rösch (Rösch, 2003, S. 43). Hier werden auch „Vergleiche zwischen Erst- und Zweitsprache (hinsichtlich Semantik, Pragmatik, Syntax und Phonetik)“ (ebd., S. 35) als bedeutender inhaltlicher Bestandteil des Unterrichtsfaches Deutsch als Zweitsprache genannt. Das vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung (BIFIE) in Kooperation mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur herausgegebene *Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe* – dieses erörtert die Bildungsstandards für das Unterrichtsfach Deutsch der 4. Schulstufe – legt u.a. fest:

„[...] [D]er Deutschunterricht der Grundschule [...] bezieht [...] auch andere Sprachen [...] – insbesondere die in der Klasse vertretenen – mit ein“ (Bildungsstandards Deutsch, 2011b, S. 7)

Das Vorhandensein mehrsprachiger Klassen legt verständlicherweise auch Sprachenvergleiche nahe, worauf das Handbuch ebenso hinweist:

„Die Mehrsprachigkeit vieler Kinder [...] [bietet] in der Grundschule Gelegenheit, die eigene Sprache im Vergleich mit anderen Sprachen zu betrachten und das Sprachbewusstsein zu steigern“ (ebd., S. 18)

Etwas expliziter wird die Fähigkeit, Sprachen zu vergleichen, im Curriculum Mehrsprachigkeit von Hans-Jürgen Krumm und Hans H. Reich u.a. für die Primarstufe 3 und 4 gefordert:

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Dr. Gschmeidler Straße 28, 3500 Krems.
 Korrespondierende Autorin. E-Mail: elena.stadnik@kphvie.ac.at

„Die Schüler und Schülerinnen erweitern ihre Kenntnisse über Sprachen und Dialekte. Sie können Beziehungen zwischen Sprachen herstellen (einzelne Wortähnlichkeiten, Gliederung von Wortfeldern) und können einfache grammatische Strukturen sprachvergleichend betrachten“ (Krumm/Reich, 2011, S. 3)

Auch plädieren die beiden Autoren für eingehendere sprachvergleichende Analysen, z. B. „vergleichende Analyse kleiner Texte im Hinblick auf Wortarten (Nomen, Verb, Adjektiv)“ und „im Hinblick auf Satzglieder (Subjekt, Prädikat, Objekt)“ (ebd., S. 3). In der Sekundarstufe sehen Krumm und Reich die Schülerinnen und Schüler sogar „in der Lage, die formalen Realisierungen einer grammatischen Kategorie in verschiedenen Sprachen zu beschreiben und miteinander zu vergleichen“ (ebd. 5-6, S. 2). Im Grunde in dieselbe Richtung wird auch im bereits zitierten *Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe vorgestoßen*, wenn Vergleiche der „Merkmale und Elemente der Erstsprache mit jenen der Zweit- und Fremdsprache“ auch „im Hinblick auf Aussprache, Bedeutung und Schriftbild“ nahegelegt werden, und zwar – wiederum – mit dem Ziel, „das Sprachbewusstsein zu steigern“ (Bildungsstandards Deutsch, 2011b, S. 18, 19, 22; 2011a, S. 3).

Es können zahlreiche weitere Beispiele für Vorschläge, Empfehlungen oder Vorgaben dieser Art angeführt werden – die hier genannten sind jedenfalls repräsentativ –, die allesamt als **k o n t r a s t i v e r m e t h o d i s c h e r A n s a t z** zusammengefasst werden können (vgl. hierzu die Ausführungen von Rösler über die sog. Kontrastivitätshypothese, s. Rösler, 2012, S. 243).

An der Richtigkeit der hier zitierten Empfehlungen darf nicht gezweifelt werden. Ihre konsequente Umsetzung wird zweifelsohne zu einer qualitativ hohen Einsicht in Sprache und zu einem ausdifferenzierten und gut reflektierten Sprachbewusstsein führen. Wer aber indogermanische Sprachen wie das Deutsche mit solchen, „die nicht zum Kanon der Schulsprachen in Österreich gehören, aber für einzelne Schülerinnen und Schüler biographisch bedeutsam sind“ (Krumm/Reich, 2011, S. 2) – und solche sind vor allem Sprachen des Vorder-, Zentralasiens sowie Afrikas –, schon einmal verglichen hat, weiß, dass dies nicht ohne entsprechende linguistische (Vor-)Bildung möglich ist. Allein die muttersprachliche Kenntnis dieser Sprachen, die unsere Schülerinnen und Schüler mitbringen, darf nicht als Garant für ein erfolgreiches (qualifiziertes) Einbeziehen ihrer Muttersprachen und deren zielführenden Vergleiche mit dem Deutschen gesehen werden. Der oft gemachte Vorschlag, „Kinder [...] als ‘Experten’ über ihre Sprache Auskunft [...] geben“ zu lassen (Rösch, 2003, S. 44), mag zwar in psychologischer Hinsicht richtig und nützlich sein, weil dies das Gefühl der Akzeptanz vermittelt (ebd.); in fachlicher, sprachdidaktischer Hinsicht würde seine Umsetzung jedoch wenig nützen und zu der in den Bildungsstandards angestrebten Steigerung der Sprachbewusstheit einen sehr geringen Beitrag (wenn überhaupt) leisten, weil muttersprachliche Kompetenz allein, gleich, ob bei Kindern oder Erwachsenen, keinesfalls eine Expertise mit sich bringt.

Ein Beispiel. Tschetschenisch, eine in Österreich gut vertretene Migrantensprache, ist syntaktisch derart anders als Deutsch beschaffen, dass syntaktische Vergleiche schon mancher Linguistin/manchem Linguisten Schweiß auf die Stirn getrieben und sie/ihn sogar an der Gültigkeit der allzu sehr selbstverständlichen Begriffe wie Subjekt und Objekt zweifeln lassen haben. Im Tschetschenischen sind nämlich diese Kategorien nicht so vorzufinden, wie sie in den meisten europäischen Sprachen vorliegen. Tschetschenisch zählt zu den sog. Ergativsprachen, und es ist das Phänomen der sog. Ergativität – auf dieses soll im vorliegenden Beitrag noch kurz eingegangen werden (s. unten 2.3) –, das die Beziehungen zwischen den Satzgliedern eines Satzes auf eine ganz spezifische, für (europäisch) schulgrammatisch Denkende sehr ungewöhnliche Art und Weise ordnet. Wie kompliziert die syntaktische Beschaffenheit von Ergativ-Sprachen ist, lässt allein schon der Titel der kurzen Abhandlung des Bremer Linguistik-Professors Thomas Stolz für seine, wie er schreibt, „fachwissenschaftlich noch relativ unbedarfte[n] Studenten“ erahnen: *Ergativität für blutigste Anfänger* (Stolz, o. J., S. 1). Hält man sich noch die Überschrift des ersten Kapitels dieser Abhandlung vor Augen – sie klingt fast nach Entrüstung und lautet *Was soll das?* –, so wird man nicht verwundert sein, wenn Deutschlehrende eventuelle Ausführungen ihrer tschetschenischsprechenden Deutschlernenden alles andere als einleuchtend empfinden würden. Vorausgesetzt natürlich, Letztere wären wirklich in der Lage, die syntaktischen Verhältnisse in ihrer Muttersprache überhaupt zu reflektieren, und das im Verhältnis zu jenen im Deutschen.

