



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Der öffentliche Raum als außerschulischer Lernort
für die Anerkennung sprachlicher Vielfalt.

Mehrsprachigkeitsdidaktische Spurensuche in der
Linguistic Landscape Wiens“

verfasst von / submitted by

Felix Untersmayr

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 299 353

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Psychologie und Philosophie
UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

„Zum Problem wird Menschen ihre Mehrsprachigkeit durch eine einsprachige Umgebung gemacht: eine Gesellschaft, die auf das Funktionieren in nur einer Sprache fixiert ist, und eine öffentliche Meinung, die durch die Sichtweise von Personen geprägt ist, die einsprachig aufgewachsen sind – zumindest ihrem Verständnis nach.“¹

¹ Stölting 2015: 49.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG.....	9
Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse.....	10
Theoretische und methodische Vorgangsweise	11
Zur Sprachverwendung in dieser Arbeit	12
TEIL I: THEORETISCHER RAHMEN.....	13
1 Klärung der Begriffe: Sprache(n) und Mehrsprachigkeit.....	13
1.1 Die Machtdimension von Sprache(n).....	13
1.2 Vom monolingualen zum heteroglossischen Sprachenverständnis.....	17
1.3 Zum Begriff der Mehrsprachigkeit.....	18
2 Mehrsprachigkeitsdidaktik – schulischer Umgang mit sprachlicher Vielfalt	22
2.1 Mehrsprachigkeit in der österreichischen Migrationsgesellschaft	22
2.1.1 Der migrationsgesellschaftliche Rahmen.....	22
2.1.2 Formen und Ausmaß schulisch relevanter Mehrsprachigkeit.....	23
Zwischenfazit	27
2.2 Der <i>Status quo</i> : Schulische Sprach(en)praxis zwischen Homogenisierung und Segregation.....	28
2.2.1 Das monolinguale Sprachregime der Schule	28
2.2.2 Die unterschiedliche Wertigkeit von Sprachen.....	32
2.3 Der Gegenentwurf: Konturen einer Didaktik der Anerkennung sprachlicher Vielfalt	33
2.3.1 Vorbemerkung: erwerbs- und begegnungsorientierte Ansätze.....	34
2.3.2 Prinzipien und Ziele	35
2.3.3 Rahmenkonzepte für die Umsetzung begegnungsorientierter Mehrsprachigkeitsdidaktik.....	42

	Zwischenfazit	45
3	<i>Linguistic Landscapes</i> – Sprachlandschaften im öffentlichen Raum	46
3.1	Allgemeines und Forschungsstand	46
3.2	<i>Linguistic Landscapes</i> in (mehrsprachigkeits-)didaktischen Kontexten.....	47
TEIL II: EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG		51
4	Studiendesign.....	51
4.1	Ziel der Untersuchung	51
4.2	Bestimmung des Untersuchungsortes	52
4.3	Methodischer Zugang	55
4.3.1	Erhebungsmethode.....	55
4.3.2	Datenauswertung und Kategorisierung	56
5	Darstellung und Analyse der Ergebnisse	58
5.1	<i>Spot Spanish</i>	58
5.2	Amtlich-offizielle Ebene	64
5.3	Privat-kommerzielle Ebene	68
5.4	Nicht-autorisierte Ebene.....	78
5.5	Street Art als Sonderfall	80
5.6	Fazit: Die sprachliche Landschaft von Yppenplatz und Brunnenmarkt.....	83
6	<i>Linguistic Landscapes</i> als Ressource für eine begegnungsorientierte Mehrsprachigkeitsdidaktik	84
6.1	Ergründung des mehrsprachigkeitsdidaktischen Potentials von <i>Linguistic Landscapes</i>	84
6.1.1	Raum für Mehrsprachigkeit schaffen.....	84
6.1.2	Wertschätzender Umgang mit Mehrsprachigkeit	85
6.1.3	Sensibilisierung für Machtdimension	86

6.1.4	Mehrsprachigkeitsdidaktische Arbeit mit <i>Linguistic Landscapes</i> : Potential und Herausforderungen.....	87
6.2	Praxisvorschläge für den mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht mit <i>Linguistic Landscapes</i>	88
6.2.1	Phase 1: Vorbereitung und Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit	90
6.2.2	Phase 2: Datensammlung im mehrsprachigen Feld	93
6.2.3	Phase 3: Datenauswertung und Diskussion	96
6.2.4	Phase 4: Dokumentation der Ergebnisse.....	98
6.2.5	Weiterführende Unterrichtsvorschläge	100
	RESÜMEE UND AUSBLICK	103
	Abbildungsverzeichnis.....	105
	Literaturverzeichnis	105
	Anhang.....	112
	Deutschsprachige Kurzzusammenfassung / Abstract	112
	Resumen en español / Zusammenfassung auf Spanisch	113

EINLEITUNG

„WIEN OIDA BEČ OIDA“ – Wer aufmerksam durch die Straßen der Bundeshauptstadt geht, wird diesen Spruch vielleicht schon einmal gesehen haben. Auf zahlreichen Aufklebern, die Straßenschilder genauso wie Hauseingänge, Laternenmasten und Verteilerkästen zieren, sind diese vier Wörter zu lesen und verdeutlichen dabei geradezu sinnbildlich: Wien ist mehrsprachig. Die sprachliche Diversität der Menschen, die sich in dieser Stadt bewegen, schlägt sich auch auf die Gestaltung der schriftsprachlichen Texte nieder, die wir im öffentlichen Raum wahrnehmen können. In ihrer Gesamtheit bilden diese Texte die spezifische Sprachlandschaft eines Ortes. Die in der zitierten Phrase präsente leichtfüßige Kombination des standardsprachlich-deutschsprachigen „WIEN“ mit dem jugendsprachlich-ethnolektal geprägten „OIDA“ und dem bosnisch-kroatisch-serbischen Namen der Stadt, „BEČ“, ist dabei Ausdruck einer bestimmten Form von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit und symbolisiert damit die gelebte sprachliche Vielfalt in Wien.

Um auch solche unscheinbaren mehrsprachigen Texte innerhalb der Sprachlandschaft ausmachen zu können, bedarf es freilich einer entsprechend sensibilisierten Aufmerksamkeit. Im Alltag nehmen wir diese meist nicht einmal wahr – weil unser Blick auf jene Zeichen gerichtet ist, die mit ihrer Größe und Auffälligkeit auch einen entsprechenden Geltungsanspruch verkörpern: Straßenschilder, Plakatwände, Leuchtreklame, Aufschriften auf Geschäften und Lokalen. Von der sprachlichen Diversität der Sprachlandschaft dringt dabei nur ein bestimmter Ausschnitt in unser Bewusstsein, ein Ausschnitt, der sich weitestgehend aus der Amtssprache Deutsch und einigen englischsprachigen Spuren zusammensetzt. Anderssprachige Zeichen bleiben meist unbemerkt, von Mehrsprachigkeit kann da kaum die Rede sein.

In diesem Sinne kann dieser Ausschnitt, dieses Bild auch als Metapher für den sprachenbezogenen öffentlichen Diskurs im Allgemeinen und den bildungspolitischen im Besonderen herangezogen werden: Der Fokus liegt hier wie dort auf der Amtssprache Deutsch; andere sprachliche Ressourcen werden entweder gänzlich ignoriert oder gar als Hindernis für den Aufbau geforderter Kompetenzen in der Mehrheitssprache gesehen. Von dieser weit verbreiteten Haltung zeugen ernsthaft geführte Debatten über die (teilweise bereits umgesetzte) Einführung von separaten ‚Deutschförderklassen‘ oder einer ‚Deutsch-Pflicht‘ am gesamten Schulgelände. Nicht-deutsche Sprachen werden dabei nur dann willkommen geheißen, wenn

sie über das nötige Prestige verfügen, was etwa bei Englisch, Französisch oder Spanisch der Fall ist. Die *tatsächlich* gelebte Mehrsprachigkeit allerdings – Dialekte und Soziolekte genauso wie Minderheiten- und Migrationssprachen – wird innerhalb dieses Sprachregimes unsichtbar gemacht.

Genauso wie in der Sprachlandschaft braucht es also auch in den einschlägigen Diskursen eine sensibilisierte Aufmerksamkeit für diese Mehrsprachigkeit, um sie aus ihrer marginalisierten, abseitigen Position hervorzuholen und in all ihren Facetten sichtbar und positiv erfahrbar zu machen. Diese Diplomarbeit macht es sich zur Aufgabe, genau das zu leisten. Sie will alternative Wege der Auseinandersetzung mit sprachlicher Vielfalt im schulischen Kontext aufzeigen, die dieser Vielfalt auch gerecht werden, und dafür die öffentliche Sprachlandschaft als vielversprechende Ressource untersuchen. Denn in der bisher kaum erforschten Kombination von anerkennungsorientierter Mehrsprachigkeitsdidaktik und *Linguistic Landscapes*, wie Sprachlandschaften in der Fachliteratur auch bezeichnet werden, wird ein großes, erst noch auszuschöpfendes Potential gesehen – schließlich bieten diese eine potentiell unbegrenzte Zahl an frei verfügbaren, realitätsnahen mehrsprachigen Texten. Die Diplomarbeit möchte insofern auch einen Beitrag zur Schließung einer Forschungslücke leisten und darüber hinaus Anregungen für die schulische Praxis liefern. Diesem Vorhaben liegt dabei die tiefe Überzeugung zugrunde, dass Mehrsprachigkeit für alle bereichernd sein kann, an sich aber sicherlich kein Problem ist – sondern erst zu einem solchen gemacht wird.

Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt zum einen in der Erforschung von didaktischen Konzepten, die einen anerkennenden, wertschätzenden und bereichernden Umgang mit Mehrsprachigkeit ermöglichen. Zum anderen soll die öffentliche Sprachlandschaft hinsichtlich ihrer Nutzbarkeit für eine solche Didaktik untersucht werden. Die zentrale Forschungsfrage lautet demnach: Inwiefern kann die *Linguistic Landscape* als Ressource für eine Didaktik der Anerkennung sprachlicher Vielfalt herangezogen werden?

Hierfür wird zunächst der Frage nachgegangen, wie eine erfolgreich gelebte Mehrsprachigkeit an Schulen aussehen kann und was sich dabei im Vergleich zur gängigen Praxis ändern muss. Darauf aufbauend soll geklärt werden, welches Potential eine Auseinandersetzung mit öffentlichen Sprachlandschaften vor diesem theoretischen Hintergrund bietet. Nicht zuletzt sollen auch daraus resultierende Praxisvorschläge, die einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Zugang mit einer *Linguistic Landscape*-Arbeit verbinden, präsentiert und diskutiert werden.

Theoretische und methodische Vorgangsweise

Die Bearbeitung der genannten Forschungsfragen erfolgt in zwei wesentlichen Schritten. Zunächst werden die theoretischen Grundlagen für die Arbeit gelegt, indem das Thema Schule und Mehrsprachigkeit aus verschiedenen Perspektiven erörtert wird (Teil I). Dafür werden zu Beginn die zentralen Begrifflichkeiten geklärt und statistische Daten zu schulisch relevanten Formen von Mehrsprachigkeit dargelegt, um deren Dimension zu veranschaulichen. Danach wird der *Status quo* des schulischen Umgangs mit sprachlicher Vielfalt beleuchtet, wobei die neuralgischen Schwachstellen offengelegt werden, um Ansatzpunkte für die daran anschließende Skizzierung eines mehrsprachigkeitsdidaktischen Gegenentwurfs zu isolieren. Für diesen Gegenentwurf werden drei grundlegende Prinzipien angeführt, die eine Anerkennung und Wertschätzung der faktischen Mehrsprachigkeit auf individueller und gesellschaftlicher Ebene erlauben und gleichzeitig die Machtstrukturen berücksichtigen, denen die Sprachen – und mit ihnen ihre Sprecher_innen – unterworfen sind. Zur Vorbereitung des empirischen Teils wird abschließend das noch relativ junge Konzept der *Linguistic Landscape* im Rahmen seiner bisherigen Erforschung vorgestellt.

Den zweiten Schritt der Arbeit bildet die mehrsprachigkeitsdidaktische Spurensuche im öffentlichen Raum. Dafür wurde eine empirische Feldstudie in einer ausgewählten Sprachlandschaft in Wien durchgeführt, um das mehrsprachigkeitsdidaktische Potential dieser Räume anhand eigener erhobener Daten ergründen und daraus resultierende Anwendungsmöglichkeiten für verschiedene Lehr- und Lernkontexte formulieren zu können (Teil II). Dabei wird zunächst das Studiendesign der Untersuchung besprochen, bevor die konkreten Ergebnisse (veranschaulicht durch mehrere Abbildungen) in Bezug auf aussagekräftige Kategorien ausgewertet und hinsichtlich ihrer mehrsprachigkeitsdidaktischen Nutzbarkeit analysiert werden. Abgerundet wird der zweite Teil mit der Präsentation von konkreten Praxisvorschlägen, die sich aus den Erkenntnissen der Studie sowie den theoretischen Ansprüchen einer anerkennungsorientierten Mehrsprachigkeitsdidaktik ergeben. In diesem Sinne richtet sich die Diplomarbeit gerade auch an Verantwortliche im pädagogischen Bereich. So ist es ein wesentliches Anliegen, eine fundierte Orientierung im Bereich der mehrsprachigkeitsdidaktischen Auseinandersetzung mit *Linguistic Landscapes* zu bieten und nicht zuletzt zur Umsetzung eigener Sprachlandschaft-Projekte anzuregen.

Im Anhang finden sich schließlich noch ein kurzes deutschsprachiges Abstract sowie eine ausführlichere spanischsprachige Zusammenfassung der Arbeit.

Zur Sprachverwendung in dieser Arbeit

In den Ausführungen zu den Themen Sprache(n), Mehrsprachigkeitsdidaktik und *Linguistic Landscapes* wird immer wieder von bestimmten Personengruppen die Rede sein, die für die Erläuterung und Diskussion einschlägiger Phänomene von Bedeutung sind. Dabei spielt eine etwaige Unterscheidung dieser Personengruppen hinsichtlich ihres wie auch immer definierten sozialen oder biologischen Geschlechts keine Rolle, weshalb für deren Bezeichnung abwechselnd und unsystematisch die beiden zur Verfügung stehenden sprachlichen Formen verwendet werden (also etwa Schüler, Lehrerinnen, Sprecher, Sprachverwenderinnen, Machthaber, Autorinnen etc.). Gemeint sind dabei stets alle Menschen, die der jeweiligen Personengruppe zugerechnet werden können. Auf Hilfskonstruktionen wie den vor diesem Hinweis bereits herangezogenen *Gender-Gap* (Sprecher_innen) wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit verzichtet (ausgenommen davon sind statistische Angaben, um Missverständnisse zu vermeiden).

In Bezug auf für die Arbeit zentrale, aber potentiell problematische Begrifflichkeiten, gerade in Verbindung mit Sprache(n) und Mehrsprachigkeit (z.B. *Erst- und Zweitsprache, Herkunftssprache* etc.), wird versucht, einen möglichst behutsamen und reflektierten Sprachgebrauch zu vertreten. Hiervon wird weiter unten, an geeigneter Stelle, auch noch einmal etwas differenzierter die Rede sein.

TEIL I: THEORETISCHER RAHMEN

Der erste Teil dieser Arbeit beschäftigt sich mit dem theoretischen Rahmen, innerhalb dessen sich die empirische Untersuchung und die Konzipierung von Unterrichtsvorschlägen im zweiten Teil verorten lassen. Hierfür wird zunächst auf die grundlegenden Begrifflichkeiten, Sprache(n) und Mehrsprachigkeit, eingegangen (Kapitel 1), bevor der schulische Umgang mit sprachlicher Vielfalt aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet wird (Kapitel 2). Abschließend widmet sich das letzte Kapitel dem Forschungsfeld der *Linguistic Landscape* sowie seinem mehrsprachigkeitsdidaktischen Potential (Kapitel 3).

1 Klärung der Begriffe: Sprache(n) und Mehrsprachigkeit

Vor einer Diskussion über schulischen Umgang mit sprachlicher Vielfalt ist es unerlässlich, die dieser Diskussion zugrundeliegenden zentralen Begrifflichkeiten zu klären. Hierfür erscheint es zunächst notwendig, auf die machtvolle Verfasstheit von Sprache(n) einzugehen, bevor anschließend die Begriffe Sprache(n) und Mehrsprachigkeit näher erläutert werden.

1.1 Die Machtdimension von Sprache(n)

Sprache ist wesentlich mit Phänomenen von Macht verknüpft, und zwar in zweierlei Hinsicht: Zum einen *ermächtigt* Sprache; zum anderen können die der Sprache innewohnenden Machtverhältnisse aber auch einschränkend und verhindernd wirken.² Will man die Bedeutung von Sprache über ihre rein instrumentelle Funktion hinaus begreifen, muss man deren machtvolle Verfasstheit in den Blick nehmen.

Das Machtpotential von Sprache liegt zunächst – in einem positiven Sinne – darin, dass wir uns durch Sprache uns selbst und die Welt erschließen können. Dabei erweitert sich mit dem jeweiligen sprachlichen Fortschritt auch der entsprechende Handlungsspielraum der Sprachverwenderinnen: Beschränkt sich dieser mit einem eingeschränkten sprachlichen Repertoire zunächst noch auf persönlich-familiäre Bereiche, so können wir mit fortschreitender sprachlicher Entfaltung auch unseren Handlungsradius auf öffentlichere Bereiche wie Schule, Beruf und Behörden ausweiten. Mit dieser Handlungserweiterung einher geht auch eine Erweiterung

² Vgl. Mecheril / Quehl 2006: 356.

der gesellschaftlichen Teilhabe und Wirksamkeit der Sprecher, womit der Zusammenhang von Sprache und Macht im Sinne von Ermächtigung umrissen wäre.³

Damit es aber überhaupt zu einer Sprach- und Handlungserweiterung kommt, benötigen wir gewisse Erfolgserlebnisse, die wesentlich von zwei Faktoren abhängen, die einander gegenseitig bedingen: sprachliches Selbstvertrauen und Wirksamkeitserfahrungen. Ohne das nötige Selbstvertrauen versuchen wir erst gar nicht, unseren Sprach- und Handlungsspielraum zu erweitern, und ohne diese Versuche werden wir auch keine Erfahrungen sprachlicher Wirksamkeit machen, was wiederum unser Selbstvertrauen beeinträchtigt.⁴ An dieser Stelle kommt die soziale Verfasstheit von Sprache ins Spiel. Begreifen wir Sprache als soziale Praxis, so wird deren hegemonialer Charakter deutlich, der sich in der ungleichen Bewertung der verschiedenen sprachlichen Ausdrucksweisen und damit auch der sich dieser Ausdrucksweisen bedienenden Sprecher äußert:

Die Unterschiede, die mit der geschriebenen und gesprochenen Sprache hervorgebracht werden, sind relevante Unterschiede, weil sie in einem systematischen Zusammenhang zu Differenzen stehen, in denen gesellschaftliche Positionen und Anerkennung zum Ausdruck kommen.⁵

Die verschiedenen Varietäten und Register einer Sprache korrespondieren also mit gesellschaftlichen Unterschieden, die zwischen den jeweiligen Sprachverwenderinnen bestehen. In diesem Sinne produziert und reproduziert Sprache soziale Ungleichheiten.⁶

Vor diesem Hintergrund muss sich auch die (pädagogische) Sicht auf das Thema Sprachkompetenz ändern. Nach Bourdieus machttheoretischem Verständnis von Sprache reicht dabei die bloße Fähigkeit, eine (grammatisch) korrekte Aussage zu produzieren, nicht aus; vielmehr müssen darüber hinaus auch gesellschaftliche Fragen mit einbezogen werden: Ist der Sprecher überhaupt in einer angemessenen sozialen Position, um zum Sprechen befugt zu sein? Spricht er in einer Art und Weise, die ihm Aufmerksamkeit verschaffen kann? Wird seine Sprechweise als legitim anerkannt? Die Gelingensbedingungen von Sprechakten liegen also nicht bloß

³ Vgl. Mecheril / Quehl 2006: 359f.

⁴ Vgl. Mecheril / Quehl 2006: 360.

⁵ Mecheril / Quehl 2006: 360.