Die Syntax des Tschetschenischen mag ein besonders schwieriger Fall sein. Aber kaum einfacher würde sich m.E. auch der Vergleich mancher türkischen Laute – um einen scheinbar weniger schwierigen Fall zu nennen – mit jenen des Deutschen gestalten: Um den Unterschied zwischen einem türkischen *ı* wie in *Yılmaz* und einem deutschen *i* (ein solches gibt es freilich auch im Türkischen) zu erfassen und diesen den Schülerinnen und Schülern näherzubringen, bedarf es guter Kenntnisse in artikulatorischer und sprachtypologisch orientierter Phonetik. Dies gälte ebenso für einen Vergleich etwa zwischen Konsonanten vieler slawischer Sprachen, z. B. des Russischen, mit jenen des Deutschen. Für erstere ist eine spezifische, in der slawistischen Literatur als „weich“ bezeichnete Artikulation charakteristisch, wobei in der Slawistik unter „weich“ nicht etwa stimmhafte Konsonan-

ten wie die deutschen *b*, *d*, *g* verstanden werden, sondern Konsonanten, deren Artikulation mit einer spezifischen, zusätzlichen artikulatorischen Bewegung des Zungenrückens in Richtung Palatum modifiziert wird (ausführlicher s. bei Stadnik, 1998, S. 377, 2002, S. 22 ff.). Es handelt sich hierbei um ein phonetisches Phänomen, welches als *das* charakteristische Merkmal vieler slawischen, aber auch vieler eurasischen Sprachen gilt.²

Zurück aber zu den Bildungsstandards. Ihr Ziel ist, wie erwähnt, „das Sprachbewusstsein zu steigern“ (Bildungsstandards Deutsch, 2011b, S. 18), also über jenes intuitive Niveau (ggf. weit) hinauszugehen, mit welchem auf jeden Fall, ohne eine Vorbildung vorauszusetzen, gerechnet werden kann. Dieses intuitive Niveau spiegelt sich mitunter in laienhaften Feststellungen wider, wie in etwa: Eine Sprache höre sich „weich“ oder „abgerundet“, andere hingegen „hart“ an und in einer noch anderen Sprache werde „mehr im Hals“ gesprochen. – Laien machen oft „Beobachtungen“ dieser Art und sie sind allesamt, wie gesagt, intuitiv und nicht wissensbasiert, im Unterschied zu qualifizierten Beobachtungen bzw. Sprachenvergleichen, die vielmehr in ein strukturiertes (linguistisches) Wissen über das Phänomen der Sprache eingebettet sind. Es drängt sich somit die Frage nach eben diesem strukturierten, linguistischen Wissen auf: Was müssen Lehrende wissen und welche Inhalte müssen entsprechend auch in ihrer Ausbildung enthalten sein, damit ein qualifiziertes Einbeziehen von Sprachen unterschiedlichster Herkunft in den modernen Deutschunterricht gewährleistet wird?

Sprachen vergleichen ist bekanntlich die Domäne der Sprachwissenschaft, genaugenommen ihrer beiden Teildisziplinen der (historisch-)vergleichenden Sprachwissenschaft und der kontrastiven Linguistik. In diesem Beitrag sollen nun jene ihrer wichtigsten Inhalte exemplarisch erörtert werden, die für das gegenwärtig geforderte qualifizierte Einbeziehen von Sprachen in den (Deutsch-)Unterricht und somit für ein qualifiziertes Vergleichen von Sprachen unabdingbar sind. Die im Titel dieses Beitrags gestellte Frage soll zum Schluss noch einmal aufgeworfen und diskutiert werden.

2 (Historisch-)vergleichende Sprachwissenschaft, kontrastive Linguistik und die Bildungsstandards

Sowohl im Rahmen der (historisch-)vergleichenden Sprachwissenschaft als auch im Rahmen der kontrastiven Linguistik (auch: Typologie) werden Sprachen verglichen, allerdings unter verschiedenen Aspekten. Während erstere die historische Entwicklung von Sprachen untersucht, dabei mögliche verwandtschaftlichen Verhältnisse zwischen ihnen klärt und verwandte Sprachen zu größeren genetischen Einheiten, den Sprachfamilien, zusammenfasst, befasst sich letztere hingegen mit strukturellen Ähnlichkeiten und Unterschieden von Sprachen, und das unabhängig von ihrer Verwandtschaft.

Bemerkenswerterweise referieren sowohl die *Bildungsstandards Deutsch* (s. exemplarisch Bildungsstandards Deutsch, 2011a, b) als auch das *Curriculum Mehrsprachigkeit* (s. Krumm/Reich, 2011) auf Inhalte aus beiden linguistischen Teildisziplinen, das allerdings implizit: Geht es um Vergleiche von Wörtern innerhalb verwandter Sprachen, so bewegt man sich im Rahmen des Wissenskanons der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft; sollen grammatische Kategorien, semantische oder aber phonetische Eigenschaften von Sprachen verglichen werden, so ist dies – linguistisch gesehen – eine typologische Beschäftigung mit Sprachen.

2.1 Basiswissen aus historisch-vergleichender Sprachwissenschaft

In seiner Monographie *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik* hält der Autor Theo Harden fest, dass die historisch-vergleichende Sprachwissenschaft – sie wird hier als vergleichende diachronische Sprachwissenschaft bezeichnet – „keinerlei pädagogisch-didaktisches Interesse“ und keinerlei „Interesse an einer praktischen Verwertbarkeit ihrer Ergebnisse [hat]“ (Harden, 2006, S. 55). Dieser Position kann so nicht zugestimmt

²Übrigens auch in der Uralistik und der Altaistik, Fächern, die von russischen oder russischsprachigen Linguisten stark geprägt sind – und diese haben die für das Russische geltende Terminologie auf zahlreiche auf dem Territorium der ehemaligen UdSSR gesprochenen Sprachen Europas und Asiens übertragen –, werden die betreffenden Konsonanten meist ebenso als „weich“ bezeichnet. Allein schon das Vorhandensein verschiedener Terminologien – und diese sind teilweise auf der Basis intuitiver Eindrücke vom Klang bestimmter Sprachen oder ihrer bestimmten phonetischen Phänomene entstanden – zeigen, wie wenig selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, dass beispielsweise Russischsprechende unter „weich“ intuitiv dasselbe verstehen werden wie Deutschsprechende.

werden, zumindest nicht in dieser Formulierung, die das eigentliche Anliegen dieses linguistischen Wissenschaftszweiges ausblendet. Zudem stellt sich sogleich die Frage, ob vielleicht nicht, umgekehrt, eine Sprachdidaktik, beispielsweise die moderne Deutschdidaktik, an einer „praktischen Verwertbarkeit“ der Ergebnisse der historisch-vergleichenden Linguistik interessiert sein sollte. Dazu also ein paar Worte.

Tatsächlich ist dieser Wissenschaftszweig in einem historischen Kontext entstanden, in dem Fragen der Sprachdidaktik weniger eine Rolle spielten, vielmehr Fragen nach möglicher Verwandtschaft unter den Sprachen Europas dominierten: Ende des 18. Jahrhunderts begannen Linguisten, Sprachen systematisch miteinander zu vergleichen, um etwaige Übereinstimmungen zwischen ihnen auszumachen und diese mit ihrem gemeinsamen Ursprung zu erklären bzw. die Sprachverwandtschaft methodisch zu untermauern (Crystal, 1995, S. 292). Anstoß für diese Forschung war wohl der Umstand, dass viele europäische Sprachen, vor allem die romanischen Sprachen (Italienisch, Französisch, Spanisch u.a.) ganz offensichtliche Gemeinsamkeiten zeigen, weswegen ihre gemeinsame Abstammung vom Lateinischen schnell bewiesen werden konnte. Sprachdidaktik oder sprachdidaktische Überlegungen spielten also in jenem historischen Kontext wahrscheinlich überhaupt keine Rolle, allenfalls der Umstand, dass Gemeinsamkeiten unter den betreffenden Sprachen am eindeutigsten bei ihrem Erlernen aufgedeckt werden konnten.

Nicht die historisch-vergleichende Sprachwissenschaft, sondern umgekehrt, die Sprachdidaktik, und erst recht die moderne Sprachdidaktik, die eine starke Mehrsprachigkeit der Lernenden heutzutage zu bewältigen hat, sollte ein Interesse an der „Verwertung“ der seit Beginn des 18. Jahrhunderts gewonnenen Erkenntnisse haben. Und diese „Verwertung“ legen nahe auch die oben erwähnten *Bildungsstandards Deutsch* (2011a, b) sowie das *Curriculum Mehrsprachigkeit*, wo beispielsweise von der Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, „Beziehungen zwischen Sprachen her[zu]stellen“ und dabei „einzelne Wortähnlichkeiten“ zu erkennen (Krumm/Reich, 2011, 3-4, S. 3) die Rede ist, aber auch vom wichtigen „Orientierungswissen über Sprachen und [von] ihre[r] Bedeutung für Gruppen von Menschen“ überhaupt (ebd.). – Welches konkrete Wissen, das diesen Kompetenzen zugrunde liegt, kann hier gemeint sein?

Beziehungen zwischen Sprachen herstellen heißt zu erkennen, dass manche miteinander verwandt sind, andere hingegen nicht. Hier muss gleich erwähnt werden, dass es unter verwandten Sprachen solche gibt, die besonders nah, und solche, die entfernt(er) bzw. weitschichtig(er) verwandt sind. Sprachverwandtschaft wird am gemeinsamen, aus der Ursprache ererbten Wortschatz festgestellt, daher regt das *Curriculum Mehrsprachigkeit* zum Vergleichen von Wörtern an. Allerdings ist hier Vorsicht geboten, denn „verwandt“ bedeutet nicht notwendigerweise „ähnlich“. Das Wort für ‚Vater‘ ist beispielsweise in den romanischen Sprachen – und diese sind besonders nah verwandt – ähnlich, teilweise sogar identisch: *padre* (Italienisch), *padre* (Spanisch), *père* (Französisch), *pai* (Portugiesisch). Dieses Beispiel wird oft in linguistischen Standardwerken und Lexika zitiert (Crystal, 1995, S. 292; Harden, 2006, S. 55). Dass aber Deutsch auch mit Kurdisch, Persisch, Russisch, Hindi und mit vielen anderen Sprachen Europas wie auch mit zahlreichen Sprachen des Nahen Ostens verwandt ist, ist für Laien nicht erkennbar und kann im Rahmen eines schulischen Unterrichts, sozusagen ad hoc nicht ermittelt werden. Zu stark haben sich diese Sprachen auseinanderentwickelt. Ohne Kenntnisse der Methoden der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft kann nicht erkannt werden, dass beispielsweise die deutschen Wörter *Korn*, *Otter*, *Gold* und die russischen *зерно*, *выдра*, *золото* (*zerno*, *vydra*, *zoloto*) auf je ein und dasselbe Wort der indogermanischen Ursprache zurückgehen – zu verschieden sind ihre lautlichen Gestalten heute. Und Erörterung dieser Methoden würde nicht nur einen schulischen Deutschunterricht überfordern, sondern auch den inhaltlichen Rahmen einer sprachlich orientierten pädagogischen Ausbildung sprengen.

In linguistischen Standardwerken und Lexika werden üblicherweise nahverwandte, meist romanische oder germanische Sprachen als Beispiele für Sprachverwandtschaft, ggf. samt anschaulichen Wortgleichungen – so heißen jene Wörter, die zum gemeinsamen Wortschatz gehören – angeführt. Vergleiche zwischen Deutsch und Russisch, Deutsch und Kurdisch, Deutsch und Hindi, d.h. Vergleiche zwischen Sprachen, „die nicht zum Kanon der Schulsprachen in Österreich gehören, aber für einzelne Schülerinnen und Schüler biographisch bedeutsam sind“ (Krumm/Reich, 2011, S. 2), sind weniger oder gar nicht üblich, was fachhistorische Gründe hat.³ Abhilfe leisten hier aber bemerkenswerterweise die sog. Sprachensteckbriefe, die auf der vom österreichischen Bundesministerium für Bildung eingerichteten Internetseite *schule-mehrsprachig.at* zu finden sind. Hier enthält

³ Eine interessierte Leserschaft wird in sprachvergleichender Fachliteratur vergebens nach Wortgleichungen aus Deutsch und Kurdisch suchen, denn traditionell wird die Verwandtschaft zwischen diesen beiden Sprachen bzw. zwischen Deutsch und den iranischen Sprachen überhaupt – zu diesen zählt ja Kurdisch – anhand von Wortgleichungen aus Deutsch und Avestisch, einer bedeutenden, nicht mehr lebenden altiranischen Sprache belegt (s. z. B. bei Kausen, 2010, S. 73). Vgl. Kausens Feststellung: „Sanskrit und Avestisch sind neben dem Griechischen die wichtigsten Grundpfeiler der indogermanischen Sprachwissenschaft [...]“ (ebd., S. 146).

jede Sprachbeschreibung je ein Kapitel zu Bezeichnungen für Zahlen, und diese gehören in der Regel zum gemeinsamen, aus der jeweiligen Ursprache ererbten Wortschatz. Hier sind ein paar Beispiele: *sechs* (Deutsch), *sex* (Schwedisch), *six* (Französisch), *şase* (Rumänisch), *šest'* (Russisch, transliteriert), *šeš* (Persisch bzw. Dari, Farsi, Tadschikisch; transliteriert), *şeş* (Kurdisch, Kurmancî; transliteriert), *éxi* (Griechisch, transliteriert), *schov* (Burgenland-Romani), *gjashtë* (Albanisch). Vgl. auch *drei* (Deutsch), *tre* (Schwedisch), *trois* (Französisch), *trei* (Rumänisch), *tri* (Russisch, transliteriert), *treis* (Griechisch, transliteriert), *trin* (Burgenland-Romani), *tre* (Albanisch). (Beispiele nach Kluge, 1957; Angaben zum Persischen, Kurdischen und Romani nach Schmidinger, Sadaghiani, Pawlata/Halwachs, jeweils o. J.).