⁶ Vgl. Mecheril / Quehl 2006: 360.

in der Beherrschung von Grammatikregeln u.Ä., sondern sind wesentlich von in Sprache wirkenden und durch Sprache vermittelten Machtverhältnissen geprägt:⁷

Welchen Zugang die Kinder [und nicht nur diese] zu den gesellschaftlichen Kontexten erhalten, hängt nicht nur von ihrer allgemeinen Sprachkompetenz und dem relativen Grad dieser Kompetenz ab, sondern ganz entschieden davon, ob die Sprache, in der sie diese Kompetenz besitzen, anerkannt wird.⁸

In diesem Sinne sprechen Mecheril & Quehl auch vom *Sprachvermögen*, das über die reine Sprachkompetenz hinausgeht und auch „gesellschaftliche[...] Voraussetzungen, Möglichkeiten und Restriktionen konkreter sprachlicher Produktionssituationen und konkreter Sprecherrinnen“⁹ berücksichtigt. Der Begriff des Sprachvermögens unternimmt somit die notwendige Ausweitung der Perspektive auf Sprache und Sprechen, indem er die Dimension der Kompetenz um jene des Kapitals¹⁰, also des jeweiligen Grades an gesellschaftlicher Anerkennung der konkreten Sprachkompetenz (und damit zusammenhängend des Sprechers), erweitert.¹¹

Hornscheidt & Nduka-Agwu verwenden in diesem Zusammenhang die Begriffe der *Sprachmacht* und der *Sprechmacht*: Während ersterer die allgemeine sprachliche Kompetenz meint, bezieht sich letzterer auf den spezifischen, von Machtverhältnissen und gesellschaftlichen Positionierungen dominierten Kontext des jeweiligen Sprachaktes, auf „die Möglichkeit, in bestimmten Situationen das Wort zu ergreifen, gehört zu werden“¹². Analog zum Sprachvermögen gilt also hinsichtlich der Wirksamkeit meines Sprechens: Erst wenn beide Dimensionen berücksichtigt werden, wenn ich also sowohl über die nötige Sprachmacht bzw. Kompetenz als auch über die nötige Sprechmacht bzw. das nötige Kapital verfüge, kann mein jeweiliger Sprechakt gelingen. Sprache darf also nie losgelöst von den konkreten gesellschaftlichen Bedingungen ihres konkreten Zustandekommens betrachtet werden.¹³

Wenn wir nun zur ermächtigenden Funktion von Sprache zurückkommen, so werden deren Einschränkungen durch die Unterscheidung zwischen legitimen und illegitimen Sprechweisen und somit auch legitimen und illegitimen Sprecherpositionen deutlich. Besitzt eine bestimmte

⁷ Vgl. Bourdieu 2005: 8ff.

⁸ Dirim / Mecheril 2010a: 101.

⁹ Mecheril / Quehl 2006: 361 [Hervorhebung im Original].

¹⁰ Zum kapitaltheoretischen Sprachverständnis Bourdieus siehe auch Kapitel 2.2.2.

¹¹ Vgl. Mecheril / Quehl 2006: 360f.

¹² Hornscheidt / Nduka-Agwu 2013: 36.

¹³ Vgl. Hornscheidt / Nduka-Agwu 2013: 36.

Sprachform, etwa ein migrationsbedingter Ethnolekt, eine geringe gesellschaftliche Anerkennung, ein geringes Prestige, so wird auch der entsprechenden Sprecherin eine deprivilegierte Position zugewiesen. Umgekehrt wirkt sich die gesellschaftliche Position auch auf die jeweilige Sprachpraxis aus. Dieses dialektale Verhältnis bestimmt unsere jeweilige Positionierung und Subjektivierung:¹⁴ „[...] indem ich zu meiner Sprache komme, komme ich zu (m)einer gesellschaftlichen Position, und indem ich zu meiner gesellschaftlichen Position komme, komme ich zu (m)einer Sprache.“¹⁵ Will ich also meinen Handlungsspielraum erweitern, so können mir allein wegen der gesellschaftlichen Bewertung meiner Sprech- und Schreibweise Grenzen gesetzt werden, unabhängig davon, wie ausgebaut meine Sprachkompetenz ist. Eine Migrantin, die zwar ‚korrektes‘ Deutsch spricht, aber eben in der durch ihre spezifische sprachliche Sozialisierung geprägten Art und Weise („mit Akzent“), ist also in Hinblick auf die Bedingungen des Glücken-Könnens ihrer Äußerungen gegenüber hinsichtlich der Sprachkompetenz vergleichbaren, aber ‚akzentfreien‘ Sprecherinnen tendenziell benachteiligt. Die Ermöglichung von sprachlichem Selbstvertrauen und Wirksamkeitserfahrungen (als Voraussetzungen für eine Handlungserweiterung durch Spracherweiterung) kann somit durch eine benachteiligende Positionierung aufgrund der spezifischen Sprachpraxis beeinträchtigt werden, was letztlich Handlungsspielräume und Teilhabemöglichkeiten einschränkt. Sprache ermächtigt zwar, aber eben nicht bedingungslos und nur unter der Machteinwirkung des Regimes (il-)legitimer Sprachpraxen.¹⁶

Was bisher als sprachlich-soziale Differenzierung innerhalb einer Sprache, also in Bezug auf verschiedene Register und Varietäten, beschrieben wurde, gilt freilich auch sprachenübergreifend in Hinblick auf Mehrsprachigkeit. Den verschiedenen Sprachen werden dabei unterschiedliche Wertigkeiten zugeschrieben, was sich wiederum auf die gesellschaftliche Positionierung der jeweiligen Sprecher dieser Sprachen auswirkt und umgekehrt.¹⁷ Bilingual Deutsch-Französisch oder Deutsch-Englisch sprechende Personen erhalten so aufgrund der hohen Prestigeträchtigkeit dieser Sprachen eher Anerkennung und Ansehen als etwa migrationsbedingt Deutsch-Albanisch aufwachsende Kinder.

Neben der rein instrumentellen Funktion von Sprache als technisches Kommunikationsmittel muss also stets auch deren machttheoretische, symbolische Funktion berücksichtigt werden.

¹⁴ Vgl. Mecheril / Quehl 2006: 361f.

¹⁵ Mecheril / Quehl 2006: 361.

¹⁶ Vgl. Mecheril / Quehl 2006: 356.

¹⁷ Vgl. Mecheril / Quehl 2006: 366.

Zwischen Sprache(n) bzw. Sprechweisen auf der einen und sozialem Status auf der anderen Seite besteht ein systematischer Zusammenhang:

In der Migrationsgesellschaft¹⁸ können [...] über das Differenzmerkmal „Sprache“ Subjekten, die verschiedene Sprachen bzw. dieselbe Sprache auf unterschiedliche Weisen sprechen, unterschiedliche Positionen zugebilligt werden, worüber symbolische oder faktische Ausschlüsse stattfinden können.¹⁹

Hier wird die integrative wie segregative Funktion von Sprache(n) deutlich: Mit unserer spezifischen Sprachpraxis sind wir Teil einer entsprechenden Sprecherinnengemeinschaft, mit der wir uns identifizieren und die wir teilweise auch selbst wechseln können. Wenn wir im Freundeskreis einen bestimmten Soziolekt oder auch ein eigenes Vokabular verwenden, im Arbeitsumfeld wiederum einen Fachjargon, so positionieren wir uns damit bewusst innerhalb einer bestimmten Gruppe und grenzen uns gleichzeitig von anderen Gruppen ab. Gleiches gilt für Sprecherinnen einer bestimmten Migrationssprache, die sich untereinander in dieser Sprache und nicht in der Mehrheits- bzw. Amtssprache unterhalten. In dieser Dimension wirkt Sprache als ein wichtiges Mittel zur Herstellung von Teilhabe und Identifikation. Umgekehrt kann eine sprachbezogene Gruppenzugehörigkeit und die damit verbundene Gruppenidentität aber auch von außen aufgezwungen werden, etwa dann, wenn Sprecherinnen eines migrationsbedingten Ethnolekts vonseiten der Mehrheitsgesellschaft die Legitimität ihrer Sprechweise abgesprochen wird, womit die eben genannten Ausschlüsse einhergehen.²⁰ Das komplexe Verhältnis von Sprache(n) und Inklusion bzw. Exklusion ist für diese Arbeit von besonderer Relevanz und wird daher in der Folge auch an mehreren Stellen thematisiert.

1.2 Vom monolingualen zum heteroglossischen Sprachenverständnis

Wenn wir im Sprechen über Sprachen von der *deutschen*, *türkischen* oder *spanischen Sprache* reden, so liegt diesem Sprechen ein monolingual orientiertes Verständnis von Sprachen zugrunde, demnach diese als klar umrissene, voneinander abgrenzbare und zählbare Entitäten gesehen werden können. Der Begriff *Deutsch*, *Türkisch* oder *Spanisch* meint somit ein jeweils spezifisches, in sich geschlossenes, homogenes System. Seinen Ursprung hat dieses herkömmliche Sprachenverständnis im Prozess der Herausbildung von Nationalstaaten, im Zuge

¹⁸ Zum Begriff der Migrationsgesellschaft siehe auch Kapitel 2.1.1.

¹⁹ Dirim / Wegner 2016: 204.

²⁰ Vgl. Riehl 2014: 80ff.

dessen einzelne Varietäten zur jeweils eigenen und eigenständigen Nationalsprache erhoben wurden. Nach dieser Auffassung können auch individuell bedeutsame Sprachen mit *Erst- und Zweitsprache* oder mit Abkürzungen wie L_1 , L_2 , L_3 etc. klar benannt und voneinander unterschieden werden.²¹

Betrachtet man jedoch konkretes Sprachverhalten, lässt sich die Vorstellung von voneinander isolierten Sprachsystemen nicht mehr aufrechterhalten. Vielmehr ist Sprache in unserer täglichen kommunikativen Praxis etwas Dynamisches, Heterogenes, Lebendiges, das herkömmliche ‚Sprachengrenzen‘ in vielfacher Weise überwindet:

Diese sprachliche Vielfalt umfasst eine ganze Bandbreite sprachlicher und kommunikativer Ressourcen – verschiedene Varietäten, Register, Jargons, Genres, Akzente, Stile, mündlich wie schriftlich –, die sich teilweise einem Sprachsystem, teilweise einem anderen zuordnen ließen, teilweise auch mehreren oder keinem.²²

Diese Vielfalt an sprachlichen Praktiken umfasst der von Bachtin geprägte Begriff der *Heteroglossie*; ein solches Verständnis von Sprache kann also – in Abgrenzung zu herkömmlichen, monolingual orientierten Ansätzen – als *heteroglossisch* bezeichnet werden. Konkret äußert sich diese Redevielfalt in unserem alltäglichen Sprachgebrauch: vom Dialekt im familiären Kontext über die Jugendsprache im Freundeskreis bis hin zu Fremdsprachen in der Schule; vom ethnolektalen Sprechen ‚mit Akzent‘ über standardsprachliches Vortragen bis hin zum elaborierten Bewerbungsschreiben; zwischen verschiedenen Einzelsprachen wechselnd und diese miteinander kombinierend und vermischend – all das und noch viel mehr ist Ausdruck unseres jeweiligen sprachlichen Repertoires.²³

1.3 Zum Begriff der Mehrsprachigkeit

Sprachen im Sinne von Einzelsprachen wie dem Deutschen müssen einer heteroglossischen Perspektive folgend also auch selbst als mehrsprachig aufgefasst werden. Einerseits bezieht sich diese Mehrsprachigkeit auf innersprachliche Phänomene, wie bspw. verschiedene dialektale oder soziolektale Varietäten;²⁴ andererseits spielt aber auch die sprachenübergreifende Dimension eine Rolle. So finden sprachliche Elemente, die ursprünglich aus anderen Einzel-

²¹ Vgl. Wohlgenannt 2013: 76f.; Busch 2017: 9.

²² Busch 2017: 9f.

²³ Vgl. Busch 2017: 9f.

²⁴ Zur innersprachlichen Mehrsprachigkeit siehe auch Kapitel 2.1.2.1.

sprachen stammen, immer wieder den Weg ins Deutsche und umgekehrt. Dies betrifft sowohl modernere Erscheinungen, wie Übernahmen aus dem Englischen oder aus bestimmten Migrationssprachen, als auch historische Entwicklungen, was sich u.a. im lateinischen oder altgriechischen Ursprung vieler deutscher Wörter zeigt. Sprachen sind also nie etwas Starres, das man in Wörterbüchern und Grammatiken ‚fixieren‘ könnte, sie zeichnen sich vielmehr durch dynamischen Wandel und Veränderbarkeit jenseits vermeintlicher ‚Sprachengrenzen‘ aus.²⁵ Bezüglich Mehrsprachigkeit sei hier v.a. auf Phänomene der Sprachalternation, also des abwechselnden bzw. ‚vermischten‘ Gebrauchs verschiedener Sprachen und Varietäten, hingewiesen. Dies ist bspw. beim sogenannten *Code-Switching* oder *Code-Mixing* der Fall, bei dem die Sprecherinnen durch die Kombination mehrerer Sprach(form)en auf spezifische kommunikative Anforderungen reagieren können und sich somit kreativ und produktiv mit ihrem eigenen sprachlichen Repertoire auseinandersetzen.²⁶

Vor dem Hintergrund eines solchen Sprachverständnisses geht es also darum, einen ganzheitlichen Zugang zu Sprache(n) zu entwickeln, der über die simplifizierende Konstruktion von klar voneinander abgrenzbaren Einzelsprachen hinausgeht. In diesem Sinne ist in der Forschung auch die Rede von *Translanguaging* oder *Sprachigkeit*, was den tatsächlichen, heteroglossischen Sprachgebrauch zu fassen versucht. Auch der Begriff der *Mehr-Sprachigkeit* ist entsprechend als sprachliche Vielfalt in all ihren Facetten zu verstehen und eben nicht bloß als additive Akkumulation von mehreren Einzelsprachen. Folglich können wir auch davon ausgehen, dass alle Kinder – unabhängig davon, wie viele Einzelsprachen in ihren Familien gesprochen werden – mehrsprachig aufwachsen: „Auch ohne deklaratives Wissen über sprachbezogene Kategorien und sprachliche Heterogenität eignen sich Kinder interaktiv die Mittel an, die in den jeweiligen Gesprächskontexten gültig sind.“²⁷ Mehrsprachigkeit betrifft uns also alle, und wir alle können uns als mehrsprachig bezeichnen.²⁸

Dieser weite Begriff von *individueller Mehrsprachigkeit* liegt dieser Arbeit zugrunde und unterscheidet sich damit von herkömmlicheren Auffassungen, wonach als mehrsprachig erst bezeichnet werden kann, wer „Kenntnisse in mehr als zwei Sprachen besitzt“²⁹. In dieser Aussage spiegelt sich die eingangs beschriebene, monolingual geprägte Annahme wider, Spra-

²⁵ Vgl. Dirim / Mecheril 2010a: 110f.

²⁶ Vgl. Dirim / Mecheril 2010a: 114f.

²⁷ Dirim / Wegner 2016: 199.

²⁸ Vgl. Dirim / Wegner 2016: 198f.

²⁹ De Cillia 2010: 247.

chen seien voneinander klar unterscheidbare und in sich geschlossene Systeme. Ein solcher Sprachbegriff kann zwar als Hilfskonstrukt für die Beschreibung bestimmter sprachenbezogener Phänomene, etwa in Bezug auf Spracherwerb, herangezogen werden, die tatsächliche Komplexität des heteroglossischen Sprachgebrauchs vermag er aber nicht zu fassen. In ähnlicher Weise stehen uns Bezeichnungen wie *Erst-* und *Zweitsprache*, *Mutter-* oder *Herkunftssprache* sowie *Fremdsprache* zur Verfügung: Als zentrale Fachtermini werden wir sie im einschlägigen Diskurs immer wieder antreffen, nichtsdestotrotz weisen sie alle bestimmte Unzulänglichkeiten auf, und das nicht nur in Bezug auf den ihnen zugrundeliegenden Sprachbegriff. So implizieren sie bspw. eine klar auszumachende Reihenfolge (Erst- und Zweitsprache) oder einen entfernten Ort des Spracherwerbs (Herkunftssprache), wenngleich der tatsächliche Erwerb ‚beider‘ Sprachen auch gleichzeitig und vor Ort stattfinden kann.³⁰

In Abgrenzung zur individuellen meint die *gesellschaftliche Mehrsprachigkeit* jene innerhalb einer bestimmten Gesellschaft, eines konkreten Staates oder einer anderen politischen Einheit.³¹ In diesem Zusammenhang ist auch oft die Rede von der sogenannten *lebensweltlichen Mehrsprachigkeit*, die gewissermaßen beide Dimensionen miteinander vereint. Der Terminus bezieht sich dabei auf die verschiedenen gesellschaftlichen Kontexte, in denen ein Individuum mit Sprache(n) konfrontiert ist, in denen es sich selbst sprachlich ausdrückt und Sprache(n) erwirbt. Kennzeichnend für dieses Phänomen ist die Vielfältigkeit sprachlicher Umgebungen, die in der konkreten Lebenswelt eines jeden Menschen relevant sind, von der kurdischsprachigen Familie über den ethnolektal geprägten Austausch mit Freundinnen bis hin zum bildungssprachlichen Umfeld der Schule. In der lebensweltlichen trifft also gewissermaßen die individuelle auf die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Auch und gerade hier spielt freilich die machttheoretische Dimension von Sprache(n) eine Rolle, weshalb das Konzept der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit immer in Verbindung mit der Perspektive des jeweiligen Sprachvermögens verstanden werden muss.³²

Abschließend noch eine Bemerkung zum Umgang mit den genannten Begriffen in dieser Arbeit: Wenn hier also von *Sprache*, *Sprachen* und *Mehrsprachigkeit* die Rede ist, so ist stets deren heteroglossische Dimension präsent. Konsequenterweise müssten dabei einschlägige

³⁰ Vgl. Fürstenau 2011: 31f.

³¹ Vgl. de Cillia 2010: 247.

³² Vgl. Wohlgenannt 2013: 77f.

Ausdrücke unter Anführungszeichen gesetzt werden (wie ‚Türkisch‘, die ‚deutsche Sprache‘ oder auch ‚Sprachen‘ generell); aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird darauf allerdings verzichtet. In Bezug auf potentiell problematische Bezeichnungen wie *Erst-* und *Zweitsprache* oder *Herkunftssprache* wird versucht, diese möglichst zu vermeiden und durch Alternativen wie *Familien-* oder *Migrationssprachen* zu ersetzen, wenngleich auch diese Termini letztlich nur Hilfsausdrücke sein können. Ganz allgemein gilt für diese Arbeit, was Busch in Bezug auf wissenschaftliche Kategorisierung anmerkt: „Ohne Kategorien kommt man nicht aus, aber Kategorisierungen sind nie neutral oder ‚unschuldig‘, sie sind stets Ausdruck bestimmter ideologischer Sichtweisen auf die Welt.“³³ Trotz der nötigen Kritik wird hier auf bestimmte Kategorien zurückgegriffen, da sie sich im einschlägigen Diskurs etabliert haben und für die Beantwortung der Forschungsfragen von Nutzen sind.

³³ Busch 2017: 102.

2 Mehrsprachigkeitsdidaktik – schulischer Umgang mit sprachlicher Vielfalt

Dieses Kapitel widmet sich dem Thema Schule und Mehrsprachigkeit aus verschiedenen Perspektiven. Einerseits wird die gegenwärtige schulische Praxis in Bezug auf sprachliche Vielfalt kritisch beleuchtet, andererseits werden Ansatzpunkte für eine Verbesserung dieser Praxis erläutert. Zuvor wird noch ein Blick auf Form und Ausmaß schulisch relevanter Mehrsprachigkeit geworfen, um deren tatsächliche Dimensionen zu veranschaulichen.

2.1 Mehrsprachigkeit in der österreichischen Migrationsgesellschaft

Bevor im nächsten Kapitel der gegenwärtige schulische Umgang mit Mehrsprachigkeit kritisch beleuchtet wird, ist es zunächst von Interesse, mit welcher Art von Mehrsprachigkeit wir es überhaupt zu tun haben. Dafür werden innerhalb des Rahmenkonzeptes der Migrationsgesellschaft die verschiedenen Formen von Mehrsprachigkeit in der Schule besprochen. Zusätzlich werden relevante statistische Daten präsentiert, um das Ausmaß derselben besser einschätzen zu können.