Zahlwörter aus verwandten Sprachen bieten sich also tatsächlich im Rahmen eines schulischen Unterrichts gut zum Vergleich an, aber auch Verwandtschaftsbezeichnungen wie auch Bezeichnungen für manche Tiere und Pflanzen,⁴ da dieser Teil des Lexikons in der Regel aus der Ursprache ererbt und manchmal tatsächlich ähnlich ist, aber eben nicht immer (vgl. Deutsch: *drei*, aber Persisch: *se*, Kurmancî-Kurdisch: *sê*) und nicht für jeden Betrachter, denn Ähnlichkeit ist etwas sehr Subjektives. So bleibt es jeder/jedem einzelnen Betrachter/in überlassen, ob er/sie beispielsweise griechisches *éxi*, deutsches *sechs*, russisches *šest'*, albanisches *gjashtë* als ähnlich erachtet oder nicht. Beispiele wie letztere zeigen übrigens auch die Grenzen der geforderten Sprachenvergleiche, denn diese werden mit Sicherheit nicht immer das erwartete „Aha-Erlebnis“ im Unterricht mit sich bringen.

Nun ist auch das im *Curriculum Mehrsprachigkeit* oben bereits erwähnte „Orientierungswissen über Sprachen“ von nicht minderer Bedeutung. Welchen Sprachfamilien gehören also die am stärksten vertretenen Migrantensprachen an?

Stark vertreten ist die bereits erwähnte indogermanische Sprachfamilie, zu der neben dem Deutschen auch die slawischen Sprachen (Russisch, Ukrainisch, Bulgarisch, Serbisch, Bosnisch, Kroatisch, Polnisch, Tschechisch u.a. Sprachen), die romanischen Sprachen (neben den gut bekannten Italienisch, Spanisch und Französisch zählt auch das Rumänische als wichtige Migrantensprache dazu), die iranischen Sprachen (zu diesen zählen u.a. sämtliche kurdischen Idiome), die als Migrantensprachen ebenso wichtigen Albanisch und Griechisch, die je einen eigenen Sprachzweig innerhalb dieser Familie bilden, die indischen Sprachen mit den als Migrantensprachen wohl bedeutendsten Hindi und Bengali – um nur einige Beispiele aus der indogermanischen Sprachfamilie zu nennen. Die meisten Sprachen Europas sind indogermanisch; Ausnahmen sind u.a. Ungarisch und Finnisch, die zur uralischen Sprachfamilie gehören (s. unten).

Eine weitere, überaus wichtige Sprachfamilie, ist die der **Turksprachen**, deren größter und als Migrantensprache wichtigster Vertreter zweifelsohne das Türkei-Türkische ist. Aber auch weniger bekannte Turksprachen wie Aseri (Aserbaidzschanisch), Turkmenisch, Kasachisch werden oft von aus dem Nahen, Mittleren Osten oder aus China stammenden Migranten/Migrantinnen gesprochen.

Nicht weniger bedeutend ist die **afro-asiatische Sprachfamilie**, zu der das Arabische als eine der wichtigsten Migrantensprachen gehört. Zahlenmäßig unterlegen, kulturell aber von keiner geringeren Bedeutung ist freilich das Hebräische, das ebenso zu dieser Familie und mit dem Arabischen zum selben Zweig des Afro-Asiatischen zählt, jenem der **semitischen Sprachen**. Nicht unerwähnt darf bleiben, dass Hebräisch neben dem Jiddischen – Letzteres ist eine der indogermanischen Sprachfamilie angehörende germanische Sprache – ja auch in Österreich, vor allem in Wien gesprochen wird. Auch die „enorme kulturelle Relevanz der semitischen Sprachen, in deren Verbreitungsgebiet die drei großen monotheistischen Religionen entstanden sind“ (Kausen, 2010, S. 14), darf auch in Hinblick auf die Bedeutung dieser Sprachen nicht unerwähnt bleiben.

Die Sprachen der afro-asiatischen Familie sind u.a. im Norden Afrikas verbreitet; den anderen, größeren Teil dieses Kontinents teilen zahlreiche andere genetische Sprachgruppen auf, deren verwandtschaftlichen Verhältnisse untereinander nicht vollständig geklärt sind. Hier muss erwähnt werden, dass der afrikanische Kontinent linguistisch erst viel später als etwa Europa erforscht wurde und viele afrikanischen Sprachen noch nicht oder nicht ausreichend beschrieben sind (darüber s. bei Kausen, 2010, S. 1 ff.). Wie dem auch sei, in der modernen historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft werden die afrikanischen Sprachen den sog. vier **Sprachphyla**, eine Art Groß-Sprachfamilien, zugeordnet: **Afroasiatisch** (davon war schon oben die Rede), **Niger-Kongo**, **Nilo-Saharanisch** und **Khoisan** (ebd.). Die Begründung dafür, dass auch das Wissen von der Existenz dieser genetischen Einheiten für Lehrende von überaus großer Bedeutung ist, erübrigt sich in Anbetracht der hohen Zahl an Migranten/Migrantinnen aus Afrika. Das in vielen Ländern Ostafrikas gesprochene Swahili, das zu den Niger-Kongo-Sprachen zählt, ist eine der am weitesten verbreiteten Verkehrssprachen des afrikanischen Kontinents und auch eine wichtige Migrantensprache. Es wird von bis zu 140 Mio.

⁴ Bezeichnungen für Wochentage – zu ihrem Vergleich wird im *Curriculum Mehrsprachigkeit* ebenso angeregt (Krumm/Reich, 2011, 3-4, S. 3) – sind allerdings nicht geeignet, Sprachverwandtschaft zu veranschaulichen, da sie nicht aus der (indogermanischen) Ursprache ererbt, sondern viel später entstanden sind.

Menschen in Ostafrika gesprochen, wobei die Zahl der Muttersprachler zwischen 5 und 20 Mio. geschätzt wird (ebd., S. 251). Nicht weniger beeindruckend sind die Zahlen der Sprecher/innen von Yoruba: 30 Mio., Igbo: 24 Mio. und Zulu: 16 Mio. (ebd.). Diese Idiome zählen, wie Swahili, zu den Niger-Kongo-Sprachen und sind auch in Österreich als Migrantensprachen gut vertreten. Allein schon die genannten Zahlen sagen einiges über ihre Bedeutung für den afrikanischen Kontinent aus.

Der uralischen Sprachfamilie gehören u.a. Ungarisch, wohl die wichtigste Migrantensprache, aber auch Finnisch und Estnisch sowie zahlreiche andere, kleinere Sprachen, die hauptsächlich auf dem Gebiet der ehemaligen UdSSR gesprochen werden, an: Mordwinisch, Mari, Karelisch, Nenzisch, Enzisch, Selkupisch u.a. Sprachen.