2.1.1 Der migrationsgesellschaftliche Rahmen

Migration ist keine alleinige Erscheinungsform der Moderne, sie hat es vielmehr immer schon gegeben. Mit dem Begriff der Migrationsgesellschaft wird allerdings zum Ausdruck gebracht, dass wir gegenwärtig in besonderem Maße mit Phänomenen der Migration konfrontiert sind:

Noch nie waren weltweit so viele Menschen *bereit*, aufgrund von Kriegen, ökologischen Veränderungen, Bürgerkriegen und anderen Bedrohungen *gezwungen* und aufgrund der technologisch bedingten Veränderung von Raum und Zeit *in der Lage*, ihren Arbeits- oder Lebensmittelpunkt, sei es vorübergehend oder auf Dauer, zu verändern [...].³⁴

Angesichts dieser Entwicklungen erlangt die Migration eine Bedeutung, die als konstitutiv für unsere Gesellschaft bezeichnet werden kann. Unsere soziale und individuelle Wirklichkeit ist maßgeblich von Wanderungsbewegungen und damit zusammenhängenden Phänomenen ge-

³⁴ Mecheril 2010: 7 [Hervorhebung im Original].

prägt und bestimmt. Dabei sind nicht etwa nur einzelne, spezifische gesellschaftliche Bereiche betroffen, sondern die Gesellschaft als Ganzes verändert sich durch Migrationsprozesse.³⁵

Bezeichnend für die Migrationsgesellschaft ist die Wirkung von Machtdynamiken, die sich in der Diskriminierung anhand bestimmter Differenzlinien wie Kultur oder Sprache äußern.³⁶ Durch die Anwendung dichotomer Unterscheidungskategorien wie mit/ohne Migrationshintergrund, deutschsprachig/nicht-deutschsprachig etc. werden Menschen in zwei Gruppen geteilt: ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘. Migrantinnen und Migranten werden in der öffentlichen Wahrnehmung dadurch zu ‚den Anderen‘, an die der einseitige Anspruch der Integration in Form von Assimilation gestellt wird.³⁷ Mecheril spricht in diesem Zusammenhang von der für Migrationsgesellschaften typischen Konstruktion von *Migrationsanderen*, die sich von der imaginierten ethnisch-kulturellen Homogenität des ‚Wir‘ unterscheiden.³⁸

Diese Differenzierungspraxen spielen gerade auch in Bezug auf Sprache(n) und Mehrsprachigkeit eine zentrale Rolle, weshalb das Konzept der Migrationsgesellschaft als Rahmen für die Diskussion der in dieser Arbeit relevanten Fragen herangezogen wird.

2.1.2 Formen und Ausmaß schulisch relevanter Mehrsprachigkeit

Als ein konkretes Phänomen der Migrationsgesellschaft kann deren spezifische sprachliche Vielfalt gesehen werden. De Cillia unterscheidet dabei grundlegend drei Formen von Mehrsprachigkeit, die im schulischen Kontext relevant sind: innersprachliche, lebensweltliche und fremdsprachliche Mehrsprachigkeit, wobei die Grenzen zwischen diesen Bereichen oft fließend sind³⁹ – nicht zuletzt auch aufgrund des dynamischen Sprachenbegriffs, der dieser Arbeit zugrunde liegt. Inwiefern wir es im österreichischen Schulsystem mit diesen Formen von Mehrsprachigkeit zu tun haben, soll hier erläutert und durch statistische Daten – wo möglich – veranschaulicht werden.

³⁵ Vgl. Mecheril 2010: 7ff.

³⁶ Vgl. dazu auch die eingangs erläuterte Machtdimension von Sprache(n) in Kapitel 1.1.

³⁷ Vgl. Rösch 2016: 287f.

³⁸ Vgl. Mecheril 2010: 15–18.

³⁹ Vgl. de Cillia 2013: 5ff.

2.1.2.1 Innersprachliche Mehrsprachigkeit

Wie weiter oben bereits erwähnt, bezieht sich die innersprachliche Mehrsprachigkeit auf die verschiedenen Sprachformen innerhalb einer Einzelsprache. De Cillia nennt dabei zwei im schulischen Kontext zentrale Dimensionen: die Plurizentrik des Deutschen und die Dichotomie zwischen Dialekt und Standardsprache. Ersteres bezieht sich auf die zumindest drei Standardvarietäten der deutschen Sprache (Schweizer, österreichischer und bundesdeutscher Standard), wobei diese Vielfalt in der schulischen Arbeit oft zugunsten einer Bevorzugung der bundesdeutschen Norm missachtet wird (bspw. durch die Bewertung von Austriazismen als Fehler). Letzteres meint die Vielfalt von Varietäten auf räumlicher Ebene und deren mehr oder weniger ausgeprägten Abstand zur schulischen Norm der Bildungssprache. Hier stellt sich die Frage, wie mit der dialektalen Heterogenität der Schülerinnen am besten umgegangen werden kann; empirische Daten liegen hierzu keine vor.⁴⁰

Den von de Cillia genannten schulisch relevanten Dimensionen innersprachlicher Mehrsprachigkeit wäre zumindest noch die ethnolektale hinzuzufügen, die genau genommen schon an der Grenze zwischen innersprachlicher und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit anzusiedeln ist. Ethnolekte als Varietäten der Mehrheitsprache, die durch den Einfluss von Minderheitensprachen gekennzeichnet sind,⁴¹ spielen gerade unter den Bedingungen der österreichischen Migrationsgesellschaft eine wesentliche Rolle und werden daher auch in dieser Arbeit berücksichtigt.

2.1.2.2 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit

Die lebensweltliche Form von Mehrsprachigkeit umfasst nach de Cillia folgende Bereiche: die autochthonen Minderheiten (inkl. Gebärdensprache), allochthone Minderheiten und teilweise auch Englisch als *Lingua franca*.⁴²

In Österreich gibt es neben der Österreichischen Gebärdensprache sechs offiziell anerkannte *autochthone Minderheitensprachen*: Slowenisch, Burgenlandkroatisch, Ungarisch, Tschechisch, Slowakisch und Romanes. Nur für die ersten drei Sprachen gibt es dabei gesetzliche Regelungen, die eine zweisprachige schulische Bildung ermöglichen. Oft wird das Angebot eines bilingualen Unterrichts aber auch von Kindern aus deutschsprachigen Familien genutzt,

⁴⁰ Vgl. de Cillia 2013: 6.

⁴¹ Vgl. Fürstenau 2011: 32.

⁴² Vgl. de Cillia 2013: 6.

was wiederum die fließenden Übergänge zwischen den einzelnen hier beschriebenen Formen von Mehrsprachigkeit verdeutlicht.⁴³

Neben den autochthonen Minderheiten spielen v.a. *allochthone Minderheiten* eine wichtige Rolle in Bezug auf schulische Mehrsprachigkeit. Diese Gruppe wird oft als ‚Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund‘ bezeichnet, wobei dieser Begriff irreführend sein kann, da er nur (bedingt) etwas über die familiäre Herkunft aussagt und nichts über die sprachliche Situation der Kinder und Jugendlichen (auch die Tochter deutscher und deutschsprachiger Eltern hat ‚Migrationshintergrund‘). Das diesbezügliche Angebot sprachlicher Bildung im österreichischen Schulsystem setzt sich dabei zusammen aus muttersprachlichem Unterricht, integrativer oder additiver Deutschförderung sowie dem Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen⁴⁴, das auch Mehrsprachigkeit umfasst.⁴⁵

Dass der Begriff der Migrationsgesellschaft auch auf Österreich angewandt werden kann, zeigen nicht zuletzt die statistischen Daten zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der hier zur Schule gehenden Kinder und Jugendlichen. Im Schuljahr 2017/18 betrug der Anteil der ‚Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache‘, wie der offizielle Ausdruck heißt, bundesweit und über alle Schultypen hinweg 26%. Dabei reichen die Zahlen von gut 15% in Kärnten bis hin zu über 50% in Wien. Innerhalb der öffentlichen Schulen findet sich der diesbezüglich größte Anteil an den Neuen Mittelschulen (NMS) in der Bundeshauptstadt mit knapp 80%. Generell zeigt sich eine deutliche Überrepräsentation von Schüler_innen mit nicht-deutscher Umgangssprache an Volksschulen, NMS, Sonderschulen und Polytechnischen Schulen (jeweils über 30%) und eine Unterrepräsentation an Allgemein bildenden und Berufsbildenden höheren Schulen (AHS und BHS, jeweils ca. 20%). Wichtig ist hier eine Anmerkung hinsichtlich des Zustandekommens dieser Zahlen: Ausschlaggebend ist dabei nur die jeweilige Erstnennung beim Merkmal ‚im Alltag gebrauchte Sprache(n)‘, ungeachtet dessen, ob zusätzlich auch Deutsch angegeben wurde (bzw. ob umgekehrt bei der Erstnennung von Deutsch nicht zusätzlich auch andere Sprachen genannt wurden).⁴⁶ Insofern muss bei

⁴³ Vgl. de Cillia 2013: 7.

⁴⁴ Vgl. dazu auch Kapitel 2.3.3.4.

⁴⁵ Vgl. de Cillia 2013: 8f.

⁴⁶ Vgl. Statistik Austria 2019a.

Statistiken immer auch kritisch hinterfragt werden, wie sie zustande kommen und mit welchen Kategorisierungen sie arbeiten.⁴⁷

In Bezug auf die konkret gesprochenen Sprachen der Schüler_innen ist es schon wesentlich schwieriger, geeignetes empirisches Material zu finden. Die Website der Statistik Austria stellt diesbezüglich nur Daten hinsichtlich deren Staatsangehörigkeit zur Verfügung,⁴⁸ von der aber freilich nicht automatisch auf den Sprachgebrauch geschlossen werden kann. Was Brizić & Yağmur auf gesamtgesellschaftliche Daten beziehen, gilt insbesondere auch für den Schulbereich: „Official census figures regarding the Austrian population with an immigrant background are highly incomplete.“⁴⁹ Hinzu kommt, dass etwa bei türkischen Staatsangehörigen die potentielle sprachliche Vielfalt angesichts von bis zu vierzig verschiedenen Minderheitensprachen neben dem Türkischen kaum berücksichtigt wird.⁵⁰ Betrachtet man die Daten zur Staatsangehörigkeit aus dem Jahr 2017/18, so überwiegen unter den nicht-österreichischen Schüler_innen die deutschen mit knapp 10%, gefolgt von türkischen, serbischen, bosnischen und kroatischen Staatsangehörigen.⁵¹ Entsprechend gestaltet sich auch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler_innen, wobei neben Deutsch v.a. Türkisch und Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (BKS) als die am weitesten verbreiteten Sprachen gelten. Daneben sind auch andere osteuropäische Sprachen sowie Arabisch, Englisch, Chinesisch, Persisch, Spanisch und Kurdisch relativ stark vertreten. Der Rest verteilt sich nochmals auf rund einhundert verschiedene Sprachen (Daten aus dem Jahr 2010/11).⁵²

2.1.2.3 Fremdsprachliche Mehrsprachigkeit

Die dritte Form von Mehrsprachigkeit bezieht sich auf diejenigen Sprachen, die in Form von Fremdsprachenunterricht an den Schulen angeboten werden. Wenngleich diese Dimension alle Schülerinnen und Schüler betrifft – jede und jeder lernt im Laufe der Schulzeit zumindest eine Fremdsprache –, so gestaltet sie sich doch nicht sehr vielfältig: Die Mehrheit wird nur in

⁴⁷ Vgl. dazu auch die Erläuterungen zur Kategorie des ‚Migrationshintergrundes‘ sowie Buschs generelle Kritik am Umgang mit Mehrsprachigkeit in Statistiken (Busch 2017: 96–102).

⁴⁸ Vgl. Statistik Austria 2019b.

⁴⁹ Brizić / Yağmur 2008: 255.

⁵⁰ Vgl. Brizić / Yağmur 2008: 255f.

⁵¹ Vgl. Statistik Austria 2019c & eigene Berechnungen.

⁵² Vgl. Herzog-Punzenberger / Schnell 2012: 238.

einer Fremdsprache unterrichtet (i.d.R. Englisch), da bis zum Pflichtschulabschluss nur eine lebende Fremdsprache verpflichtend ist.⁵³

Im Schuljahr 2016/17 lernten 76,8% aller Schüler_innen nur eine Fremdsprache, 17,8% zwei und ein verschwindend geringer Anteil drei oder mehr. Am vielfältigsten präsentiert sich die fremdsprachliche Mehrsprachigkeit noch in der AHS-Oberstufe, wo im selben Jahr immerhin eine Mehrheit von 66,3% zwei Fremdsprachen und fast ein Drittel sogar drei oder mehr lernten.⁵⁴ In Bezug auf die konkret angebotenen Fremdsprachen zeichnet sich auch ein wenig diversifiziertes Bild ab: Neben dem fast omnipräsenten Englisch (und den nicht zu den lebenden Fremdsprachen zählenden Sprachen Latein und Altgriechisch) verteilt sich das Angebot überwiegend auf Französisch, Spanisch, Italienisch und Russisch. Andere Sprachen machen insgesamt nur einen Anteil von 1,5% aus, in der (fremdsprachlich vielfältigsten) AHS-Oberstufe gar nur 1,2%.⁵⁵

Angesichts dieser Zahlen wird der starke Fokus auf die Vermittlung und Aneignung prestigeträchtiger Sprachen in der österreichischen Schule deutlich, und innerhalb derer hebt sich noch einmal Englisch als unangefochtene Spitze hervor. Vergleicht man diesen Befund mit den statistischen Daten zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler_innen, die oben präsentiert wurden, so wird eines augenscheinlich: Der schulische Fremdsprachenunterricht vermag die tatsächliche sprachliche Vielfalt unserer Gesellschaft nicht annähernd zu erfassen.

Zwischenfazit

Bevor wir fortfahren, erscheint es sinnvoll, ein kurzes Zwischenresümee zu ziehen, um die für die kommenden Kapitel relevanten Aspekte noch einmal zusammenzufassen. Zentral ist dabei zunächst der machttheoretisch angereicherte Sprach(en)begriff, der eingangs erläutert wurde. Sprache ist also mehr als bloß ein technisches Kommunikationsmittel, über und durch Sprache werden Anerkennungsverhältnisse und gesellschaftliche Positionierungen verhandelt. Darüber hinaus kann Sprache nicht als abgrenzbare, homogene Einheit einer bestimmten Einzelsprache definiert werden, sondern ist als dynamisches, heteroglossisches Konglomerat zu verstehen, das über herkömmliche ‚Sprachengrenzen‘ hinausgeht. In diesem Sinne verfügen wir alle über ein mehrsprachiges Repertoire, mit dem wir uns situationsspezifisch ausdrücken.

⁵³ Vgl. de Cillia 2013: 9ff.

⁵⁴ Vgl. Statistik Austria 2019d.

⁵⁵ Vgl. Statistik Austria 2019e.

Gerade im Kontext der österreichischen Migrationsgesellschaft wird die Bedeutung von (individueller, gesellschaftlicher und lebensweltlicher) Mehrsprachigkeit fassbar, was auch statistische Daten zur sprachlichen Situation an den Schulen belegen. Angesichts dieser Umstände ist unbestritten, dass „individuelle Bi- und Multilingualität und die Vielfalt sprachlicher Disponiertheiten auf Dauer eine zentrale Herausforderung für das Erziehungs- und Bildungssystem in Migrationsgesellschaften [...] darstellen“⁵⁶. Wie mit dieser Herausforderung umgegangen wird bzw. inwiefern sie überhaupt angenommen wird, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

2.2 Der *Status quo*: Schulische Sprach(en)praxis zwischen Homogenisierung und Segregation

Bevor im nachfolgenden Kapitel eine Didaktik der Anerkennung sprachlicher Vielfalt skizziert werden kann, wird zunächst der *Status quo* der schulischen Praxis in Bezug auf Mehrsprachigkeit kritisch beleuchtet, um Ansatzpunkte für alternative Vorschläge auszumachen: Wie gestaltet sich der gegenwärtige Umgang mit Mehrsprachigkeit an den Schulen? Welche Problematiken ergeben sich dabei? Wo muss sich etwas ändern? Die Analyse gliedert sich dabei in zwei Bereiche: Zuerst wird die schulsprachliche Fokussierung auf das Deutsche besprochen, danach wird auf die unterschiedliche Bewertung von nicht-deutschen Sprachen eingegangen.

2.2.1 Das monolinguale Sprachregime der Schule

Der schulische Umgang mit der faktischen sprachlichen Vielfalt auf gesellschaftlicher und individueller Ebene wurde bereits 1994 von Gogolin kritisiert. Mit ihrem Werk „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ bringt sie bereits im Titel die Diskrepanz zwischen schulischer und lebensweltlicher Sprach(en)praxis auf den Punkt: Die mehrsprachige Realität wird nicht ausreichend berücksichtigt; vielmehr ist die schulische Arbeit von einem einsprachigen Selbstverständnis durchdrungen, das als „dysfunktional“⁵⁷ bezeichnet wird, weil es einer erfolgreichen Bewältigung der migrationsbedingten sprachlichen Herausforderungen im Wege steht.⁵⁸

⁵⁶ Mecheril / Quehl 2006: 355.

⁵⁷ Gogolin 1994: 3.

⁵⁸ Vgl. Gogolin 1994: 3f.

Bis heute sind einschlägige Diskurse im deutschsprachigen Raum von einer Fokussierung auf die deutsche Sprache bei gleichzeitiger Missachtung bis Geringschätzung anderer sprachlicher Ressourcen geprägt, wodurch Mehrsprachigkeit letztlich unsichtbar gemacht wird.⁵⁹ Die historischen Wurzeln dieser schulsprachlichen Homogenisierung reichen bis in die Zeit der Deutschen Romantik um 1800 zurück. Als Reaktion auf den im Zuge der Aufklärung und der französischen Revolution aufkommenden Nationalismus in Frankreich wurde auch in Deutschland versucht, die Idee einer überlegenen nationalen Identität durchzusetzen, die sich wesentlich durch die deutsche Sprache konstituiert.⁶⁰ Der Prozess der Herausbildung von Nationalstaaten verbreitete nachhaltig die Illusion einer Einheit von Nation, Volk und Sprache. Mit der Propagierung einer einheitlichen Nationalsprache, die alle gleichermaßen zu beherrschen hätten, sollte ein homogenes ‚Wir‘ produziert werden. Die staatliche Schule nahm dabei eine zentrale Rolle in der Konstruktion einer solchen ‚Sprachgemeinschaft‘ ein.⁶¹ So wurde auch in Österreich mit der Einführung der Schulpflicht nicht zuletzt dafür Sorge getragen, dass sich Deutsch als einheitliche Sprache in der vielsprachigen Bevölkerung durchsetzte.⁶²

Die Bevorzugung der deutschen vor allen anderen Sprachen hat sich über die Jahrhunderte so sehr institutionalisiert und naturalisiert, dass sie zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist.⁶³ Aus dieser Selbstverständlichkeit heraus entwickelte sich die Vorstellung von Einsprachigkeit als Normalität, der Mehrsprachigkeit als etwas Anormales, Abweichendes, gar Unerwünschtes gegenübersteht. Vor diesem Hintergrund muss auch die Forderung nach sprachlicher Vereinheitlichung nicht extra gerechtfertigt werden: Das Gebot, die Mehrheitsprache zu sprechen, gilt schlicht als völlig legitim, eben als selbstverständlich, seine Infragestellung als unerhört.⁶⁴ Zu einer solchen Infragestellung kommt es aber ohnehin kaum: „Die Legitimität der offiziellen Sprache basiert [...] auf der stillschweigenden Akzeptanz durch die ‚Be-

⁵⁹ Vgl. Göbel / Schmelter 2016: 271.

⁶⁰ Vgl. Extra / Barni 2008: 8f.

⁶¹ Vgl. Dirim / Mecheril 2010a: 106ff.

⁶² Vgl. Busch / Purkarthofer 2013: 110.

⁶³ Die Vormachtstellung der deutschen Sprache im österreichischen Schulwesen wurde nur zwischenzeitlich unterbrochen, als mit dem Artikel 19 des Staatsgrundgesetzes von 1867 eine sprachpolitische Liberalisierungsphase im cisleithanischen Teil des Habsburgerreiches eintrat, die im Namen einer prinzipiellen Gleichberechtigung aller „landesüblichen“ Sprachen den Kronländern das Recht zugestand, ihre jeweiligen Landessprachen als Amts- und Unterrichtssprachen zu führen, und dies „ohne Anwendung eines Zwanges zur Erlernung einer zweiten Landessprache“ (vgl. Burger 1995: 37f.).

⁶⁴ Vgl. Dirim / Mecheril 2010a: 106ff.

herrschen‘.⁶⁵ Die Anerkennung der Dominanz einer bestimmten Sprachform durchzieht die gesamte ‚Sprachgemeinschaft‘ und somit auch die durch diese Dominanz Benachteiligten.⁶⁶

Die Schule kann als ein Ort verstanden werden, an dem das monolinguale Selbstverständnis besonders stark zum Ausdruck kommt. Die schulsprachliche Norm ist dabei nicht das Deutsche an sich, sondern eine bestimmte Form davon: die Bildungssprache Deutsch. Kinder aus Familien, die nicht Deutsch als Erstsprache sprechen, stehen damit vor einer doppelten Hürde: Nicht nur müssen sie eine andere Sprache lernen, sondern von dieser Sprache auch noch eine Varietät, die sich durch konzeptionelle Schriftlichkeit auszeichnet und somit noch weiter entfernt ist von ihrem alltäglichen Sprachgebrauch.⁶⁷ Diese Diskrepanz zwischen den mehrsprachigen Voraussetzungen der Schülerinnen und den einsprachigen Erwartungen der Schule bezeichnen Dirim & Mecheril als „Disponiertheit-Kontext-Dissonanz“⁶⁸.