Schließlich sei die sino-tibetische Familie erwähnt, die nach der indogermanischen übrigens die zweitgrößte Sprachfamilie der Welt ist und deren historisch bedeutendsten Vertreter Chinesisch, Tibetisch und Birmanisch sind (Kausen, 2010, S. 695). Das Chinesische ist bekanntlich eine weltweit gut vertretene Migrantensprache.

Welche Bedeutung haben nun all diese fachlichen Inhalte für den modernen Deutschunterricht, der sich nicht nur auf die Betrachtung des Deutschen beschränken, sondern auch andere Sprachen einbeziehen und Sprachenvergleiche beinhalten soll? – Ein solcher Unterricht kann nur gewährleistet werden, wenn die Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung (ggf. ihrer Fortbildung) entsprechend darauf vorbereitet werden (bzw. wurden), und das fachwissenschaftlich. Sie müssen wissen, wie Sprachen verwandtschaftlich zu klassifizieren sind, welche von den in ihrer Klasse vorhandenen verwandt sind und welche nicht, ja was Sprachverwandtschaft überhaupt bedeutet und dass diese bei weitem nicht immer sozusagen ‘mit bloßem Auge’ erkannt werden kann. Lehrende müssen wissen, anhand welcher Beispiele sie eine Sprachverwandtschaft ihren Schülerinnen und Schülern veranschaulichen und wo sie diese Beispiele finden können. Neben den oben erwähnten Sprachensteckbriefen, deren adäquate Verwendung übrigens ohne entsprechende fachwissenschaftliche Vorbereitung kaum möglich ist, sind das in erster Linie etymologische Wörterbücher, die Wortgleichungen enthalten, wie beispielsweise jenes von Friedrich Kluge, dem Klassiker der Indogermanistik, oben zitiert in einer älteren Ausgabe. Wünschenswert wäre natürlich auch, wenn Lehrende bereits während ihres Studiums Kontakt zu Quellen dieser Art hätten. – All dieses fachliche Wissen ist eine unabdingbare Voraussetzung für (qualifizierte) Sprachenvergleiche, aber auch dafür, dass Lehrende ein für die jeweilige Klasse zugeschnittenes, adäquates didaktisches Konzept zur Vermittlung dieses Wissens aufstellen können. Und somit sei zu der am Anfang dieses Abschnittes aufgeworfene Frage nach einer „praktischen Verwertbarkeit“ der Erkenntnisse der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft in einer Sprachdidaktik zurückgekehrt. Sie ließe sich mit einer Position Konrad Paul Liessmanns beantworten: Es ist das Fach, das einer Fachdidaktik ihren Sinn verleiht (Liessmann, 2017a, S. 61).

2.2 Basiswissen aus kontrastiver Linguistik

Damit die Fähigkeit Deutschlernender, „einfache grammatische Strukturen sprachvergleichend [zu] betrachten“, „Merkmale und Elemente der Erstsprache mit jenen der Zweit- und Fremdsprache“ zu kontrastieren bzw. „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen“ überhaupt festzustellen (Krumm/Reich, 2011, 3-4, S. 3; Bildungsstandards Deutsch 2011a, S. 3; 2011b, S. 19), professionell gefördert werden kann, bedarf es eines sprachtypologischen Wissens, wiederum, zunächst einmal bei Lehrenden. Die kontrastive Linguistik (Typologie) ist wie auch die (historisch-)vergleichende Sprachwissenschaft eine sehr weitläufige, ein vielfältiges linguistisches Wissen umfassende Disziplin, deren didaktische „Verwertbarkeit“ mit Sicherheit offensichtlicher ist (vgl. die Diskussion oben; s. auch Stadnik, 2018, passim). Allein schon eine ausführliche Beschäftigung mit dem Begriff „flektierend“, der ja ein typologischer ist, erweitert den Horizont, sei es von (angehenden) Lehrenden oder von Lernenden auf eine im Sinne der Bildungsstandards produktive Art und Weise. Hier soll nun exemplarisch auf diesen einen Begriff eingegangen werden. Eine ausführlichere Erörterung jenes typologischen Basiswissens, das für den Deutschunterricht im aktuellen Kontext der Mehrsprachigkeit notwendig ist, wurde bereits in einer anderen Arbeit erörtert (s. Stadnik, 2018).

Flektierende Sprachen – eine solche Sprache ist Deutsch, aber auch Russisch, Kurdisch, Italienisch, Griechisch u.a. – repräsentieren einen bestimmten grammatischen Typus. In der Linguistik werden Sprachen bekanntlich nicht nur nach dem Kriterium der Sprachverwandtschaft klassifiziert, sondern auch nach dem Kriterium ihres Aufbaus (s. oben Abschnitt 2). Die traditionelle kontrastive Linguistik (Typologie) ist morphologisch ausgerichtet (darüber s. Crystal 1995, S. 293) und teilt Sprachen je nach ihrem grammatischen Aufbau in zwei große Sprachtypen ein, in synthetische und analytische Sprachen, wobei erstere in weitere

Untertypen gegliedert werden, in agglutinierende, flektierende und polysynthetische Sprachen (s. Abb. 1):

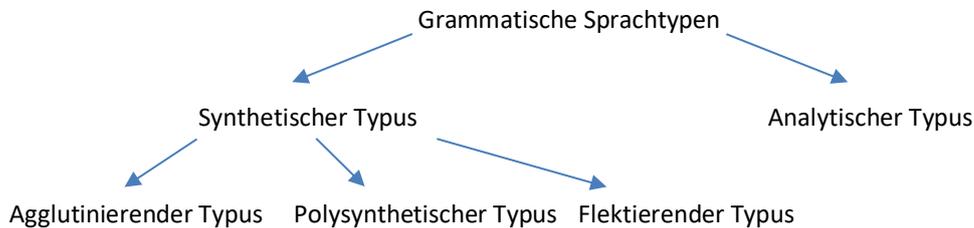


Abbildung 1: Grammatische Typen der Sprachen der Welt.

Die analytischen Sprachen werden in der Typologie auch *isolierend* bezeichnet, die polysynthetischen auch *inkorporierend* (Crystal, 1995, S. 293; Kausen, 2010, S. 19). Als polysynthetisch werden beispielsweise indigene Sprachen Nordamerikas oder auch Australiens gesehen. Sie haben lange und morphologisch komplexe Wortformen, die einen ganzen Satz beinhalten können (Beispiele s. in Crystal, ebd.). Die in Westeuropa bzw. in Österreich vertretenen Migrantensprachen zählen jedoch nicht zu diesem Typus, sondern sind entweder agglutinierend oder flektierend oder aber analytisch.

Der Begriff des Sprachtyps ist in der Linguistik von ebenso großer Bedeutung wie jener der Sprachfamilie, und es ist wichtig, die beiden Begriffe nicht miteinander zu verwechseln, denn sie hängen keinesfalls zusammen: Zu ein und demselben Sprachtyp können verwandte wie nicht verwandte Sprachen zählen. Die Frage nach einer möglichen Sprachverwandtschaft ist bei einer typologischen Klassifizierung völlig irrelevant. Und für einen im Rahmen des schulischen Sprachunterrichts erfolgenden Sprachenvergleich ist dieses Wissen überaus wichtig.

Beispielsweise lassen sich Englisch und Chinesisch, die verschiedenen Sprachfamilien angehören, aufgrund des Funktionierens ihrer Grammatik einem Typ zuordnen, dem analytischen. Deutsch und Englisch hingegen, die ja miteinander sogar nah verwandt sind – beide sind germanische Sprachen –, funktionieren grammatisch verschieden und wären entsprechend auch verschiedenen Typen zuzuordnen: das Deutsche dem Typus der synthetischen Sprachen (genaugenommen ist es flektierend) und das Englische jenem der analytischen Sprachen (ausführlicher darüber s. Stadnik, 2018, S. 297 ff.). Arabisch, um ein weiteres Beispiel zu nennen, gehört wie auch Deutsch, obwohl mit diesem nicht verwandt, ebenso dem Typus der synthetischen Sprachen an; und auch Arabisch gilt als flektierende Sprache.

Interessanterweise zeigt sich in jüngerer Zeit, gerade in Anbetracht der aktuellen Migration, ein gewisses gesellschaftspolitisches Interesse an der Typologie der Sprachen der Welt. So berichtete die Zeitung *Der Standard* im Jahre 2012 unter dem Titel *Österreichs häufigste Migrantensprachen* über eine im Auftrag des Österreichischen Integrationsfonds gegebene Studie und – in diesem Zusammenhang auch – über verschiedene Sprachtypen. Allerdings wurden letztere im Bericht irrtümlich „Sprachfamilien“ und zudem auf eine in der Linguistik nicht übliche Art und Weise bezeichnet: „Flektierer, Isolierer und Agglutinierer“ (Der Standard, 2012, o. S.). Natürlich wächst auch in der Sprachdidaktik das Interesse an der Sprachtypologie. Exemplarisch wäre hier der Beitrag von Oomen-Welke (2010) zu nennen; in dieselbe Richtung zielt auch Stadnik (2018), erweitert gleichzeitig die in Oomen-Welke formulierten Beobachtungen um eine Reihe weiterer, für den Unterricht in sprachlich heterogenen Gruppen relevanten Schlüsse.

Zurück aber zu flektierenden Sprachen. Ihr markanter Charakterzug im Unterschied zu anderen synthetischen Sprachen liegt u.a. im Wesen ihrer grammatischen Morpheme. Ein grammatisches Morphem flektierender Sprachen kann gleichzeitig mehrere grammatische Kategorien anzeigen. Beispielsweise das Morphem {-es} wie in *schönes* – es wird bekanntlich als *Flexionsendung* bezeichnet – zeigt drei grammatische Kategorien gleichzeitig an: Genus (neutrum), Numerus (Singular) und Kasus (je nach syntaktischem Kontext: entweder Nominativ oder Akkusativ). In agglutinierenden Sprachen zeigt ein grammatisches Morphem hingegen (in der Regel) eine einzige Kategorie an, und weil jeder grammatischen Kategorie ein eigenes grammatisches Morphem zukommt, können recht lange Wortformen entstehen. Diese sind aufgrund eines klaren Verhältnisses zwischen grammatischer Form und ihrer Funktion vom logischen Standpunkt her, obwohl lang, gut nachvollziehbar, im Unterschied zu grammatischen Formen beispielsweise des Deutschen, in denen Flexionsmorpheme eben polyfunktional sind.

Hier ein Beispiel aus dem Türkischen, einer wichtigen agglutinierenden Migrantensprache. Anschaulich sind die türkischen Kasusformen im Singular und im Plural,⁵ denen klar entnommen werden kann, dass die Kategorie des Numerus und die Kategorie des Kasus über je ein eigenes Morphem verfügen, vgl.: *kitap* 'Buch' (Nom. Sg.), *kitaplar* 'Bücher' (Nom. Pl.), *kitapların* '(der) Bücher' (Gen. Pl.). Neben dem Pluralmorphem {-lar} gibt es im Türkischen also auch eigene Kasusmorpheme, beispielsweise {-ın} für Genitiv, die beide an das Wurzelmorphem {kitap-} 'Buch' angefügt werden. Das deutsche Morphem {-er} wie in *Bücher* zeigt hingegen Plural und Genitiv zugleich an und ist nicht weiter zerlegbar. Dieser Charakterzug des Deutschen – von anderen abgesehen (darüber s. Stadnik, 2018) – bereitet Schülerinnen und Schülern mit einer agglutinierenden Muttersprache, deren phonologische Bewusstheit ja anderes „gewohnt“ ist, Schwierigkeiten: Die Logik des grammatischen Aufbaus ihrer Muttersprache fehlt dem Deutschen.

Flektierende Sprachen weisen noch eine Reihe anderer nicht weniger bemerkenswerter charakteristischer Merkmale auf, die sie von den agglutinierenden Sprachen unterscheiden (ausführlich darüber s. ebd., S. 301 ff.). Doch allein dieses eine oben genannte Merkmal veranschaulicht, wie wichtig – neben dem Wissen über die Sprachverwandtschaft – auch ein Basiswissen in Typologie der Sprachen der Welt ist, vor allem aber jener Sprachen, die als Migrantensprachen gut vertreten sind.

Auch hier gilt also: Eine qualifizierte Steigerung des Sprachbewusstseins, die in den Bildungsstandards gefordert wird (s. oben), kann nur erzielt werden, wenn Sprachvergleiche, die im Rahmen eines schulischen Unterrichts angestellt werden, wie erwähnt, auf der Grundlage eines fachlich fundierten Wissens erfolgen – und dies kann nur eine entsprechende fachwissenschaftliche Vorbereitung von Lehrkräften gewährleisten.

2.3 Ein Exkurs: Was hat es mit den sog. Ergativ-Sprachen auf sich?

Ein Vergleich von Sprachen „im Hinblick auf Satzglieder“, wie dieser im Curriculum Mehrsprachigkeit vorgeschlagen wird (Krumm/Reich, 2011, S. 3), erfordert ebenso ein sprachtypologisches, linguistisches Wissen, das im Falle des Einbeziehens von Sprachen wie Tschetschenisch in den Vergleich m.E. weit über jenes Basiswissen hinausgeht, welches die oben erwähnten typologischen Begriffe wie synthetisch vs. analytisch, agglutinierend vs. flektierend implizieren. Nun auch dazu ein paar Worte.

In flektierenden Sprachen wie dem Deutschen wird ein Subjekt von einem Objekt morphologisch unterschieden: Subjekte stehen bekanntlich im Nominativ, sind also morphologisch unmarkiert, Objekte sind hingegen markiert. Im Deutschen beispielsweise haben direkte Objekte die Form des Akkusativs. (Es gibt natürlich noch die indirekten Objekte: Dativ-, Genitiv- sowie Präpositionalobjekte.) Ähnlich verhält es sich mit agglutinierenden Sprachen: Auch hier sind Subjekte morphologisch unmarkiert, Objekte erhalten hingegen (in der Regel) ein Morphem. Im Türkischen beispielsweise handelt es sich dabei um das Akkusativ-Morphem, wie z. B. das {-u} in der Form *mektubu* '(den) Brief': *Mektubu yazdım* 'Ich habe den Brief geschrieben'. Im Türkischen kann das Objekt allerdings auch unmarkiert bleiben: *mektub* '(ein) Brief'. Dies ist dann der Fall, wenn es als ein unbestimmtes Objekt gilt: *Mektup yazdım* 'Ich habe einen Brief geschrieben'.