Ein wesentliches Merkmal der sprachlichen Homogenisierung in der und durch die Schule ist die Konstruktion einer Differenzlinie entlang legitimer und illegitimer Sprachen bzw. Ausdrucksweisen. Durch die Setzung einer sprachlichen Norm, die alle zu erfüllen haben, werden andere, nicht dieser Norm entsprechende Sprech- bzw. Schreibweisen marginalisiert und als defizitär abgestempelt. Entscheidend ist allein die Kompetenz in der Bildungssprache Deutsch.⁶⁹

Alles, was ein Kind an sprachlichen Ressourcen, Vorstellungen oder Wünschen mitbringt – sein gesamtes sprachliches Repertoire – wird letztlich auf eine Dimension heruntergebrochen: den Grad der Beherrschung der Staatssprache in ihrer standardsprachlichen, ‚schulsprachlichen‘ Ausprägung.⁷⁰

Durch die einseitige Wahrnehmung und Beurteilung sprachlicher Ressourcen werden diese einer unverrückbaren Hierarchie unterworfen, die allein den Erwerb und Gebrauch der legitimen Sprachform positiv bewertet und Phänomenen der Mehrsprachigkeit keine Wertschätzung entgegenbringt. Sprachliche Vielfalt wird somit unsichtbar gemacht.⁷¹

⁶⁵ Fürstenau / Niedrig 2011: 77.

⁶⁶ Vgl. Fürstenau / Niedrig 2011: 77f.

⁶⁷ Vgl. Dirim / Mecheril 2010a: 108f.

⁶⁸ Dirim / Mecheril 2010b: 128.

⁶⁹ Vgl. Busch / Purkarthofer 2013: 110.

⁷⁰ Busch / Purkarthofer 2013: 110.

⁷¹ Vgl. Busch / Purkarthofer 2013: 110.

In sprachlicher Hinsicht treffen folglich höchst heterogene Schüler auf eine Schule, die auf Einsprachigkeit ausgelegt ist – was zuvor bereits als „Disponiertheit-Kontext-Dissonanz“ bezeichnet wurde. Die Einheitlichkeit der schulischen Anforderungen wird zwar mit den Idealen der Gleichberechtigung und Chancengleichheit begründet, bewirkt angesichts der Uneinheitlichkeit der Schülerinnenschaft aber genau das Gegenteil: „Differenzunempfindlichkeit, auch jene, die einem egalitären Anspruch entspringt, trägt bei gegebenen Differenzen zu einer Ungleichbehandlung bei.“⁷² So werden bspw. durch die vermeintlich gerechte Anwendung einheitlicher Beurteilungskriterien jene bevorzugt, die den sprachlichen Erwartungen der Schule entsprechen, und alle anderen benachteiligt. Dies führt zu der paradoxen Situation, dass die demokratische Schule gerade wegen ihres Egalitätsanspruches gegebene Ungleichheiten fort schreibt und verfestigt.⁷³

Die schulsprachliche Homogenisierung sorgt damit keineswegs etwa für mehr Gleichheit, sie produziert und reproduziert vielmehr Ungleichheiten. Die Unterwerfung mehrsprachiger Schüler unter das monolinguale Sprachregime der Schule bedeutet deren Segregation von den ‚einsprachigen‘ Schülern, die den Anforderungen des Bildungssystems (eher) gerecht werden.⁷⁴ Die durch diese Machtverhältnisse Benachteiligten erfahren sich dabei selbst als ungenügend und defizitär, weil sie nicht den gegebenen Normalitätsvorstellungen entsprechen. Damit einher geht ein Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit, was auch mit einer entsprechenden Außenwahrnehmung („die Anderen“) korrespondiert. Ihre eigenen, nicht-anerkannten sprachlichen Ressourcen – also ein Teil ihrer selbst – werden dabei zu etwas Unerwünschtem, das am besten verschwiegen und versteckt wird. Für den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts kann das eigene sprachliche Repertoire also kaum herangezogen werden, und gesellschaftliche Teilhabe wird aufgrund des dafür vorausgesetzten Niveaus in der legitimen Sprache erschwert.⁷⁵

Vor diesem Hintergrund sind auch zwei aktuell diskutierte und teilweise bereits umgesetzte bildungspolitische Maßnahmen kritisch zu bewerten, auf die hier kurz eingegangen wird. Die Einführung der sogenannten ‚Deutschförderklassen‘ als separate Einrichtungen für Schülerinnen, die nach einer standardisierten Testung noch nicht über die erforderlichen Deutschkenntnisse verfügen, um in den Regelklassen gemeinsam mit allen anderen unterrichtet zu werden,

⁷² Dirim / Mecheril 2010b: 130.

⁷³ Vgl. Dirim / Mecheril 2010b: 128ff.

⁷⁴ Vgl. Busch / Purkarthofer 2013: 110f.

⁷⁵ Vgl. Mecheril / Quehl 2006: 18ff.

befördert in hohem Maße die Segregation nach sprachlichen Kriterien und trägt somit entscheidend zur Aufrechterhaltung und Verfestigung der Illusion einer aufgrund sprachlicher Dominanzverhältnisse zweigeteilten Gesellschaft bei: hier ‚Wir‘ als deutschsprachige Gemeinschaft, dort die ‚Anderen‘ als ‚unserer‘, der einzig legitimen Sprache nur unzureichend mächtige *Migrationsandere*. Die Diskussion über eine generelle ‚Deutsch-Pflicht‘ an Schulen wiederum kann unter einem linguizismus-theoretischen Gesichtspunkt analysiert werden. Unter Linguizismus versteht Dirim

eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt.⁷⁶

Das Verbot anderer Sprachen als Deutsch – oft neo-linguizistisch, also subtiler als ‚Deutsch-Gebot‘ formuliert – wertet diese Sprachen ab und unterstellt ihnen Illegitimität. Die „Konnotation des Unbotmäßigen“⁷⁷ überträgt sich schließlich auch auf die jeweiligen Sprachverwenderinnen, was mit einer entsprechenden gesellschaftlichen Positionierung derselben im quasi-kriminellen Abseits einhergeht. Auch hier produziert und reproduziert das monolinguale Sprachregime der Schule – in Form von Sprachver- bzw. -geboten – Ungleichheiten.⁷⁸

2.2.2 Die unterschiedliche Wertigkeit von Sprachen

Wenn im letzten Abschnitt davon die Rede war, dass Mehrsprachigkeit aufgrund der unhinterfragten Vorrangstellung des Deutschen unsichtbar gemacht wird, so trifft das nicht auf alle Formen von Mehrsprachigkeit zu. Während viele Sprachen der Migration (Albanisch, Kurdisch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch etc.) tendenziell abgewertet und ins Abseits gedrängt werden, erfahren andere Sprachen sogar eine Aufwertung und werden dadurch ‚herzeigbar‘. Nicht wenige Schulstandorte rühmen sich mit ihrem Fremdsprachenangebot in Englisch, Französisch oder Spanisch, verlieren umgekehrt aber kein Wort über die migrationsbedingte sprachliche Vielfalt ihrer Schüler. Auch innerhalb der nicht-deutschen Sprachen wird also eine Differenzlinie der Legitimität bzw. Illegitimität gezogen, die oft mit der Unterscheidung zwischen lebensweltlicher und fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit übereinstimmt: Auf der einen Seite die Familiensprachen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationserfahrung, die

⁷⁶ Dirim 2010: 91.

⁷⁷ Dirim 2010: 103.

⁷⁸ Vgl. Dirim 2010: 101ff.

ignoriert bis geringgeschätzt werden; auf der anderen Seite die prestigeträchtigen Fremdsprachen, deren Verwendung gefördert und positiv bewertet wird.⁷⁹

Mehrsprachigkeit ist also nicht gleich Mehrsprachigkeit: In Anlehnung an Bourdieu werden nur jene Formen anerkannt, die am ‚sprachlichen Markt‘ mit entsprechend hohem Kapital ausgestattet werden. Dieses Kapital wird den Sprachen nicht zuletzt durch die Schule zugewiesen, wobei wiederum die traditionellen Fremdsprachen als Sprachen der Elite bevorzugt werden. Auch in dieser Hinsicht trägt die schulische Sprachenpraxis zur Aufrechterhaltung bestehender und Produktion neuer Ungleichheiten bei.⁸⁰

Vor diesem Hintergrund muss auch die Bildungspolitik der EU in Bezug auf Mehrsprachigkeit kritisch betrachtet werden: Mit ihrer Forderung, alle EU-Bürgerinnen sollten mindestens drei Sprachen lernen (ihre Erstsprache plus zwei weitere Gemeinschaftssprachen), geht zwar eine Wertschätzung von Mehrsprachigkeit einher, aber eben nur eine selektive: Im Zentrum stehen meist prestigeträchtige Sprachen wie Englisch, Französisch und Deutsch bzw. die jeweiligen offiziellen Nationalsprachen der (größeren) EU-Mitgliedsstaaten. Die Sprachen kleinerer Nachbarländer sowie innergesellschaftliche Regional-, Minderheiten- und Migrationssprachen, die ohnehin mit geringem Prestige ausgestattet sind, werden dabei ausgeblendet, was wiederum zu deren Marginalisierung beiträgt.⁸¹

2.3 Der Gegenentwurf: Konturen einer Didaktik der Anerkennung sprachlicher Vielfalt

Wurde im letzten Kapitel der (unbefriedigende) *Status quo* der schulischen Praxis in Bezug auf Mehrsprachigkeit skizziert, so widmet sich dieser Abschnitt der Frage, was aus einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Perspektive an dieser Praxis geändert werden muss, um die Herausforderung sprachlicher Heterogenität erfolgreich bewältigen zu können. Wie kann wertschätzend und produktiv mit sprachlicher Vielfalt umgegangen werden? Welche Kriterien sind für eine solche Didaktik der Anerkennung sprachlicher Vielfalt relevant? Und in welchem Rahmen lässt sie sich an den Schulen umsetzen?

Das Kapitel gliedert sich in drei Hauptpunkte: Zunächst wird auf die Unterscheidung zwischen erwerbs- und begegnungsorientierter Mehrsprachigkeitsdidaktik eingegangen, da sich

⁷⁹ Vgl. Vetter 2013: 241f.

⁸⁰ Vgl. Vetter 2013: 240ff.

⁸¹ Vgl. Cichon / Cichon 2009: 150f bzw. 156f.

diese Arbeit vorwiegend auf letzteren Ansatz konzentriert. Danach werden die zentralen Aspekte einer solchen Didaktik erläutert, bevor zum Abschluss verschiedene Rahmenkonzepte für die konkrete Umsetzung in der schulischen Arbeit vorgestellt werden.

2.3.1 Vorbemerkung: erwerbs- und begegnungsorientierte Ansätze

In der schulischen Arbeit mit Sprache(n) können in Bezug auf das jeweilige Lernziel zunächst zwei verschiedene Zugänge ausgemacht werden: zum einen der Erwerb von (einer oder wenigen) Sprache(n), zum anderen die Begegnung mit mehreren Sprachen. Schader spricht in diesem Zusammenhang entsprechend von erwerbsorientierten und begegnungsorientierten Ansätzen. Erstere finden sich prototypisch im klassischen Fremdsprachenunterricht, der die systematische Beherrschung einer bestimmten (meist prestigeträchtigen) Sprache anstrebt, aber auch etwa in bilingualen Settings, die einen parallelen Erwerb der jeweiligen Erstsprache und der Mehrheitssprache ermöglichen sollen. Im Gegensatz dazu fokussieren begegnungsorientierte Ansätze (wie etwa *Language Awareness* oder *Éveil aux langues*⁸²) im Sinne der Interkulturellen Pädagogik das Kennenlernen und Vergleichen mehrerer Sprachen bzw. sprachlicher Formen. Im Vordergrund stehen dabei die Entwicklung eines differenzierten Sprachbewusstseins und die Sensibilisierung für sprachliche Vielfalt, insbesondere in Bezug auf die tatsächlich in der Klasse/Schule/Gesellschaft vorhandene Mehrsprachigkeit.⁸³

Innerhalb der hier skizzierten Bandbreite schulischen Sprachenlernens verortet sich diese Arbeit eher im Bereich begegnungsorientierter Ansätze. Wenngleich die Unterscheidung oft nicht trennscharf sein kann und muss, wird in den weiter unten konzipierten Unterrichtsprojekten vermehrt Wert gelegt auf die Wahrnehmung und Anerkennung möglichst vieler/aller Sprachen und Varietäten und weniger auf den systematischen Erwerb nur einer oder weniger Sprachen. Diese Schwerpunktsetzung ergibt sich auch daraus, dass in der Fachliteratur zur Mehrsprachigkeitsdidaktik häufig nur von erwerbsorientierten Zugängen, meist in Form von bilingualen Modellen, die Rede ist und die Perspektive kaum auf eine Wertschätzung der gesamten sprachlichen Vielfalt ausgeweitet wird. So vermisst man bspw. in Belkes Buch mit dem vermeintlich vielversprechenden Titel *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft* einen breiten, anerkennenden Zugang zu sprachlicher Vielfalt, da durchwegs die möglichst zu perfektionierende Zweisprachigkeit im Zentrum steht.

⁸² Vgl. dazu auch Kapitel 2.3.3.1.

⁸³ Vgl. Schader 2012: 58f.

Bezeichnend dafür ist das nicht einmal eine ganze Seite umfassende Kapitel zur „Integration von Herkunftssprachen“, in dem diese mit dem einzigen Ziel begründet wird, den jeweiligen Erstspracherwerb zu fördern. Darüber hinaus wird auf die Beschränktheit der Möglichkeiten eines Einbezuges der Herkunftssprachen in sprachlich heterogenen Gruppen hingewiesen.⁸⁴ Ähnlich erwerbsorientiert gestaltet sich der Maßnahmenkatalog zur Mehrsprachigkeitspolitik im österreichischen Bildungssystem, der von acht Organisationen (u.a. Arbeiterkammer Wien, Wirtschaftskammer, Industriellenvereinigung, Gewerkschaftsbund und Caritas) auf der Grundlage einer einschlägigen Studie erstellt wurde. Zentrales Anliegen ist auch hier die Entwicklung einer bildungssprachlichen Zweisprachigkeit und nicht die bewusstseinsbildende Begegnung mit sprachlicher Vielfalt allgemein.⁸⁵

Wie in der Kapitelüberschrift angedeutet, geht es hier also um eine bestimmte Form von Mehrsprachigkeitsdidaktik, die sich die Anerkennung sprachlicher Vielfalt zum Ziel setzt. Dabei wird ein inklusiver, wertschätzender und die Machtdimension von Sprache(n) berücksichtigender Zugang zu Mehrsprachigkeit vertreten, der diese in ihrer Vielgestaltigkeit wahrnehmbar und positiv erfahrbar machen möchte. Demgegenüber sind erwerbsorientierte Ansätze innerhalb der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die eine möglichst umfassende Beherrschung einer konkreten (Fremd-, Erst-, Zweit-)Sprache anstreben, für diese Arbeit weniger von Belang.

2.3.2 Prinzipien und Ziele

De Cillia fordert angesichts eines in den letzten Jahrzehnten vollzogenen Paradigmenwechsels in den Wissenschaften zum Thema Mehrsprachigkeit einen ebensolchen an den Schulen. Während Soziolinguistik, Spracherwerbsforschung und Sprachlehr- und -lernforschung Mehrsprachigkeit mittlerweile längst als Normalfall bewerten, der entsprechend in den Unterricht zu integrieren ist, aber auch unter besonderen mehrsprachigkeitsdidaktischen Gesichtspunkten zu behandeln ist, hinkt die konkrete schulische Arbeit diesen Erkenntnissen noch hinterher.⁸⁶ Die einschlägige Fachliteratur ist dabei reich an theoretischen Konzepten und konkreten Ansatzpunkten für die Verwirklichung dieses Paradigmenwechsels. Die Fülle an Vorschlägen und Anregungen wird in diesem Kapitel unter drei Aspekte subsummiert, die als zentrale Zie-

⁸⁴ Vgl. Belke 2012: 116f.

⁸⁵ Vgl. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien (u.a) 2017: 2ff.

⁸⁶ Vgl. de Cillia 2010: 245f.

le bzw. Prinzipien einer Didaktik der Anerkennung sprachlicher Vielfalt ausgemacht werden können: die Schaffung von Raum für Mehrsprachigkeit, ein wertschätzender Umgang mit allen sprachlichen Ressourcen sowie die Sensibilisierung für die Machtdimension von Sprache(n).

2.3.2.1 Raum für Mehrsprachigkeit schaffen

Eine grundlegende Voraussetzung für eine Didaktik der Anerkennung sprachlicher Vielfalt ist zunächst einmal die Wahrnehmung der faktischen gesellschaftlichen sowie individuellen Mehrsprachigkeit und die Aufgabe einer verengten monolingualen Perspektive. Mehrsprachigkeit muss also erst erkannt werden, bevor sie anerkannt werden kann. Dazu bedarf es einer prinzipiellen Offenheit gegenüber sprachlicher Vielfalt sowie der Bereitschaft, diese „als legitimen Zustand zu akzeptieren“⁸⁷. In einem ersten Schritt geht es also aus einer Lehrerinnenperspektive darum, Mehrsprachigkeit überhaupt zuzulassen.⁸⁸

Darüber hinaus ist es von zentraler Bedeutung, auch aktiv Raum für Mehrsprachigkeit zu schaffen, sie bewusst zu thematisieren und für alle sichtbar und hörbar zu machen. Hierfür bietet sich bspw. das Europäische Sprachenportfolio an, mithilfe dessen die individuellen Entwicklungen im Sprachenlernen differenziert dokumentiert werden können. Ein solcher Überblick über die verschiedenen Sprachen und Varietäten, die in unterschiedlicher Weise und auf unterschiedlichem Niveau verwendet werden, kann für eine Sensibilisierung für die in jeder Lerngruppe vorhandene sprachliche Vielfalt sorgen und somit das sprachliche Bewusstsein auf Schüler- und Lehrer-Seite fördern.⁸⁹

Wenn es darum geht, Mehrsprachigkeit nicht zu verstecken, sondern ihr Raum zu geben, so muss diesem Zugang ein heteroglossisches Sprachenverständnis zugrundeliegen. Mehrsprachigkeit ist eben mehr als ihre fremdsprachliche, prestigeträchtige Form; auch üblicherweise marginalisierte Sprachen, Varietäten innerhalb einer Sprache sowie Sprachalternationen müssen berücksichtigt und mit einbezogen werden. Schülerinnen, aber auch Lehrer und Eltern werden dabei mit ihrem jeweils spezifischen sprachlichen Repertoire wahrgenommen und als heteroglossische Sprachverwender_innen begriffen.⁹⁰

⁸⁷ Krumm 2010: 274.

⁸⁸ Vgl. Krumm 2010: 274.

⁸⁹ Vgl. Stölting 2015: 59.

⁹⁰ Vgl. Busch / Purkarthofer 2013: 112.

Einem solchen sprachen-inklusive Ansatz folgend muss auch das Sprachenlernen selbst als heteroglossischer Prozess gesehen werden: Lernende greifen dabei auf ihre jeweiligen sprachlichen Ressourcen zurück, bauen auf bereits vorhandenem Wissen auf und nützen dieses für den Erwerb neuen Wissens. Das Lernen einer Sprache geschieht also nie isoliert von anderen Sprachen; entsprechend gilt es auch, den Sprach(en)unterricht selbst mehrsprachig zu gestalten. Sprachenübergreifende Lehr- und Lernformen, die die spezifischen sprachlichen Repertoires der Lernenden berücksichtigen und aktiv für den Lernprozess heranziehen, sind also einer monolingual ausgerichteten Perspektive vorzuziehen.⁹¹

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, einen integrativen Zugang zu sprachlicher Bildung zu etablieren, der die verschiedenen sprachlichen Ressourcen und Entwicklungsprozesse berücksichtigt und sich in allen schulischen Lehr- und Lernkontexten niederschlägt. Hierfür wurden schon mehrere Programme und Instrumente ausgearbeitet, die Mehrsprachigkeit systematisch erfassen und für den Unterricht nutzbar machen, wie bspw. das Curriculum Mehrsprachigkeit⁹². Auf einer niederschwelligeren Ebene allerdings kann ein solcher Zugang auch schon durch einfache Maßnahmen umgesetzt werden, die die (auch symbolische) Präsenz von Mehrsprachigkeit in der Schule erhöhen: Neben dem Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios kann dies bspw. durch das Anfertigen und Aushängen von individuellen Sprachenportraits, die sprachliche Diversifizierung des Schulbibliotheks-Bestandes oder durch herkunftssprachliche Einladungen zu Elternabenden u.Ä. erzielt werden. Nicht zuletzt durch die mehrsprachige Gestaltung der *Linguistic Landscape* einer Schule können die darin gesprochenen Sprachen und Varietäten sichtbar gemacht werden, wodurch deutlich wird, dass Mehrsprachigkeit völlig normal ist und alle Mitglieder der Schulgemeinschaft betrifft.⁹³

2.3.2.2 Wertschätzender Umgang mit Mehrsprachigkeit

Für eine Didaktik der Anerkennung sprachlicher Vielfalt genügt es allerdings nicht, bloß einen Raum für Mehrsprachigkeit zur Verfügung zu stellen, dieser Raum muss gewissermaßen auch mit einem positiven, wertschätzenden Klima erfüllt werden. Das Zulassen von mehrsprachigen Äußerungen ist das eine; diese aber auch aktiv willkommen zu heißen, Interesse daran zu zeigen und einen lustvollen, bestärkenden Umgang damit zu pflegen, ist letztlich entscheidend. Mehrsprachigkeit darf nicht – weder von Lehrer- noch von Schülerinnenseite –

⁹¹ Vgl. Vetter 2012: 151.

⁹² Vgl. dazu auch Kapitel 2.3.3.2.

⁹³ Vgl. de Cillia 2013: 13f.

als etwas Defizitäres, Anormales, Unerwünschtes gesehen werden; vielmehr geht es darum, sämtliche sprachliche Ressourcen positiv erfahrbar und produktiv nutzbar zu machen.⁹⁴

Dazu zählen freilich auch ethnolektale oder gemischtsprachige Sprech- und Schreibweisen, die nicht ausschließlich hinsichtlich ihrer (vermeintlichen) Fehlerhaftigkeit bzw. ihres Abstandes zur bildungssprachlichen Norm beurteilt werden dürfen. Wenn die in schulischen Kontexten meist übliche Perfektions- und Normorientierung zumindest phasenweise nicht den Blick auf Sprache(n) verstellt, so können diese Ausdrucksweisen als das gesehen werden, was sie eigentlich sind: völlig natürliche Sprachpraxen, die sich eines heterogenen und heteroglossischen sprachlichen Repertoires bedienen, das selbst ständig im Wandel begriffen ist. Vermeintlich ‚falsche‘, ‚inadäquate‘ Äußerungen können so zumindest als eine Momentaufnahme in einem dynamischen Prozess des Sprachenlernens gesehen, wenn schon nicht als bewusst-kreativer Umgang mit Mehrsprachigkeit, der eine bestimmte kommunikative Funktion erfüllt, wertgeschätzt werden.⁹⁵

Darüber hinaus erweist sich auch die aktive Ermutigung der Schülerinnen, ihre jeweiligen Familiensprachen im Unterricht zu verwenden, als sinnvoll:

Ob Lernprozesse gelingen oder nicht, hängt in wesentlichem Maße davon ab, ob die Lernenden eine Möglichkeit erhalten, ihre eigenen Disponiertheiten in die schulischen Lernprozesse einzubringen bzw. ob es umgekehrt der Institution Schule gelingt, sich auf die unterschiedlichen Disponiertheiten der Schüler/innen einzustellen.⁹⁶

In Bezug auf Sprache(n) bedeutet dies, dass ein vertrauensvoller Raum geschaffen werden muss, in dem alle Beteiligten in ihren jeweiligen sprachlichen Disponiertheiten anerkannt werden und sich trauen – bzw. im besten Fall Freude daran haben –, ihre sprachlichen Ressourcen aktiv zu verwenden. Unter solchen Bedingungen kann nachhaltig das Bewusstsein vermittelt werden, dass alle Sprachen und Varietäten wertvoll sind und nicht versteckt werden müssen. So könnten sich Schüler in bestimmten Situationen, etwa bei Gruppenarbeiten, auch in einer anderen Sprache unterhalten und sich damit gegenseitig im Lernprozess unterstützen. Für die Lehrpersonen setzt dies freilich die Bereitschaft voraus, gegebenenfalls Kontrolle über

⁹⁴ Vgl. Mecheril / Quehl 2006: 371f.; 379.

⁹⁵ Vgl. Dirim / Mecheril 2010a: 111f.

⁹⁶ Mecheril / Quehl 2015: 151.

das Unterrichtsgeschehen abzugeben und nicht immer alles verstehen zu müssen. Auch hierfür ist ein entsprechend vertrauensvolles und wertschätzendes Klima nötig.⁹⁷

Die Abkehr vom monolingualen Sprachregime und die Hinwendung zu einer positiv gelebten Mehrsprachigkeit in der Schule, in der auch andere als die deutsche Sprache Wertschätzung erfahren, wirkt sich nicht zuletzt auch auf die Entwicklung des Selbstkonzepts junger Menschen aus. Eine Ignoranz bis Geringschätzung ihrer Familiensprachen hieße auch, einen Teil ihrer Identität abzulehnen. Demgegenüber ist es von zentraler Bedeutung, Interesse an der sprachlichen Vielfalt der Schülerinnen zu zeigen, diese positiv erfahrbar zu machen und somit auch das Prestige von üblicherweise marginalisierten Sprachen aufzuwerten. Damit können die Schüler darin bestärkt werden, ihr gesamtes sprachliches Repertoire selbstbewusst ‚herzuzeigen‘ und aktiv zu verwenden, was nicht zuletzt auch zu mehr sprachlichem Selbstvertrauen und Wirksamkeitserfahrungen als Voraussetzung für eine Handlungserweiterung durch Spracherweiterung⁹⁸ führen kann.⁹⁹ Dies trifft in besonderem Maße dann zu, wenn Schülerinnen die Möglichkeit gegeben wird, als Expertinnen für ihre Familiensprachen ihr spezifisches Mehrwissen der gesamten Klasse zur Verfügung zu stellen.¹⁰⁰ Vor diesem Hintergrund kann die Anerkennung von sprachlicher Vielfalt und damit das Ermöglichen einer positiven Identifikation mit der eigenen Mehrsprachigkeit auch als zentrale Integrationsaufgabe der Schule verstanden werden.¹⁰¹

Die Berücksichtigung der verschiedenen sprachlichen Ressourcen im Unterricht hat aber nicht nur für diejenigen Schülerinnen Vorteile, die im klassischen Sinne zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsen, vielmehr kann die gesamte Gruppe davon profitieren. So werden durch eine mehrsprachige Umgebung Lernprozesse in Gang gesetzt, die sich nachhaltig positiv auf die kognitive Entwicklung im Allgemeinen und auf das Sprachenlernen und das Sprachenbewusstsein im Besonderen auswirken.¹⁰² Darüber hinaus wird durch einen selbstverständlicheren Umgang mit unterschiedlichen Sprachpraxen das Bewusstsein für Mehrsprachigkeit als Normalfall gefördert, womit nicht zuletzt eine interkulturelle Öffnung und Sensibilisierung

⁹⁷ Vgl. Heinemann / Dirim 2016: 205f.

⁹⁸ Vgl. dazu die Erläuterungen zur Machtdimension von Sprache(n) in Kapitel 1.1.

⁹⁹ Vgl. Volgger 2013: 93ff.

¹⁰⁰ Vgl. Schader 2012: 54f.

¹⁰¹ Vgl. Göbel / Schmelter 2016: 274.

¹⁰² Vgl. Krumm 2010: 271.

aller am Unterrichtsgeschehen Beteiligten, also auch der Lehrenden, erreicht werden kann.¹⁰³ Insgesamt geht es also darum, die affektive Einstellung zu Mehrsprachigkeit zu verbessern, Interesse und Freude an sprachlicher Vielfalt zu fördern und die vielgestaltigen sprachlichen Ressourcen als bereichernd für das gemeinsame Lernen und Leben wahrzunehmen, unabhängig von ihrem gesellschaftlichen ‚Wert‘ oder Prestige.¹⁰⁴

Bei der Anerkennung der spezifischen sprachlichen Hintergründe von Schülerinnen muss jedoch sensibel vorgegangen werden. Wenn oben davon die Rede war, dass die Herkunftssprachen Teil der Identität der jungen Menschen sind, so liegt dieser Auffassung ein multiples, dynamisches Modell von Identität zugrunde. Die jeweiligen Sprachen machen eben nur einen Teil und nicht die gesamte Identität aus – entsprechend wichtig ist es, die Personen nicht auf ihre Familiensprache zu reduzieren, sondern Mehrfachzugehörigkeiten anzuerkennen. Ein konkreter Schüler ist eben nicht nur durch seine Erstsprache bestimmt, sondern auch durch die Mehrheitssprache Deutsch und andere Sprachen und Varietäten, sowie darüber hinaus durch eine Vielzahl an weiteren sinnstiftenden Faktoren wie Familie, Freundeskreis, Überzeugungen, Interessen, Hobbys etc. Ein verengter Fokus auf sprachliche Differenzen, wenn auch aus einer Haltung der Anerkennung und Wertschätzung heraus, läuft Gefahr, diese Differenzen im Sinne einer Stereotypisierung zu verfestigen und somit die soziale Segregation anhand sprachlich-kultureller Trennlinien fortzuschreiben.¹⁰⁵

Auch bei der oben erwähnten Positionierung von Schülerinnen als Expertinnen ihrer jeweiligen Familiensprache gilt es, diese „Anerkennungsfalle“¹⁰⁶, wie Auernheimer es nennt, zu vermeiden. Ein Kind mit türkischen Eltern und türkischem Namen muss nicht automatisch auch (perfekt) Türkisch sprechen, weil es die Sprache vielleicht nie umfassend gelernt hat oder weil in der Familie überhaupt nur Kurdisch gesprochen wird. Wird allein aufgrund des Namens oder des Geburtsortes eines Schülers ein entsprechendes ‚prototypisches‘ Hintergrundwissen erwartet, kann aus einer gut gemeinten Rollenzuschreibung schnell eine Bloßstellung und Erniedrigung werden.

¹⁰³ Vgl. Göbel / Schmelter 2016: 278.

¹⁰⁴ Vgl. Wohlgenannt 2013: 83.

¹⁰⁵ Vgl. Busch / Purkarthofer 2013: 111f.

¹⁰⁶ Auernheimer 2006: 264.

2.3.2.3 Sensibilisierung für Machtdimension

Eine Didaktik der Anerkennung sprachlicher Vielfalt darf allerdings nicht in einer romantischen Verklärung der mehrsprachigen Gesellschaft verhaftet bleiben, sie muss auch die eingangs erläuterte Machtdimension von Sprache(n)¹⁰⁷ berücksichtigen. Dabei geht es um eine Sensibilisierung für gesellschaftliche Machtverhältnisse, die sich durch bestimmte Positionierungen, Zuschreibungen und Einordnungen entlang der Differenzlinie legitime/illegitime Sprachpraxen äußern. Anzustreben ist also ein entsprechend differenziertes Sprachenbewusstsein, das sowohl das bereichernde als auch das einschränkende Moment von Mehrsprachigkeit – im Kontext ihrer strukturellen Bedingungen – umfasst.¹⁰⁸

Gerade die Institution Schule spielt hierbei, wie bereits in Bezug auf deren monolingualen Habitus festgestellt wurde, eine zentrale Rolle.¹⁰⁹ Aufgrund der hegemonialen Position der deutschen (Standard-)Sprache im österreichischen Bildungssystem ist es für den Bildungserfolg unerlässlich, entsprechende Kompetenzen zu erwerben. Dies bedeutet umgekehrt aber keineswegs, nicht auch andere Sprachen und Varietäten in den Unterricht einzubauen – wichtig ist dabei, für die situative (Un-)Angemessenheit der jeweiligen Sprechweisen zu sensibilisieren. Die Schüler müssen also darüber Bescheid wissen, wann sie wo welche Ausdrucksweise wählen können und welche Wirkung dies jeweils erzielt. Dirim & Wegner sprechen in diesem Zusammenhang von einer „reflexiven sprachlichen Normativität“¹¹⁰, die bestehende Normen zwar berücksichtigt, diese aber als Konstrukte begreift, die einerseits nicht uneingeschränkt gelten müssen und andererseits auch verändert werden können.¹¹¹ Letztlich geht es also darum, „linguale Herrschaft auf ein eben noch notwendiges Maß zu reduzieren“¹¹².

Bei der Thematisierung und Hinterfragung diskriminierender Machtverhältnisse muss allerdings stets die eigene Involviertheit in diese Verhältnisse bewusst gemacht werden. Wir können uns als Lehrpersonen nicht einfach außerhalb der Strukturen positionieren und diese von außen als ‚neutrale‘ Beobachter kritisieren. Vielmehr werden wir durch habitualisierte, institutionalisierte Praktiken selbst zu (Mit-)Verursacherinnen von Herrschaftsverhältnissen. Um-

¹⁰⁷ Vgl. dazu Kapitel 1.1.

¹⁰⁸ Vgl. Dirim / Wegner 2016: 203ff.

¹⁰⁹ Vgl. dazu Kapitel 2.2.

¹¹⁰ Dirim / Wegner 2016: 199.

¹¹¹ Vgl. Dirim / Wegner 2016: 199ff.

¹¹² Mecheril / Quehl 2006: 374.

so wichtiger ist es, die eigene Involviertheit zu reflektieren und das pädagogische Handeln entsprechend zu überdenken.¹¹³

Eine Didaktik der Mehrsprachigkeit, die Raum für sprachliche Vielfalt schafft und gleichzeitig die Wirkung einschlägiger gesellschaftlicher Machtverhältnisse problematisiert, kann in einem doppelten Sinne als realistisch bezeichnet werden:¹¹⁴

Sie erkennt die mehrsprachige Realität der Migrationsgesellschaft und sie erkennt und benennt die strukturellen Voraussetzungen, auf die [sie] unter Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Differenz und Dominanz verwiesen ist.¹¹⁵

2.3.3 Rahmenkonzepte für die Umsetzung begegnungsorientierter Mehrsprachigkeitsdidaktik

Für die konkrete Umsetzung einer begegnungsorientierten Didaktik der Mehrsprachigkeit, wie sie soeben skizziert wurde, bieten sich mehrere bereits etablierte Modelle an, die als Rahmenkonzepte herangezogen werden können und hier kurz beschrieben werden. Aus Platzgründen wird nicht ausführlicher auf die einzelnen Ansätze eingegangen, diesbezüglich sei auf die jeweiligen Literaturangaben verwiesen.

2.3.3.1 ELBE (*Éveil aux langues*, *Language Awareness*, *Begegnung mit Sprachen*)

Als ELBE-Aktivität kann schulisches Lernen über Sprachen und Mehrsprachigkeit bezeichnet werden, das einen begegnungsorientierten Ansatz verfolgt und den Aufbau eines sprachübergreifenden Bewusstseins anstrebt.¹¹⁶ *Éveil aux langues* zielt dabei auf die Sensibilisierung für sprachliche Vielfalt auch abseits etablierter Fremdsprachenangebote und bemüht sich insbesondere um die Sichtbarmachung und Anerkennung prestigearmer Sprachen und Sprachformen.¹¹⁷ Der *Language Awareness*-Ansatz verfolgt ähnliche Ziele, im Zentrum steht die Entwicklung einer Sprach(en)bewusstheit, die explizites metasprachliches Wissen genauso

¹¹³ Vgl. Mecheril / Quehl 2006: 379f.

¹¹⁴ Vgl. Mecheril / Quehl 2006: 372.

¹¹⁵ Mecheril / Quehl 2006: 372.

¹¹⁶ Vgl. Krüger 2016: 240.

¹¹⁷ Vgl. ECML 2019.

wie eine wertschätzende Einstellung zu Sprachenvielfalt umfasst. Im Sinne einer *Critical Language Awareness* wird auch die Machtebene von Sprache(n) berücksichtigt.¹¹⁸

2.3.3.2 Curriculum Mehrsprachigkeit

Das maßgeblich von Hans-Jürgen Krumm und Hans H. Reich konzipierte Curriculum Mehrsprachigkeit bietet einen inhaltlichen und organisatorischen Orientierungsrahmen für sprachliches Lehren und Lernen in der Schule. In seiner begegnungsorientierten Dimension zielt es insbesondere auf die Sensibilisierung für mehrsprachige Lebenswelten und den Aufbau eines differenzierten Bewusstseins für sprachliche Vielfalt. Durch seinen integrativen Charakter erleichtert das Curriculum die systematische und kriteriengeleitete Beschäftigung mit Sprache(n) und Mehrsprachigkeit in allen Lehr- und Lernkontexten und unterstützt somit auch eine diesbezügliche Zusammenarbeit der einzelnen Fächer und Lehrpersonen.¹¹⁹

2.3.3.3 voXmi – Voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben

voXmi ist ein an drei Pädagogischen Hochschulen in Österreich angesiedeltes Netzwerk von ca. 50 Schulen, die sich der Anerkennung und Förderung von Mehrsprachigkeit verschreiben. Um Teil des Netzwerkes zu werden, muss sich eine Schule zu den vier zentralen Zielen von voXmi bekennen: die Wertschätzung aller Sprachen als Bereicherung, das Bereitstellen eines breiten Sprachenlernangebots, die Umsetzung sprachbewussten Unterrichtens in allen Fächern und der Einsatz von digitalen Medien für sprachbezogene Projekte. voXmi-Schulen profitieren dabei von verschiedenen Unterstützungsangeboten wie spezifischen Schulungen, Vernetzungstreffen und Maßnahmen zur Qualitätssicherung.¹²⁰

2.3.3.4 Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen

Nicht zuletzt kann eine begegnungsorientierte Mehrsprachigkeitsdidaktik, der es um die Anerkennung sprachlicher Vielfalt geht, auch im Rahmen des Unterrichtsprinzips Interkulturelles Lernen umgesetzt werden. Als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip sind alle Lehrpersonen zu dessen Integration in ihrer Unterrichtsplanung und –gestaltung aufgefordert, unabhängig vom konkreten Fach und auch unabhängig davon, ob Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung oder aus autochthonen Minderheitengruppen in der Klasse sind oder

¹¹⁸ Vgl. Rösch 2016: 297.

¹¹⁹ Vgl. Krumm / Reich 2013; Krumm / Reich 2011.

¹²⁰ Vgl. voXmi 2019.

nicht.¹²¹ Jedenfalls geht es darum, „die Lebenswelten und außerschulischen Erfahrungen der SchülerInnen zu berücksichtigen.“¹²²

Inhaltlich steht die Vermittlung einer wertschätzenden Haltung gegenüber kultureller und sprachlicher Vielfalt im Zentrum, wobei insbesondere Fragen der Identität, Zugehörigkeit und Anerkennung thematisiert werden sollen. Für die Neuen Mittelschulen (NMS) und Allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) gibt es eigene Abschnitte zum Thema Mehrsprachigkeit, die eine prinzipielle Wertschätzung und Berücksichtigung aller Sprachen und Sprachformen in allen Gegenständen, nicht nur den Sprachenfächern, nahelegen: „Besondere Bedeutung kommt der Ermutigung durch die Lehrerinnen und Lehrer zu, sprachliche Ressourcen in der Klasse zu nutzen.“¹²³ In Bezug auf eine Arbeit mit *Linguistic Landscapes* sind v.a. zwei Aspekte relevant, die gerade durch die visuelle Erkundung der eigenen sprachlichen Umgebung fokussiert werden: Die Wahrnehmung von Sprachen soll mit allen Sinnen ermöglicht werden¹²⁴ und „[l]okale sprachliche Ressourcen sollen im Rahmen von Projekten und Kooperationen mit außerschulischen Bereichen genützt werden.“¹²⁵

Im 2017 veröffentlichten Grundsatzterlass Interkulturelle Bildung wird auch auf den nicht unumstrittenen Begriff der Interkulturalität eingegangen, der hier nicht zu eng verstanden werden darf:

Qualitätsvolle Interkulturelle Bildung orientiert sich am wissenschaftlichen Diskurs und nimmt aktuelle didaktische und schulpädagogische Erkenntnisse auf. Der Begriff der Interkulturellen Bildung hat sich im deutschsprachigen Raum als der am häufigsten gebrauchte etabliert und findet deshalb im Grundsatzterlass Anwendung. Interkulturelle Bildung ist kein abgeschlossenes Konzept, weil ihr Betrachtungsgegenstand und Referenzpunkt – die migrations- und mobilitäts-geprägte multikulturelle Gesellschaft – sich stetig verändert. Insofern ist [...] der Begriff Interkulturelle Bildung als Rahmenbegriff für die aktuellen und zukünftigen Debatten um Inter-, Trans- und Multikulturalität zu sehen und umfasst eine Vielfalt an pädagogischen und methodischen Zugängen. Interkulturelle Bildung findet im Wissen um multiple, veränderbare Zugehörigkeiten und Identitäten statt.¹²⁶

¹²¹ Vgl. BMB 2016a: 28.