Nur nebenbei sei an dieser Stelle angemerkt, dass sich hier ein weiterer interessanter Vergleich mit dem Deutschen anbietet, und zwar ein solcher, der ebenso vom Curriculum Mehrsprachigkeit angeregt wird: Schülerinnen und Schüler sollen auch „in der Lage [sein], die formalen Realisierungen einer grammatischen Kategorie in verschiedenen Sprachen zu beschreiben und miteinander zu vergleichen“ (ebd. 5-6, S. 2). Türkisch besitzt nämlich wie Deutsch die grammatische Kategorie der Definitheit (auch: Bestimmtheit), die jedoch einen anderen formalen Ausdruck hat. Im Deutschen fungieren der bestimmte und der unbestimmte Artikel, die dem Substantiv jeweils vorangestellt werden, als Träger dieser Kategorie; im Türkischen zeigt die markierte Akkusativform eine bestimmte, die nicht markierte eine unbestimmte Form des Substantivs. Im Übrigen kennen sehr viele Sprachen Eurasiens eine solche formale Realisierung der Kategorie der Definitheit (Näheres s. Stadnik, 2003a, b; methodologische Anmerkungen zur Vergleichbarkeit grammatischer Kategorien in verschiedenen Sprachen s. Stadnik, 2004).

Was nun die sog. Ergativ-Sprachen betrifft, so sind hier die syntaktischen Verhältnisse ganz anders als die oben beschriebenen. Eugenio Coseriu, ein berühmter Linguist, dessen Monographien zu den bedeutendsten lin-

⁵ Türkisch besitzt nicht die Kategorie des Genus, weswegen die deutsche Form *schönes*, die ja in Hinblick auf das Genus (n.) markiert ist, keine genaue grammatische Entsprechung im Türkischen hat. Übrigens, auch dies zu wissen, erscheint wichtig, gerade in Anbetracht der oben bereits zitierten Empfehlungen, Sprachen auch in Hinblick auf grammatische Strukturen bzw. Strukturelemente zu vergleichen (Krumm/Reich, 2011, 3-4, S. 3; Bildungsstandards Deutsch, 2011a, S. 3; 2011b, S. 19; s. die Diskussion oben).

guistischen, wohlgernekt sprachtypologisch orientierten Standardwerken zählen, beschreibt das Wesen von Ergativ-Sprachen – er bezeichnet sie „subjektfreie“ Sprachen – folgendermaßen:

„In solchen Sprachen wird nicht gesagt: "X schläft, schlägt, läuft", sondern zunächst einmal nur: "Es ist ein Schlafen (Schlagen, Laufen) da", d.h. die Verbalisierung ist grundsätzlich unpersönlich. Nun können dieser Verbalisierung verschiedene Bezüge hinzugefügt werden. [...] Bei transitiven Handlungen können [...] erscheinen [...]: "Es ist ein Schlagen da" + 1. Bezug: "Bei wem?" "Bei Peter als dem Geschlagenen"; + 2. Bezug "Durch wen?" "Durch Hans als den Schlagenden". Das Agens wird also sehr wohl ausgedrückt, aber eben nicht durch die uns so vertraute [...] Funktion Subjekt“ (Coseriu, 1994, S. 60)

Allein schon diese Beschreibung lässt ein wenig erahnen, wie ungewöhnlich die syntaktischen Verhältnisse in den betreffenden Sprachen sind und wie wenig selbstverständlich es ist, Vergleiche zwischen ihnen und Sprachen wie dem Deutschen anstellen zu können. Ob auch diese Kompetenz von Deutschlernenden wie -lehrenden erwartet werden kann, sei dahingestellt. Auf jeden Fall gilt aber auch hier: Vergleiche von Sprachen können qualifiziert nur unter Zugriff auf ein fachlich fundiertes Wissen erfolgen. Und zu diesem gehört ein Basiswissen in kontrastiver Linguistik gleichermaßen wie auch in (historisch-)vergleichender Sprachwissenschaft.

3 Schluss

Wie kann nun die im Titel dieses Beitrages gestellte Frage beantwortet werden? Ist ein Vergleichen von Sprachen ein Bildungsstandard? Die Tatsache, dass dieser gesetzlich vorgegeben ist, steht hier natürlich außerhalb der Diskussion. Doch abgesehen von seiner Vorgabe, stellt sich dennoch die Frage nach seiner Gewährleistung.

„[D]ie eigene Sprache im Vergleich mit anderen Sprachen zu betrachten und das Sprachbewusstsein zu steigern“ (Bildungsstandards Deutsch, 2011b, S. 18), kann, wie gesagt, qualifiziert nur im Rahmen eines fachlich fundierten Wissens, das die Sprachwissenschaft mit ihren beiden wichtigen Teildisziplinen, der (historisch-)vergleichenden Sprachwissenschaft und der kontrastiven Linguistik (Typologie), bereitstellt, erfolgen. Somit setzen die gefragten Fähigkeiten von Lernenden zwangsläufig eine entsprechende fachliche Qualifikation ihrer Lehrenden voraus. Nur eine entsprechende fachwissenschaftliche Ausbildung von Lehrkräften bzw. das im Rahmen einer solchen Ausbildung erworbene fachliche Wissen darüber, was und wie verglichen werden kann, welche Erkenntnisse dabei gewonnen werden können und – nicht zuletzt auch – wo die Grenzen der im Rahmen eines schulischen Unterrichts stattfindenden Vergleiche liegen, können den aktuellen Forderungen gerecht werden. Nur wenn ein Vergleichen von Sprachen in das Gerüst seines Faches eingebettet ist, hat es einen bildungsrelevanten Wert. Andernfalls ist es einer Beliebigkeit überlassen. (In diesem Zusammenhang sei auf die von Konrad Paul Liessmann intensiv geführte Diskussion über den Stellenwert fachwissenschaftlichen Wissens in der Ausbildung von Lehrenden und die Gefahr einer Beliebigkeit hingewiesen, s. Liessmann, 2017a, S. 50 ff., S. 61 ff.; 2017b, S. 58 ff.)