¹²² BMB 2016a: 28.

¹²³ BMB 2016b: 50.

¹²⁴ Vgl. BMB 2016b: 49–52.

¹²⁵ BMB 2016b: 51.

¹²⁶ BMB 2017: 2.

Zwischenfazit

Wie in den letzten Kapiteln gezeigt wurde, ist Mehrsprachigkeit kein Randphänomen, sondern der Normalfall in unserer Gesellschaft. Als solcher muss Mehrsprachigkeit auch entsprechend Eingang in die schulische Praxis finden: Wir alle sind mehrsprachig, also muss auch die Schule mehrsprachig sein. Nichtsdestotrotz ist der Schulalltag immer noch oft von einem monolingualen Habitus geprägt, der die Einsprachigkeit zur selbstverständlichen Norm konstruiert und davon Abweichendes als defizitär wahrnimmt. Es geht bloß um die korrekte Anwendung der deutschen (Bildungs-)Sprache, darüber hinaus erfährt Mehrsprachigkeit ausschließlich in seiner prestigeträchtigen, fremdsprachlichen Form (Englisch, Französisch, Spanisch) Anerkennung. Durch dieses strikte und machtvolle Sprach(en)regime produziert und reproduziert die Institution Schule Ungleichheiten entlang sprachlicher Differenzlinien.

Wie dieses Regime gestürzt – oder zumindest punktuell geschwächt – werden kann, wurde im letzten Abschnitt erörtert: Mehrsprachigkeit muss mehr Raum in der schulischen Arbeit bekommen, sämtliche sprachliche Ressourcen müssen aktiv im Unterricht eingesetzt werden, der Umgang mit sprachlicher Vielfalt muss von einer wertschätzenden Haltung geprägt sein und das Bewusstsein über Sprache(n) muss schließlich auch um deren Machtdimension in ihrer bereichernden wie einschränkenden Wirkung erweitert werden. Für die Umsetzung dieser Maßnahmen wurden bereits mehrere Modelle entwickelt, die als Rahmenkonzepte für eine mehrsprachigkeitsdidaktische Arbeit herangezogen werden können. Inwiefern sich dabei der Einsatz von *Linguistic Landscapes* eignet und wie dieser konkret aussehen kann, wird im Anschluss besprochen. Dafür werden zunächst das Konzept der *Linguistic Landscape* und dessen Potential als (mehrsprachigkeits-)didaktische Ressource theoretisch erläutert, bevor sich der letzte Abschnitt der empirischen Feldstudie und entsprechenden Unterrichtsvorschlägen widmet.

3 *Linguistic Landscapes* – Sprachlandschaften im öffentlichen Raum

Bei den Wegen, die wir tagtäglich im öffentlichen Raum zurücklegen, begegnen wir unzähligen Texten auf Werbeplakaten, Straßenschildern, Hauswänden oder Verkaufsständen, von denen wir die meisten nicht einmal bewusst wahrnehmen. Blicken wir jedoch etwas genauer hin, so merken wir schnell, wie vielfältig und mehrsprachig sich die sprachliche Landschaft um uns gestaltet. Mit der Dokumentation und Interpretation der schriftsprachlichen Zeichen im öffentlichen Raum beschäftigt sich die *Linguistic-Landscape*-Forschung, die hier in ihren Grundzügen beschrieben wird. Im Anschluss wird der Frage nachgegangen, inwiefern die *Linguistic Landscape* (LL) als Lehr- und Lernmaterial für (mehrsprachigkeits-)didaktische Kontexte herangezogen werden kann.

3.1 Allgemeines und Forschungsstand

Grundsätzlich bezeichnet der Begriff der *Linguistic Landscape* „schriftliche[...] Manifestationen von Sprache im öffentlichen Raum“¹²⁷. In der einschlägigen Forschungsliteratur wird dabei oft folgende Definition von Landry & Bourhis herangezogen, die den Begriff 1997 einführten¹²⁸:

The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration.¹²⁹

Diese Definition ist aber zu eng gefasst, da sie lediglich amtlich-offizielle und privat-kommerzielle Zeichen beinhaltet. Darüber hinaus umfasst die LL jedoch auch nicht autorisierte Texte, etwa in Form von Graffiti oder Aufklebern. Als transgressive Zeichen bilden sie eine Art Gegendiskurs zur autorisierten Sprachlandschaft und sind daher v.a. für sprachpolitische Fragen von besonderer Bedeutung.¹³⁰

¹²⁷ Busch 2017: 152.

¹²⁸ Vgl. Schiedermaier 2018: 174.

¹²⁹ Landry / Bourhis 1997: 25, zitiert nach Marten / Van Mensel / Gorter 2012: 3.

¹³⁰ Vgl. Auer 2010: 295f.

Die LL-Forschung selbst ist noch relativ jung und wurde erst in den letzten Jahren intensiver betrieben. Zu Beginn standen dabei quantitative Ansätze im Vordergrund, die v.a. die (zählbare) Präsenz von Sprachen im öffentlichen Raum in Hinblick auf ethnolinguistische Vitalität untersuchten. Demgegenüber wurden später qualitative Arbeiten wichtiger, die sich detaillierter mit den konkreten sprachlichen Zeichen beschäftigten und auch Fragen nach deren Bezug zur Umgebung, ihrer jeweiligen Funktion, Produktion und Rezeption behandelten. Außerdem wurde die Präsenz oder Absenz von Sprachen in der LL eines bestimmten Raumes weniger als Indikator für die tatsächlich darin gesprochenen Sprachen gesehen als vielmehr als Hinweis auf herrschende Sprachideologien und -politiken.¹³¹ In diesem Sinne „repräsentieren die im öffentlichen Raum sichtbaren Zeichen immer auch Machtverhältnisse zwischen den Sprechern unterschiedlicher Sprachen bzw. sprachlicher Varietäten“¹³².

Generell ist der Fokus der LL-Forschung heute ein breiterer als zuvor. So werden bspw. auch nicht-sprachliche Zeichen bzw. multimodale Ensembles von Sprache, Bild und anderen Zeichen berücksichtigt. Darüber hinaus rücken auch semi-öffentliche Räume wie Schulgebäude, Universitäten, Behörden u.Ä. vermehrt ins Blickfeld der Forscher, und nicht zuletzt gibt es bereits Studien über die LL in virtuellen Räumen. Während die englischsprachige Fachliteratur mittlerweile eine Vielzahl an verschiedenen LL-Arbeiten vorweisen kann, finden sich nur einige wenige deutschsprachige Publikationen zum Thema.¹³³

3.2 *Linguistic Landscapes* in (mehrsprachigkeits-)didaktischen Kontexten

Bis heute bleibt die systematische Beschäftigung mit LLs aus didaktischer Perspektive ein Forschungsdesiderat: Dem „didaktischen Mehrwert von Auseinandersetzungen mit der Sprachenlandschaft für den (Hoch)Schulunterricht wird in der Literatur kaum Beachtung geschenkt.“¹³⁴ In den wenigen einschlägigen Beiträgen wird betont, welche zahlreichen Vorteile der Einbezug von LLs in die schulische Arbeit mit sich bringen kann.¹³⁵

In Hinblick auf eine begegnungsorientierte Mehrsprachigkeitsdidaktik steht dabei insbesondere die Sensibilisierung für sprachliche Vielfalt im Vordergrund. Durch die bewusste Wahr-

¹³¹ Vgl. Busch 2017: 152f.

¹³² Marten / Saagpakk 2017: 8.

¹³³ Vgl. Marten / Saagpakk 2017: 7ff.

¹³⁴ Darquennes 2017: 183.

¹³⁵ Vgl. Darquennes 2017: 183f.

nehmung schriftsprachlicher Zeichen im öffentlichen Raum wird die Mehrsprachigkeit der eigenen Umgebung erfahrbar. Dabei können auch solche Texte, die aufgrund ihrer Unauffälligkeit oder Unverständlichkeit ansonsten eher ignoriert werden, entdeckt und ggf. entschlüsselt werden. Auf diese Weise ergibt sich ein differenzierteres und vielfältigeres Bild von der sprachlichen Verfasstheit des eigenen Lebensumfeldes, das umgekehrt aber auch hinsichtlich seiner Diskrepanz zu den tatsächlich dort gesprochenen Sprachen kritisch analysiert und mit sprachideologischen und -politischen Fragen verknüpft werden kann.¹³⁶

In diesem Sinne eignen sich LLs auch für den (*Critical*) *Language Awareness*-Ansatz, da sie als vielfältiger mehrsprachiger Lerngegenstand die Entwicklung von Sprachenbewusstheit und Sprachenaufmerksamkeit fördern. Dies betrifft nicht nur die kognitive Dimension in Form von metasprachlichem Wissen, sondern beinhaltet auch politisch-soziale Fragestellungen nach dem jeweiligen gesellschaftlichen Status einer Sprache oder Varietät, nach dem spezifischen Sprachverhalten der Bewohnerinnen eines bestimmten Raums etc. Nicht zuletzt können LLs auch die Motivation von Lernenden und deren Interesse an Sprache(n) und Mehrsprachigkeit anregen, da sie gewissermaßen ihre eigenen Geschichten erzählen, die ‚gelesen‘ und interpretiert werden können.¹³⁷

Neben der *Language Awareness* kann eine Arbeit mit LLs auch die *Cultural Awareness* im Sinne einer Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller (und sprachlicher) Vielfalt fördern, da gerade sie „eine fast unerschöpfliche Quelle an Unterrichtsmaterialien versprechen, die einen facettenreichen Einblick in die Alltagskultur von urbanen Räumen bieten.“¹³⁸ Dabei kann insbesondere die Entwicklung einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz angeregt werden.¹³⁹ Diesbezüglich erweist sich auch die Authentizität und Anschaulichkeit von Texten in LLs als vorteilhaft für interkulturelles Lernen, da sie nicht einem konstruierten Lehrbuch entnommen, sondern direkt im öffentlichen Raum ‚aus erster Hand‘ wahrgenommen werden.¹⁴⁰

Die Realitäts- und Alltagsnähe von LLs im außerschulischen Bereich wird auch von den Lernenden selbst als positiv und motivierend bewertet, was für einen vermehrten Einsatz von

¹³⁶ Vgl. Jentges / Sars 2018: 32f.

¹³⁷ Vgl. Janíková 2018: 141ff.

¹³⁸ Janíková 2018: 144.

¹³⁹ Vgl. Janíková 2018: 143f.

¹⁴⁰ Vgl. Lisek 2018: 277.

Sprachlandschaftsprojekten im Unterricht spricht.¹⁴¹ Darüber hinaus kann durch einen partizipativen Ansatz die Autonomie der Lernenden gefördert werden, wenn sie sich die für sie bedeutungsvollen Lerninhalte selbst aussuchen können, was auch eine Individualisierung des Lernprozesses ermöglicht. Das selbstständige Entdecken von Sprachspuren in den LLs sorgt nicht zuletzt für nachhaltiges Lernen durch eigene Erfahrung.¹⁴²

Der konkrete Rahmen für die Umsetzung schulischer LL-Arbeit kann aufgrund des breiten didaktischen Potentials von Sprachlandschaften vielfältig sein. Nichtsdestotrotz konzentriert sich die Fachliteratur überwiegend auf deren Einsatz im (Fremd-)Sprachenunterricht, wie auch die zwei hier zitierten Werke deutlich machen: der von Badstübner-Kizik & Janíková herausgegebene Band „*Linguistic Landscape* und Fremdsprachendidaktik“¹⁴³ sowie jener von Marten & Saagpakk, „*Linguistic Landscapes* und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik“¹⁴⁴. Darüber hinaus kann eine Auseinandersetzung mit LLs aber auch für andere Fächer interessant sein, etwa für Geschichte, Geographie oder Kunst, bzw. bietet sich gerade auch ein fächer- und sprachenübergreifender Projektunterricht – auch in Hinblick auf das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen – für die Umsetzung von Sprachlandschaftsprojekten an.¹⁴⁵ Nicht zuletzt kann die Beschäftigung mit sprachlicher Vielfalt, die sich in visueller Form in den LLs widerspiegelt (oder eben auch nicht widerspiegelt), bspw. auch als außerunterrichtliches Projekt einer *voXmi*-Schule mit Sprachenschwerpunkt gestaltet werden, etwa im Rahmen einer unverbindlichen Übung, eines Freifachs oder der Nachmittagsbetreuung.

¹⁴¹ Vgl. Lisek 2018: 291f.

¹⁴² Vgl. Schiedermaier 2018: 194.

¹⁴³ Vgl. Badstübner-Kizik / Janíková (Hrsg.) 2018.

¹⁴⁴ Vgl. Marten / Saagpakk (Hrsg.) 2017.

¹⁴⁵ Vgl. Janíková 2018: 149.

TEIL II: EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Nachdem im ersten Teil der Diplomarbeit gewissermaßen das theoretische Fundament gegossen wurde, können nun die Ergebnisse der in einer konkreten *Linguistic Landscape* (LL) durchgeführten empirischen Feldstudie auf festem Untergrund präsentiert und diskutiert werden. Dafür wird zunächst das Studiendesign in Bezug auf das Forschungsziel, das Untersuchungsgebiet sowie den methodischen Zugang erläutert (Kapitel 4), bevor die erhobenen Daten ausgewertet und besprochen werden (Kapitel 5). Im Anschluss daran wird anhand des gewonnenen Datenmaterials der Frage nachgegangen, inwiefern sich LLs als Ressource für eine begegnungsorientierte Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie sie theoretisch skizziert wurde, eignen. Zur Veranschaulichung werden abschließend verschiedene Praxisvorschläge für schulische LL-Projekte präsentiert, die aus den Erkenntnissen der Feldstudie und der zugrundeliegenden Theorie resultieren (Kapitel 6).

4 Studiendesign

4.1 Ziel der Untersuchung

Um herausfinden zu können, inwiefern sich LLs als Ressource für eine begegnungsorientierte Mehrsprachigkeitsdidaktik eignen, ist es zunächst notwendig, die LL eines bestimmten Ortes zu untersuchen und folgende Fragen zu klären: Welche konkreten schriftsprachlichen Zeichen in welchen Sprachen bzw. Sprachformen können überhaupt auffindig gemacht werden? Und inwiefern bieten diese Zeichen als Lernmaterial Anlass, die oben genannten mehrsprachigkeitsdidaktischen Ziele zu erreichen, also Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen, wertschätzend mit ihr umzugehen und für deren Machtdimension zu sensibilisieren?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde eine empirische Feldstudie an einem Marktplatz in Wien durchgeführt. Ziel der Studie war es, die LL vor Ort hinsichtlich der in ihr repräsentierten sprachlichen Vielfalt zu erschließen. Dabei wurden in exemplarischer Form Elemente ausgewählt und dokumentiert, die sprachenbezogene Phänomene in ihren vielgestaltigen Erscheinungsformen veranschaulichen. Im Fokus der Untersuchung standen also nicht eine vollständige Dokumentation aller erkennbaren schriftsprachlichen Zeichen und eine daran anschließende, mathematisch genaue Analyse von Häufigkeit und Verteilung der darin vor-

kommenden Sprachen. Ein solcher, rein quantitativer Ansatz mag für andere Forschungskontexte interessant sein, führt an den Zielen dieser Arbeit aber vorbei. Darüber hinaus ließe er sich im Rahmen eines Schulprojekts auch kaum umsetzen, müsste doch dafür der Untersuchungsort stark begrenzt werden, um nicht mit einer Datenflut konfrontiert zu werden, die für Unterrichtskontexte kaum bewältigbar wäre – womit umgekehrt viele relevante Zeichen, die damit außerhalb des Untersuchungsortes lägen, gar nicht wahrgenommen würden.

Die empirische Feldstudie wurde so angelegt, dass sie in ähnlicher Form auch mit Schülerinnen durchgeführt werden könnte, ohne dadurch den nötigen wissenschaftlichen Anspruch zu vernachlässigen. Die Untersuchung kann auch als Spurensuche mit mehrsprachigkeitsdidaktisch geleitetem Erkenntnisinteresse bezeichnet werden: Welche Sprach-Spuren lassen sich in der LL eines konkreten Ortes auffinden, was sagen sie über die an diesem Ort gelebte sprachliche Vielfalt aus und inwiefern erfüllen sie als potentiell Lernmaterial die Ansprüche einer theoretisch fundierten mehrsprachigkeitsdidaktischen Arbeit?

4.2 Bestimmung des Untersuchungsortes

Für die Festlegung des konkreten Untersuchungsortes wurden zunächst mehrere Vorstudien innerhalb von Wien betrieben, um das mehrsprachigkeitsdidaktische Potential verschiedener Sprachlandschaften zu ergründen. Dabei muss festgehalten werden, dass LL-Projekte prinzipiell überall durchgeführt werden können, sagen doch selbst ausnahmslos einsprachige Orte etwas über den Umgang mit Sprache(n) aus, gerade in Bezug auf Sprachpolitiken und Sprachideologien. Nichtsdestotrotz erscheint es prinzipiell sinnvoll, eher urbanere Gebiete zu erkunden, da hier tendenziell mit einer höheren Anzahl und reicherer Diversität schriftsprachlicher Zeichen im öffentlichen Raum zu rechnen ist. Auch in Hinblick auf die drei formulierten Ziele einer Didaktik der Anerkennung sprachlicher Vielfalt ist eine heterogenere LL vorzuziehen, da hier Mehrsprachigkeit auch wirklich sichtbar gemacht und wertschätzend thematisiert werden kann.

Letztendlich wurde für die Durchführung der empirischen Feldstudie der Yppenplatz mit einem Abschnitt des anschließenden Brunnenmarkts ausgewählt. Das Gebiet, das sich am innerstädtischen Rand von Ottakring, dem 16. Wiener Gemeindebezirk, befindet, ist auf der

Karte in Abb. 1 eingezeichnet und erstreckt sich über den gesamten Yppenplatz inklusive der angrenzenden Brunnengasse zwischen Payergasse und Friedmanngasse.¹⁴⁶

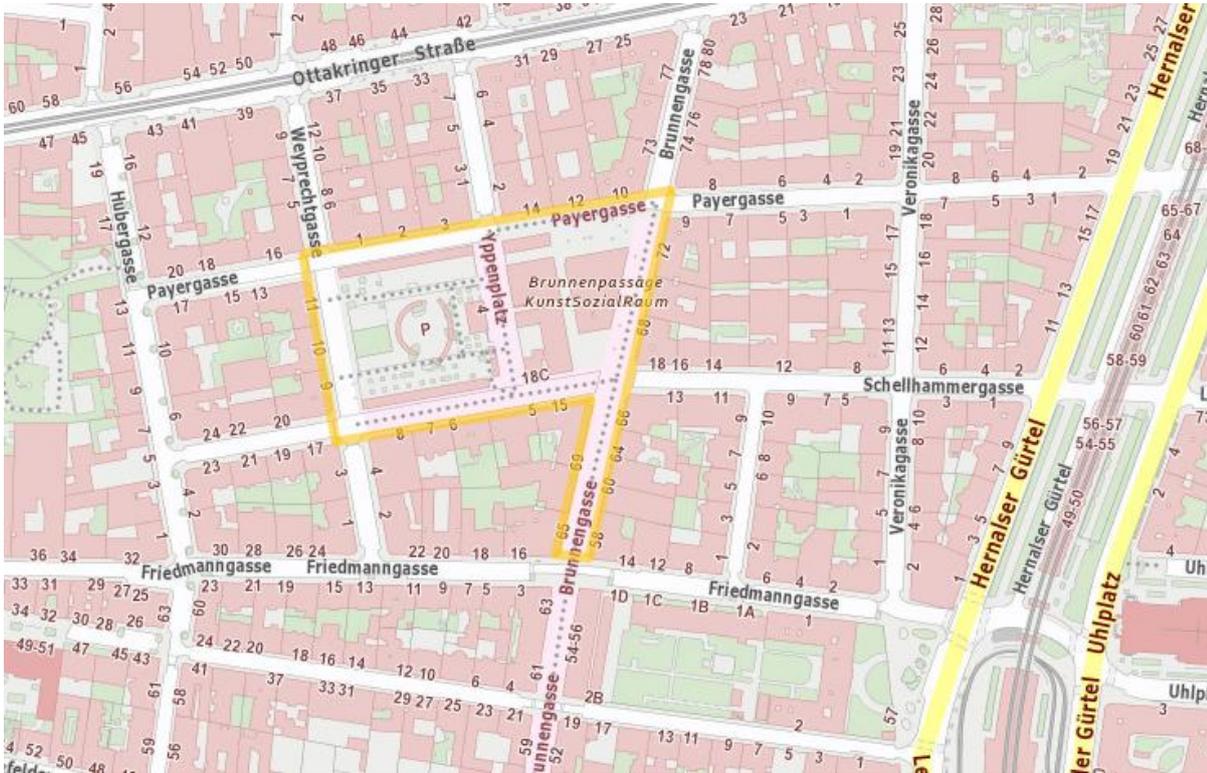


Abb. 1: Das Untersuchungsgebiet im 16. Wiener Gemeindebezirk (Quelle: Stadt Wien – Vienna GIS).¹⁴⁷

Für die Wahl dieses Untersuchungsortes waren v.a. zwei Gründe ausschlaggebend: Zum einen ist vor Ort eine hohe sprachliche Diversität anzutreffen, bedingt zunächst durch die Bevölkerungsstruktur des Bezirks. In Ottakring leben insgesamt knapp über 100.000 Menschen, von denen fast die Hälfte ausländischer Herkunft ist, also entweder keine österreichische Staatsbürgerschaft hat oder, wenn doch, im Ausland geboren wurde.¹⁴⁸ Gerade am östlichen, also innerstädtischen Rand des Bezirks, wo auch der Yppenplatz und der Brunnenmarkt liegen, ist dieser Anteil besonders hoch.¹⁴⁹ Auf ganz Wien bezogen sind dabei die am meisten vertretenen Nationalitäten (nach der österreichischen) die folgenden: serbisch (4,1% der Gesamtbe-

¹⁴⁶ Hier sei auf drei LL-Studien verwiesen, die sich ebenfalls mit der Sprachlandschaft in Ottakring beschäftigen, allerdings andere Erkenntnisinteressen und methodische Zugänge aufweisen: Fritz / Taşdemir 2018, Podrepšek 2016 sowie Kral 2012.

¹⁴⁷ Aus: Stadt Wien – ViennaGIS 2019; Markierung von F.U.

¹⁴⁸ Vgl. Magistrat der Stadt Wien (Hrsg.) 2018a: 67.

¹⁴⁹ Vgl. Magistrat der Stadt Wien (Hrsg.) 2018a: 74.

völkerung); türkisch, deutsch, polnisch (alle über 2%); rumänisch, syrisch, ungarisch, kroatisch sowie bosnisch-herzegowinisch (alle über 1%).¹⁵⁰

Darüber hinaus ist insbesondere der Markt ein Raum, in dem sich Menschen und Sprachen begegnen, was sich freilich auch in der LL niederschlägt, bspw. in Beschriftungen von Geschäften und Marktständen oder in Beschreibungen von Produkten auf Schildern oder Verpackungen. Durch die Größe des Brunnenmarkts (er ist der längste Straßenmarkt Wiens und mit seinen rund 160 Ständen der größte ständige Straßendetailmarkt Europas¹⁵¹) und seine Nähe zu mehreren Nachbarbezirken sind dort nicht nur Ottakringerinnen anzutreffen, sondern auch Menschen aus anderen Teilen Wiens und sogar zahlreiche Touristen. Nicht zuletzt sorgt auch ein in den letzten Jahren einsetzender Gentrifizierungsprozess für ein gewisses internationales Flair mit ‚hippen‘ Bars und Restaurants, die mehreren Sprach- und Kulturkreisen zuzurechnen sind und auch ihre mehrsprachigen Spuren in der LL vor Ort hinterlassen.

Der zweite Grund, warum gerade dieses Gebiet als Untersuchungsort ausgewählt wurde, ist ein eher pragmatischer: Da diese Diplomarbeit dazu anregen soll, LL-Projekte mit Schülerinnen zu realisieren und dafür auch als potentielle Vorlage dienen will, war ein wesentliches Kriterium bei der Festlegung des Studiendesigns die praktische Durchführbarkeit in schulischen Kontexten. Der Yppenplatz bietet dafür den idealen Rahmen: Als Marktgebiet ist er vom Straßenverkehr befreit und zusätzlich relativ leicht überschaubar, da er ein Rechteck bildet, das rundherum von hohen Wohnhäusern klar umgrenzt wird. Der kurze Abschnitt der Brunnengasse – der ebenfalls Teil des Untersuchungsgebietes ist, da hier besonders viele Marktstände angesiedelt sind – schließt direkt an den Yppenplatz an und erstreckt sich nur so weit, wie auch die Fußgängerzone reicht. Ein mehrsprachigkeitsdidaktisches Unterrichtsprojekt an einem außerschulischen Lernort, in dem sich die Schüler innerhalb eines definierten Areals frei bewegen und eine diverse Sprachlandschaft erkunden sollen, ließe sich hier also besonders gut durchführen.

¹⁵⁰ Vgl. Magistrat der Stadt Wien (Hrsg.) 2018b: 5.

¹⁵¹ Vgl. Taxacher / Lebhart 2016: 66.

4.3 Methodischer Zugang

4.3.1 Erhebungsmethode

Für die Datensammlung wurde ein zweifacher methodischer Zugang gewählt: Zum einen wurde das Untersuchungsgebiet allgemein hinsichtlich der in der LL widerspiegelten sprachlichen Vielfalt erforscht; zum anderen wurde in einem zweiten Prozess der Fokus auf ausschließlich spanischsprachige Texte gelegt. Diese Erhebungsmethode kann in Anlehnung an Marten auch als *Spotting*-Ansatz bezeichnet werden, bei dem es allein darum geht, eine bestimmte Sprache bzw. Varietät innerhalb der vielsprachigen LL ausfindig zu machen, also zu ‚spotten‘.¹⁵² Ein solcher Zugang macht bspw. dann Sinn, wenn innerhalb einer Schulklasse verschiedene Gruppen gebildet werden, die jeweils eine spezifische Sprache oder Varietät dokumentieren sollen, um unterschiedliche Ergebnisse generieren zu können.

Die Dokumentation der Zeichen erfolgte bei beiden Erhebungsmethoden mittels Fotos, die mit einer Digitalkamera aufgenommen wurden. Dabei wurde besonders sorgfältig vorgegangen, um auch kleinere, unscheinbarere Spuren zu entdecken und festzuhalten. Dafür war es auch nötig, mehrmals an denselben Stellen vorbeizugehen, um zuvor Unerkanntes doch noch aufzuspüren. Generell bietet das Untersuchungsgebiet eine unermessliche Fülle an verschiedensten schriftsprachlichen Zeichen, die prinzipiell alle für die Studie infrage kamen, solange sie eine Voraussetzung erfüllten: Sie mussten im öffentlichen Raum zugänglich sein, also von außen, ohne Betreten eines Innenraums (Geschäft, Gastronomiebetrieb, Marktstand, Wohnhaus, Veranstaltungssaal etc.), erkennbar und dokumentierbar sein.

Insgesamt wurden während des Erhebungsprozesses ca. einhundert Fotos von weit über einhundert verschiedenen LL-Elementen aufgenommen, und zwar an zwei aufeinanderfolgenden Tagen (Freitag und Samstag, 26.-27. Juli 2019) jeweils um die Mittagszeit. Der Grund, warum auch an einem Samstag geforscht wurde, obwohl dieser Tag für schulische Aktivitäten eher weniger infrage kommt, ist die Tatsache, dass samstags ein zusätzlicher ‚Bauernmarkt‘ am Yppenplatz abgehalten wird, der ebenso seine Spuren in der lokalen Sprachlandschaft hinterlässt. Nichtsdestotrotz wurden dort keine neuen Erkenntnisse gewonnen, sondern jene des Vortages durch weitere Beispiele bestätigt, weshalb es nicht unbedingt notwendig ist, ein entsprechendes Projekt an einem Samstag durchzuführen.

¹⁵² Vgl. Marten 2017.

4.3.2 Datenauswertung und Kategorisierung

Für die Auswertung der erhobenen Daten wurden bestimmte Kategorien herangezogen, die einerseits in Anlehnung an die Fachliteratur entwickelt wurden, die sich aber andererseits auch aus dem mehrsprachigkeitsdidaktischen Kontext ergaben. So kann als ein erstes Unterscheidungskriterium die *Sprachigkeit* der Zeichen gelten, also aus welchen Sprachen, Sprachformen oder Sprachmischungen sie sich zusammensetzen. Dabei spielt auch der jeweilige Status der Sprache bzw. Varietät eine Rolle: Handelt es sich um die Mehrheitssprache, um eine anerkannte Minderheitensprache, eine marginalisierte Migrationssprache oder etwa um eine prestigeträchtige Fremdsprache? Gerade bei mehrsprachigen Schildern ist auch das Verhältnis der vertretenen Sprachen zueinander von Bedeutung: Welcher Sprache wird mehr Präsenz eingeräumt, wie verhält es sich mit Schriftgröße, Farbe, Position der jeweiligen Textteile, wird der gesamte Text in allen Sprachen gezeigt oder in manchen nur zum Teil etc.¹⁵³ In Bezug auf die Sprachigkeit der Zeichen sind nicht zuletzt solche interessant, die nicht eindeutig einer Sprache zugeordnet werden können. In der jeweils spezifischen Form von *Translanguaging*, die sie repräsentieren, verraten sie auch etwas über das individuelle sprachliche Repertoire ihrer Autorinnen.

Eine zweite zentrale Kategorie ist die der *Autorität* der Zeichen, die bereits weiter oben angesprochen wurde. LL-Elemente können entweder offiziell autorisiert sein oder nicht. Im ersten Fall handelt es sich um staatliche bzw. amtliche Zeichen auf der einen Seite und privatkommerzielle auf der anderen. Behördliche sowie privatwirtschaftliche Agenten teilen sich dabei die Gestaltungsmacht über den öffentlichen Raum untereinander auf: Letztere erwerben entsprechende Privilegien für bestimmte Raumsegmente, Erstere verfügen über den gesamten restlichen Raum. Die dritte Gruppe von LL-Elementen ist dadurch automatisch nicht autorisiert: Dabei handelt es sich um transgressive Zeichen, die eine Art Gegendiskurs bilden, indem sie „die Kolonialisierung des öffentlichen Raums durch bestimmte Agenten staatlicher oder privater Art durchbrechen.“¹⁵⁴ Die verschiedenen Zeichen selbst können dabei auch anhand ihrer äußeren Merkmale die jeweilige (Sprech-)Macht ihrer Urheber symbolisieren: Während transgressive Zeichen oft klein und unauffällig bleiben bzw. überwiegend an abseitigen Orten vorkommen (Aufkleber, Graffiti etc.), zeichnen sich offiziell autorisierte Zeichen

¹⁵³ Vgl. Androutsopoulos 2008: 2f.

¹⁵⁴ Auer 2010: 295.

meist durch einen entsprechend höheren Geltungsanspruch aus, der sich etwa in deren Größe, Auffälligkeit und Robustheit äußert (Straßenschilder, Leuchtreklamen etc.).¹⁵⁵

Der Umgang mit Sprache(n) auf den verschiedenen Ebenen der LL (öffentlich-amtlich, privat-kommerziell, nicht-autorisiert) steht auch in enger Verbindung mit Phänomenen von Sprachenpolitik und Sprachenhierarchien. Welche Sprachen in welchen Bereichen bzw. gesellschaftlichen Domänen präsent sind und in welchen nicht, kann ein Indikator für herrschende Denkweisen und Ideologien in Bezug auf Sprache(n) und Mehrsprachigkeit sein. Gestalten sich sämtliche amtliche Schilder einsprachig, lässt das auf ein offiziell monolinguales Sprachregime schließen, das vonseiten der politischen Machthaber aufrecht erhalten wird. Umgekehrt können anderssprachige (private oder transgressive) Zeichen eine Sprachenpolitik ‚von unten‘ repräsentieren, die eine Berücksichtigung mehrerer Sprachen lebt oder auch aktiv einfordert. Wichtig ist also letztlich auch der jeweilige *Kontext*, in dem eine Sprache oder Sprachform innerhalb der LL präsent ist: Beschränkt sich etwa die Verwendung einer bestimmten Migrationssprache bloß auf landestypische Kulinarik, die an Verkaufsständen präsentiert wird, oder vermag sie auch andere Domänen des gesellschaftlichen Lebens zu erreichen?¹⁵⁶

Sprachigkeit, Autorität und Kontext sind also die drei grundlegenden Kategorien, die zur Auswertung der erhobenen Daten herangezogen werden. Die jeweilige Detailanalyse der einzelnen Zeichen bzw. Zeichengruppen erlaubt dabei Rückschlüsse auf deren spezifische Produktions- und Rezeptionssituation. Auf diese Weise wird es möglich, Fragen nach den jeweiligen Entstehungsbedingungen, den Funktionen sowie der Wirkungsmacht der einzelnen LL-Elemente nachzugehen und entsprechende Erklärungsansätze zu formulieren, was im folgenden Abschnitt unternommen wird. Wichtig ist dabei, dass in diesem Studiendesign allein die visuell wahrnehmbaren schriftsprachlichen Zeichen Gegenstand der Untersuchung sind und keine zusätzliche qualitative Forschung, etwa in Form von Interviews mit Produzentinnen und Rezipienten, betrieben wird. Für andere Forschungskontexte – wie auch für etwaige schulische LL-Projekte, worauf weiter unten noch eingegangen wird – wäre ein solch erweiterter Ansatz sicherlich interessant, wengleich dessen Umsetzung auch mit einem entsprechenden Mehraufwand bzw. einer Einschränkung des Untersuchungsgebietes einhergehen würde.

¹⁵⁵ Vgl. Auer 2010: 295f.

¹⁵⁶ Vgl. Androutsopoulos 2008: 3f.

5 Darstellung und Analyse der Ergebnisse

Die empirische Feldstudie lieferte eine Vielzahl an Daten, aus denen hier eine repräsentative Auswahl, meist durch ein Foto veranschaulicht, systematisch ausgewertet wird. Die Analyse der einzelnen Zeichen erfolgt dabei entsprechend ihres jeweiligen Autorisierungsgrades: Die Kategorie der Autorität bildet das grundlegende Unterscheidungskriterium, anhand dessen die Resultate geordnet und gereiht werden, wobei die Besprechung gewissermaßen ‚von oben nach unten‘ vorgeht: beginnend mit der amtlich-offiziellen Ebene, gefolgt von der privat-kommerziellen und schließlich der nicht-autorisierten Ebene. Die Elemente der Street Art bzw. Graffiti werden zum Schluss gesondert behandelt, da sie sich über alle drei Dimensionen erstrecken. Zuallererst werden allerdings die Ergebnisse des *Spotting*-Ansatzes beschrieben, stellt dieser doch eine eigenständige Erhebungsmethode dar.

Inwiefern die Erkenntnisse aus der empirischen Untersuchung Rückschlüsse bezüglich der Nutzbarkeit von LLs für eine begegnungsorientierte Mehrsprachigkeitsdidaktik erlauben, wird im nachfolgenden Kapitel erörtert.

5.1 *Spot Spanish*

Der *Spotting*-Ansatz ermöglichte eine gezielte Erkundung des Untersuchungsgebietes mit einem klar definierten, eng umgrenzten Erkenntnisinteresse: Welche spanischsprachigen Texte lassen sich in der LL vor Ort ausmachen? Die Ergebnisse dieser Studie, die hier als *Spot Spanish* bezeichnet wird, waren dabei großteils erwartbar, stellenweise aber auch durchaus überraschend.

Zunächst muss festgehalten werden, dass sich die Verwendung der spanischen Sprache v.a. auf den gastronomischen Bereich beschränkt. Insgesamt wurden vier Einrichtungen mit spanisch geprägten Namen gesichtet.¹⁵⁷ Von außen waren dabei nur wenige zusätzliche spanischsprachige Texte erkennbar, interessant wäre hier sicherlich ein Blick in die Innenräume bzw. in Speise- und Getränkekarten.

Eines der Lokale hatte eine Tafel an der Außenwand angebracht, auf der zumindest manche relevante Spuren zu finden waren: „BURRITO“, „NACHOS“, „PLATOS DEL DIA“ (vgl. Abb. 2). Die ersten beiden Ausdrücke sind dabei kaum durch eine anderssprachige Entspre-

¹⁵⁷ Aus datenschutzrechtlichen Gründen wird hier auf die Nennung der Namen der Lokale verzichtet.

chung zu ersetzen, da sie regionstypische Speisen bezeichnen, die auch allgemein unter diesen Namen bekannt sind. „PLATOS DEL DIA“ allerdings könnte durchaus ins Deutsche übersetzt werden, etwa mit ‚Tagesteller‘ oder ‚Tagesgericht‘; hier war die Entscheidung, die spanische Version zu verwenden, offenbar eine ganz bewusste. Fraglich bleibt, ob damit insbesondere ein spanischsprachiges Publikum erreicht werden will (dann hätte Spanisch aber auch für die Gerichte selbst verwendet werden können, bspw. ‚Gazpacho‘ statt ‚TOMATENSUPPE‘), oder ob die Sprachwahl auch andere Motive hat: Als prestigeträchtige, gerade im kulinarischen Bereich durchaus bekannte und positiv konnotierte Sprache könnte die spanische Bezeichnung hier auch eine persuasive Funktion erfüllen, um potentielle Kundschaft anzulocken. Diesen Schluss legt auch die generelle Sprachwahl auf der Tafel nahe: Mit zahlreichen englischen Ausdrücken (etwa ‚!NEW!‘, ‚SPECIALBURGER‘) wird auch der Status dieser Sprachen genutzt, um Attraktivität zu signalisieren. Englisch dient hier wohl eher nicht als *Lingua franca*, um von möglichst vielen verstanden zu werden; ansonsten wäre die gesamte Tafel englisch und nicht – wie hier – mehrsprachig, Austriazismen (‚Brombeerknödel‘) inklusive. Das englische ‚!NEW!‘, genauso wie der Schriftzug ‚PLATOS DEL DIA‘, kann in diesem Fall eher im Rahmen der generellen Gentrifizierung des Grätzels als ‚hippe‘ Formulierung verstanden werden, die ein junges, urbanes Publikum anziehen will. Freilich wären solche Fragen erst durch Interviews mit den Betreiberinnen des Lokals gesichert zu klären.



Abb. 2: Mehrsprachige Tafel mit deutschen, englischen und spanischen Texten.¹⁵⁸

¹⁵⁸ Diese und alle weiteren Abbildungen: Felix Untermayr.

Ein ähnliches Phänomen konnte bei einem Imbissstand beobachtet werden: Während einzig der Name der Einrichtung spanischen Ursprungs ist, sind die restlichen erkennbaren Texte überwiegend englisch, sowohl die Öffnungszeiten („MONDAY – FRIDAY“) als auch die Attribute zur Beschreibung der angebotenen Speisen („fresh“, „gluten-free“). Auch hier ist fraglich, ob der spanische Ausdruck auf spanischsprachige Verfasser oder ein potientiell spanischsprachiges Publikum zurückzuführen ist – oder ob nicht vielmehr die Attraktivität der Sprache bzw. des Wortes ausschlaggebend für die Benennung war.

Bei einem anderen Zeichen allerdings wurde deutlich, dass sich sowohl die Produktions- als auch die Rezeptionssituation auf ein tatsächlich spanischsprachiges Umfeld beziehen: Der Aufkleber von „www.latinosenaustria.at“ mit dem Text „latinos. vienna austria“ und einem Handabdruck mit den Flaggen der Staaten Lateinamerikas (vgl. Abb. 3) richtet sich dezidiert an die lateinamerikanische Community in Wien und wurde wohl auch von Vertretern dieser Community verfasst und dort angebracht. Da der Sticker neben der Eingangstür eines Lokals gesichtet wurde, ist davon auszugehen, dass es sich um kein transgressives Zeichen handelt, sondern innerhalb des privaten Bereichs des Lokals seine Autorisierung erhält. Als spanischsprachiges LL-Element steht es symbolisch für die spanischsprachigen Menschen, die hier leben, wenn auch die Formulierung „vienna“ mit Doppel-n etwas irritiert. In dieser Schreibweise ist die Phrase eigentlich englisch zu lesen, wodurch „vienna austria“ als Ganzes englischsprachig wäre; der Grund dafür ist womöglich der Wunsch, ein breiteres Publikum außerhalb der *hispanohablantes* zu erreichen. Da auch die brasilianische Flagge abgebildet ist (nicht aber bspw. jene von Suriname, Guyana und Französisch-Guyana), könnte das Wort „latinos“ auch portugiesisch gelesen werden, nicht jedoch die Phrase „latinosenaustria“.



Abb. 3: Symbol für die lateinamerikanische Community in Wien.