Im Übrigen sind die institutionellen Rahmenbedingungen für die Gewährleistung dieses Bildungsstandards heutzutage mehr denn je gegeben: Die *PädagogInnenbildung Neu* sieht u.a. professionsorientierte Spezialisierungen in Form von Schwerpunktsetzungen vor, wobei die meisten österreichischen Pädagogischen Hochschulen – im Trend der Zeit – Themen wie Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache oder Sprachliche Bildung in ihren Schwerpunktsetzungen ausreichend bedacht haben. In dem hier wiederholt zitierten *Curriculum Mehrsprachigkeit* von Hans-Jürgen Krumm und Hans H. Reich finden sich viele konkrete, detailliert ausgearbeitete sprachvergleichende Inhalte, die in die schulische Praxis einfließen können, zuvor aber zwangsläufig Gegenstand einer hochschulischen bzw. universitären Ausbildung von (angehenden) Lehrenden sein müssen. Es bietet sich an, diese Inhalte beispielsweise im Rahmen der inhaltlich einschlägigen Schwerpunkte zu behandeln und so in die Ausbildung auch jenes gefragte Basiswissen aus (historisch-)vergleichender Sprachwissenschaft und der Typologie einfließen zu lassen, ohne welches ein qualifizierter Vergleich von Sprachen und die damit einhergehende Steigerung des Sprachbewusstseins bei Schülerinnen und Schülern nicht möglich wäre.

Danksagung

Der vorliegende Beitrag ist im Rahmen des Projekts am *Zentrum für Interreligiosität, Migrationspädagogik und Mehrsprachigkeit* (Z.I.M.T.) an der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz unter dem Titel *Deutsch und Migrantensprachen: Was Lehrende wissen müssen* entstanden. An dieser Stelle danke ich Frau HS-Prof. Mag. Dr. Renate Hofer und Herrn HS-Prof. Mag. Dr. Thomas Schlager-Weidinger, meinen geschätzten Linzer Kollegen/Kolleginnen, für alle Unterstützung, die sie mir im Rahmen meiner Arbeit an diesem Projekt haben zukommen lassen.

Literatur

Bildungsstandards Deutsch (2010). Praxishandbuch für „Deutsch“ 5.-8. Schulstufe. Band 1. Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und dem Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Graz: Leykam.

Bildungsstandards Deutsch (2011a). Bildungsstandards für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe. Online verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/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. Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und dem Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Graz: Leykam.

Bildungsstandards Deutsch (2011c). Mit Bildungsstandards fördern und fordern im Deutschunterricht Sekundarstufe I. Information für Lehrer/innen. Überarbeitete Neuauflage. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Graz: Leykam.

Coseriu, E. (1994³). Textlinguistik. Eine Einführung. Herausgegeben und bearbeitet von Jörn Albrecht. Tübingen/Basel: Francke. (= UTB 1808).

Crystal, D. (1995). Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache. Frankfurt/New York: Campus.

Der Standard (2012). Österreichs häufigste Migrantensprachen. Der Standard online vom 23. September 2012. Online verfügbar unter <https://derstandard.at/1348283740614/Die-haeufigsten-Migrantensprachen-in-Oesterreich>.

Harden, T. (2006). Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto. (= Narr Studienbücher).

Kausen, E. (2010). Die Sprachfamilien der Welt. Teil 2: Afrika – Indopazifik – Australien – Amerika. Hamburg: Buske.

Kausen, E. (2013). Die Sprachfamilien der Welt. Teil 1: Europa und Asien. Hamburg: Buske.

Kluge, F. (1957¹⁷). Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 17. Auflage unter Mitarbeit von A. Schirmer, bearbeitet von W. Mitzka. Berlin: de Gruyter.

Kniffka, G./Siebert-Ott, G. (2012³). Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn: Schöningh (= StanardWissen Lehramt).

Krumm, H.-J./Reich, H. H. (2011). Curriculum Mehrsprachigkeit. Unter Mitarbeit von A. Dorner und S. Landua. Gefördert vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Sprachen-Kompetenzzentrum. Online verfügbar unter <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>

Liessmann, K. P. (2017^{2a}). Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. München: Piper.

Liessmann, K. P. (2017^{2b}). Bildung als Provokation. Wien: Zsolnay.

Oomen-Welke, I. (2010²). Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 33-48). Baltmannsweiler: Schneider.

Ostermann, E. (2018). Erweiterung der Basisausbildung im Primarstufenlehramt durch Schwerpunkte: Einschätzung des Angebots aus der Perspektive von Studierenden der Aus- und Fortbildung. In D. Lindner, E.

- Stadnik, S. Gabriel, T. Krobath (Hrsg.), *Kindergärten, Schulen und Hochschulen. Aktuelle Fragen, Diskurse und Befunde zu pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 135-146). Berlin: LIT.
- Pawlata, U./Halwachs, D. W. (o. J.). Sprachensteckbrief Romani. Bundesministerium für Bildung und Frauen. Schule mehrsprachig. Eine Information des Bundesministeriums für Bildung und Frauen, Referat für Migration und Schule. Online verfügbar unter http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/sprachensteckbriefe/pdf/ssb_romani_11.pdf.
- Rösch, H. (Hrsg.). (2003). *Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Sadaghiani, N. (o. J.). Sprachensteckbrief Persisch. Bundesministerium für Bildung und Frauen. Schule mehrsprachig. Eine Information des Bundesministeriums für Bildung und Frauen, Referat für Migration und Schule. Online verfügbar unter http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/sprachensteckbriefe/pdf/persisch.pdf.
- Schmidinger, T. (o. J.). Sprachensteckbrief Kurdisch. Bundesministerium für Bildung und Frauen. Schule mehrsprachig. Eine Information des Bundesministeriums für Bildung und Frauen, Referat für Migration und Schule. Online verfügbar unter http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/sprachensteckbriefe/pdf/kurdisch_neu.pdf.
- Stadnik, E. (1998). Phonemtypologie der slawischen Sprachen und ihre Bedeutung für die Erforschung der diachronen Phonologie. *Zeitschrift für Slawistik*, 43(4), 377-400.
- Stadnik, E. (2003a). Das Slawische im eurasischen Zusammenhang. In W. Gladrow (Hrsg.), *Die slawischen Sprachen im aktuellen Funktionieren und historischen Kontakt. Beiträge zum XIII. internationalen Slawistenkongress, 15.-21. August 2003, Ljubljana* (S. 51-67). Frankfurt: Lang. (= Berliner Slawistische Arbeiten 23).
- Stadnik, E. (2003b). Der postponierte Definitivmarker areal-typologisch. Thesen. In S. Kempgen (Hrsg.), *Referate des XXIX. Konstanzer Slavistischen Arbeitstreffens. Bamberg, 15.-19. September 2003* (S. 319-324). München: Sagner. (= Slavistische Beiträge 442).
- Stadnik, E. (2004). Grundsätzliches zur Erforschung des eurasischen Sprachbundes (Methodologisches, Theoretisches, Historisches). *Zeitschrift für slavische Philologie*, 63(1), 9-21.
- Stadnik, E. (2018). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache typologisch. Sprachdidaktische Implikationen für den Unterricht in sprachlich heterogenen Gruppen. In D. Lindner, E. Stadnik, S. Gabriel, T. Krobath (Hrsg.), *Kindergärten, Schulen und Hochschulen. Aktuelle Fragen, Diskurse und Befunde zu pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 295-312). Berlin: LIT.
- Stolz, T. (o. J.). Ergativ für blutigste Anfänger. Online verfügbar unter <http://www.fb10.uni-bremen.de/ia-as/workshop/ergativ/tstolz.pdf>.