Abb. 4: Politisches Plakat des Congreso Nacional Indígena.

Im Eingangsbereich des Lokals wurde noch ein weiteres Zeichen mit spanischem Text gefunden, das eine dezidiert politische Botschaft vermittelt (vgl. Abb. 4): „CONCEJO INDÍGENA DE GOBIERNO“ ist darauf zu lesen, mit dem Zusatz „ES EL TIEMPO DE LA VOZ DE LOS PUEBLOS“. Im linken oberen Eck ist das Kürzel „CNI“ abgedruckt, was auf den Urheber verweist: den Congreso Nacional Indígena, eine mexikanische Organisation, die sich als Vertretung der indigenen Völker des Landes begreift.¹⁵⁹ Da das kleine Plakat von innen an die Tür des Lokals angebracht wurde, kann es auch als Statement der Betreiber gelesen werden, die sich damit politisch positionieren und dies auch ihren potentiellen Gästen verdeutlichen wollen.

Außerhalb der Gastronomie wurden spanischsprachige Spuren in der LL vor Ort auch im Bereich des Handels, also an den Verkaufsständen des Brunnenmarkts, gesichtet. Ähnlich wie bei den bereits erwähnten *nachos* und *burritos* bezogen sich die Texte dabei zum einen auf regionstypische Kulinarik, wie in Abb. 5 zu sehen ist. An einem Marktstand mit Käseprodukten wurden zwei spanische Käsesorten angeboten: ein „Queso Manchego“ sowie ein „Queso de Cabra“, jeweils mit gleichgroßen deutschsprachigen Begleittexten. Der „Queso Manchego“ wurde dabei nicht übersetzt, handelt es sich doch hierbei wiederum um eine bekannte spanische Produktbezeichnung, die als Markenname kaum übersetzt werden kann oder muss; hier genügte dem Verkäufer offenbar der Zusatz „Spanischer“, um auf dessen Ursprung zu verweisen. Beim „Queso de Cabra“ findet sich allerdings eine Übersetzung ins Deutsche („span. Ziegenkäse“), wahrscheinlich deshalb, weil diese Bezeichnung nicht so geläufig ist und auch eine deutschsprachige Entsprechung existiert. Interessant ist, dass auch die Verpackung des Käselaiques selbst den Zusatz „Ziegenkäse“ aufweist, während der „Manchego“ nur mit spanischen Texten beschrieben ist.

¹⁵⁹ Vgl. Congreso Nacional Indígena 2017.



Abb. 5: Spanischer Käse mit spanisch- und deutschsprachiger Beschriftung.



Abb. 6: Mehrsprachige Verpackung mit zehn verschiedenen Sprachen.

Darüber hinaus fanden sich spanischsprachige Spuren im Bereich des Markts v.a. auf Produkten, deren Bezeichnung in mehreren Sprachen auf der Verpackung abgedruckt war, wie bspw. auf einer Packung Reis aus Indien zu sehen ist (vgl. Abb. 6): Das Wort *Reis* ist hier in zehn verschiedenen Sprachen zu lesen, wobei die englische Version den größten Platz einnimmt und die anderen Sprachen etwas kleiner im unteren Bereich angeführt sind, darunter auch das spanische „Arroz“. Hier erscheint das Spanische nicht als Bezeichnung für regionstypische Produkte (wie etwa beim „Queso Manchego“), sondern als eine der weltweit am meisten gesprochenen Sprachen, deren Erwähnung in einer Übersetzung wie dieser dafür sorgt, ein größeres Publikum zu erreichen.

Ähnlich verhält es sich mit einem etwas kuriosen Fund: einem Schild, das an einem Reisekoffer angebracht war und über zugelassene Größe und Maximalgewicht des Handgepäcks bei verschiedenen Fluggesellschaften aufklärte (vgl. Abb. 7): „MEDIDAS Y PESOS PERMITIDOS PARA EQUIPAJE DE MANO POR ALGUNAS COMPANIAS AEREAS“. Hier steht der spanische Text sogar an erster Stelle und wird nur von einem (inhaltlich identischen) englischen ergänzt, wodurch der Schluss nahe liegt, dass der Koffer in einem spanischsprachigen Raum produziert wurde oder zumindest dort hätte verkauft werden sollen. Das Englische würde dann die Funktion einer *Lingua franca* übernehmen und all jene ansprechen, die den spanischen Text nicht verstehen. Wie es dieser Koffer mit dem Schild, auf dem kein einziges deutschsprachiges Wort außer „Lufthansa“ zu lesen ist, auf den Ottakringer Brunnenmarkt geschafft hat, wäre eine eigene Nachforschung wert.



Abb. 7: Spanisch- und englischsprachiger Hinweis auf einem Reisekoffer ohne deutsche Übersetzung.

Eine letzte spanischsprachige Spur in der LL des Yppenplatzes wurde auf einem Türschild gefunden, das in acht verschiedenen Sprachen darauf hinweist, dass das Geschäft geöffnet hat.¹⁶⁰ Das spanische „abierto“ spricht in diesem Fall unmittelbar spanischsprachige Menschen an, die vor Ort leben oder als Besucher hier vorbeikommen. Diese sollen sich in dem Geschäft willkommen fühlen, wenngleich nicht unbedingt davon ausgegangen werden kann, dass die Angestellten auch auf Spanisch kommunizieren können.

Insgesamt lieferte der *Spotting*-Ansatz also ein differenziertes Bild der spanischen Sprachlandschaft am Untersuchungsort, aus dem letztlich folgende Schlüsse gezogen werden können: Die Verwendung des Spanischen beschränkt sich überwiegend auf regionstypische Speisen, die in einschlägigen Lokalen und an Marktständen angeboten werden. Dabei spielt auch die Attraktivität und Prestigeträchtigkeit der Sprache eine nicht unwesentliche Rolle, gerade in Bezug auf ihre Werbewirksamkeit. Ein dezidiert spanischsprachiges Publikum wird nur in manchen Fällen angesprochen, nichtsdestotrotz findet sich die Sprache aufgrund ihrer internationalen Verbreitung auch auf Verpackungen von Produkten wieder, die nicht aus Spanien oder Hispanoamerika stammen.

In Bezug auf die Autorität der Zeichen kann festgestellt werden, dass sich das Spanische ausschließlich auf die privat-kommerzielle Ebene konzentriert. Amtlich-offizielle Zeichen finden sich ebenso wenig wie transgressive; auch vermeintlich transgressive Elemente wie politische Botschaften befinden sich innerhalb des privaten Raumsegments und erhalten dadurch ihre Autorisierung.

¹⁶⁰ Dieses Schild wird weiter unten noch genauer besprochen und dort auch abgebildet.

Nachdem nun die Ergebnisse aus der *Spot Spanish*-Forschung präsentiert wurden, wird im Anschluss der Fokus auf alle in der LL vorhandenen Sprachen und Varietäten ausgeweitet. Die Analyse erfolgt dabei, wie schon erwähnt, hinsichtlich der Autoritätsebene ‚von oben nach unten‘, beginnend also mit den amtlich-offiziellen Zeichen.

5.2 Amtlich-offizielle Ebene

Die untersuchte Sprachlandschaft auf amtlich-offizieller Ebene ist auf den ersten Blick v.a. eines: einsprachig deutsch. Dies wird zunächst bei den zahlreichen Straßenschildern deutlich, die sich rund um den Marktplatz befinden. Abb. 8 steht sinnbildlich für die spezifische Sprachpraxis und das erhöhte Sprachvermögen der Behörden: Ausschließlich deutschsprachige Hinweise werden mit Abkürzungen, Fachbegriffen, Zahlen und Symbolen bzw. Piktogrammen versehen, der Gebots- und Verbotscharakter der Texte zeugt von der Sprechmacht ihrer Autoren. Die Wirkungsmacht als staatlich autorisierte Zeichen im öffentlichen Raum manifestiert sich darüber hinaus in der besonderen Beschaffenheit der Schilder: Als technisch aufwendig produzierte, große und auffällige Zeichen, die einen dauerhaften Geltungsanspruch signalisieren, repräsentieren sie die gesellschaftliche Position der dahinterstehenden staatlichen Agenten.



Abb. 8: Amtlich-offizielles Zeichenensemble in Form von Straßenschildern mit rein deutschsprachigen Texten.

Die konkrete sprachliche Gestaltung der Straßenschilder ist geprägt von einem amtlichen Sprachduktus, der potentiell für Verständnisprobleme sorgt und ein gewisses rezeptives

Kompetenzniveau in der deutschen Standard- bzw. Amtssprache voraussetzt. Fachbegriffe wie „Wagenkarte“ oder „Marktverwaltung“, Abkürzungen wie „ausgen.“ oder „werkt.“ sowie die generell dicht beschriebenen, mit nicht-sprachlichen Zeichen durchsetzten Schilder können u.U. Verwirrung stiften und erfüllen dadurch nicht unbedingt ihre eigentliche Funktion: über Ge- und Verbote aufzuklären, um unerwünschtes bzw. unerlaubtes Verhalten zu verhindern. Werden diese Regeln aufgrund der anspruchsvollen Texte nicht verstanden, könnten sie auch, ganz ohne böse Absicht, gebrochen werden.¹⁶¹

Ein weiteres Beispiel aus der Reihe der amtlich-offiziellen Zeichen wurde auf der Eingangstür eines Wohnhauses gesichtet (vgl. Abb. 9). Hier wird die spezifische Sprachpraxis der Behörden noch deutlicher als auf den Straßenschildern, die aufgrund der begrenzten Fläche naturgemäß eher wenig Text aufweisen. Auf einem (mittlerweile veralteten) A4-Plakat wird über ein bevorstehendes Bauvorhaben informiert, das die Bewohnerinnen des Hauses beeinträchtigen könnte: „Rohrleitungsarbeiten“ seien durchzuführen, aufgrund von „NACHTARBEITEN“ komme es zu „Baulärm“, „Erforderliche Wasserabsperungen“ würden „durch Hausanschlag bekanntgegeben“. Darüber hinaus sei mit „Bauunterbrechungen wegen notwendiger Wasseruntersuchungen zu rechnen“, und zwar „Vor dem Zuschütten der Künette“ und „nach Beendigung der Rohrverlegungsarbeiten“. Der Text ist also geprägt von einem bildungssprachlich-amtssprachlichen Deutsch, das sich durch zahlreiche Fachbegriffe, Kompositabildungen, Passivkonstruktionen und Nominalisierungen auszeichnet und damit insgesamt eine hohe Komplexität aufweist. Für viele wird diese amtliche Kundmachung nur schwer oder kaum verständlich sein, am wenigsten für jene, die überwiegend mit einer anderen Sprache aufgewachsen sind und Deutsch nur marginal beherrschen. Aufgrund der Bevölkerungsstruktur vor Ort ist aber mit hoher Wahrscheinlichkeit damit zu rechnen, dass gerade solche Menschen hier leben und also unmittelbar von der Mitteilung betroffen sind. Da diese dazu gedacht ist, die Anrainer über die Bauarbeiten und deren Auswirkungen zu informieren, kann davon ausgegangen werden, dass die intendierte Wirkung zumindest teilweise verfehlt wurde. Das kommunikative Ziel eines solchen Textes sollte eigentlich sein, von jenen, die er anspricht, verstanden zu werden, und zwar von möglichst allen in möglichst vollem Umfang. Insofern kann der Text in seiner konkreten Gestaltung als situativ unangemessen bezeichnet werden, da er dieses Ziel, insbesondere unter den spezifischen Bedingungen vor Ort, nicht

¹⁶¹ Dass sich auf dem Schild ein Aufkleber mit politischer Botschaft befindet („FÜR EIN LEBEN FREI VON AUSBEUTUNG“) ist typisch für transgressive Zeichen, vgl. dazu das entsprechende Kapitel 5.4.

erreicht. Die von Dirim & Wegner geforderte reflexive sprachliche Normativität¹⁶² kann in diesem Sinne auch aus einer anderen Perspektive betrachtet werden: Die hier angewandte Norm des (zwar korrekten, aber problematischen) Amtsdeutsch müsste angesichts ihrer situativen Unangemessenheit hinterfragt und in letzter Konsequenz auch zugunsten einer besseren Verständlichkeit einschlägiger Mitteilungen aufgegeben werden. Vor diesem Hintergrund wirkt der Titel der Kundmachung fast schon ironisch: „Wir bauen auf Ihr Verständnis.“

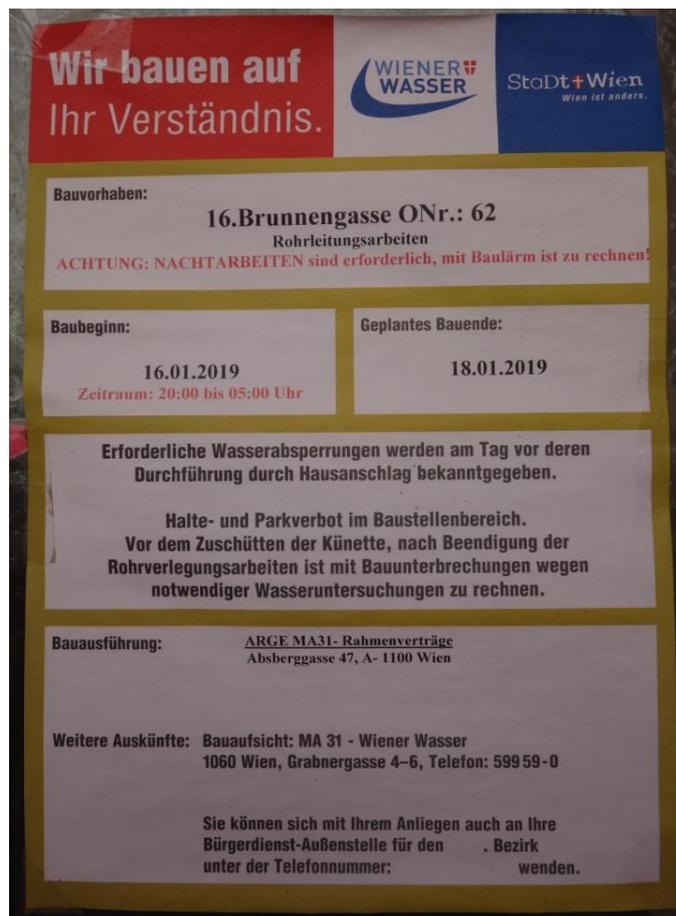


Abb. 9: Amtliche Mitteilung mit hoch komplexem Text, der sich durch situative Unangemessenheit auszeichnet.

Bei näherer Betrachtung der amtlich-offiziellen LL wurden schließlich doch noch mehrsprachige Spuren gefunden, wenn auch überwiegend solche, die sich auf die innersprachliche Mehrsprachigkeit des Deutschen beziehen. So wurde in einem Aushang der Stadt Wien, der über die Öffnungszeiten des Brunnenmarkts informiert, das Wort „Standeln“ gesichtet, das als dialektale Formulierung Ausdruck einer bestimmten, vor Ort gelebten räumlichen Varietät der deutschen Sprache ist. Dass der Dialekt vonseiten der Behörden verwendet und dadurch auch symbolisch anerkannt wird, verdeutlichen v.a. die von der städtischen Verwaltung aufgestell-

¹⁶² Vgl. dazu Kapitel 2.3.2.3.

ten Mistkübel, die mit verschiedenen Sprüchen bedruckt sind, wovon einer dialektal geprägt ist: „SCHAU NET WEG, HAU EINE DEIN' DRECK!“ Darüber hinaus findet sich auf den Aschenbechern aller Mistkübel die Frage „HOST AN AUS'DÄMPFTEN TSCHICK?“ (vgl. Abb. 10 und 11). Der Dialekt wird hier also bewusst als kreativ-scherzhaftes kommunikatives Mittel eingesetzt, womit er nicht zuletzt eine positive Attribuierung von offizieller Stelle erhält.



Abb. 10: Dialektal geprägter Spruch auf einem städtischen Mistkübel im öffentlichen Raum.



Abb. 11: Regionaltypische Frage nach ausgedämpften Zigaretten, die die Aschenbecher aller Mistkübel zielt.

Abschließend soll hier noch das einzige nicht-deutschsprachige Wort innerhalb der amtlich autorisierten LL erwähnt werden. Es findet sich ebenfalls auf einem Mistkübel der Stadt Wien und ist – wenig überraschend – englischen Ursprungs, wenngleich es mittlerweile auch Eingang in den Sprachgebrauch Deutschsprachiger gefunden hat. Der Spruch „GANZ WIEN BLEIBT CLEAN“ beinhaltet den englischen Ausdruck einerseits aus formalen Gründen, um einen Reim zu bilden. Andererseits werden dadurch Assoziationen mit dem Song „Ganz Wien“ von Falco eröffnet, in dem der Sänger den Bewohnern der Stadt eine gewisse Neigung zum Drogenkonsum andichtet, was mit der Mistkübel-Zeile wiederum widerlegt wird. „CLEAN“ bekommt dadurch eine Doppeldeutigkeit, die innerhalb des PR-Konzepts der zuständigen Magistratsabteilung 48 als Wortwitz zu verstehen ist, der – wie die anderen einschlägigen Sprüche – für einen locker-heiteren Zugang zum nicht gerade populären Thema der Müllvermeidung im öffentlichen Raum sorgen soll. In jedem Fall hat die Verwendung des englischen Wortes hier nichts mit einer eventuellen Anerkennung der englischsprachigen Bevölkerung oder einer besseren Verständlichkeit für ein breiteres, nicht-deutschsprachiges Pub-

likum zu tun, sondern eher mit dem Bemühen, der städtischen Abfallentsorgung ein positives Image zu verleihen.

Insgesamt weist die LL auf amtlich-offizieller Ebene also kaum mehrsprachige Elemente auf; vielmehr zeichnet sie sich durch ein strikt monolingual-deutsches Sprachregime aus, das durch die Repräsentation der Mehrheitssprache auf zahlreichen auffälligen und bedeutungsvollen Schildern aufrechterhalten wird. Legitimiert wird dieses Regime durch die hohe (Sprech-)Macht der Behörden, die aufgrund ihrer gesellschaftlichen Position über die nötigen Privilegien verfügen, um ihre Sprachpolitik im öffentlichen Raum durchzusetzen. Die Norm des bildungssprachlich-amtsprachlichen Deutsch wird nur dort gebrochen, wo dialektale bzw. englischsprachige Ausdrücke als prestigeträchtige Sprach(form)en für Werbezwecke verwendet werden. Gerade in Kontexten, in denen eine möglichst gute Verständlichkeit das höchste kommunikative Ziel darstellen müsste, erscheinen amtliche Texte oft besonders komplex und dadurch situativ unangemessen. Eine sprachpolitische Anerkennung der vor Ort gelebten sprachlichen Vielfalt findet auf höchster Autoritätsebene der LL jedenfalls nicht statt.

5.3 Privat-kommerzielle Ebene

Die tatsächlich gelebte Mehrsprachigkeit am Untersuchungsort wird erst auf privat-kommerzieller Ebene sichtbar, und zwar auf vielfältige Weise. Zunächst finden sich auch hier rein deutschsprachige Elemente, wie bspw. der in Abb. 12 zu sehende Aushang an einer Fensterscheibe. In seinem Verbotscharakter und der amtsprachlichen Formulierung erinnert er sehr stark an den Sprachgebrauch auf amtlichen Schildern, wobei die Gestaltungsmacht der Autoren hier aus den erworbenen Privilegien für das entsprechende Raumsegment resultiert. Interessant ist hierbei, dass der Text trotz seiner Elaboriertheit einen orthographischen Fehler aufweist: „Verboten“ ist großgeschrieben und zeugt damit entweder von einer entsprechenden Kompetenzlücke oder einem Tippfehler vonseiten der Verfasserinnen. Nichtsdestotrotz hat diese Normabweichung hier freilich keinerlei Auswirkungen auf die legitime Macht der betreffenden privaten Agenten, im Fall der Nichtbeachtung des Verbots eine „Besitzstörungsklage“ zu veranlassen. Die Botschaft kommt an – sofern sie überhaupt verstanden wird, was ob ihrer hohen Komplexität, ähnlich wie bei den bereits besprochenen amtlich-offiziellen Zeichen, nicht zwangsläufig gewährleistet ist.



Abb. 12: Rein deutschsprachiges Verbot innerhalb eines privaten Raumsegments, das von elaborierter, aber nicht fehlerfreier Sprachgestaltung zeugt.

Neben ausschließlich deutschsprachigen Zeichen findet sich eine Vielzahl an zweisprachigen LL-Elementen, die neben Deutsch noch eine weitere Sprache enthalten. Oft werden dabei prestigeträchtige Fremdsprachen, die gerade im kulinarischen Bereich positiv konnotiert sind, verwendet, wie in Abb. 13 und 14 zu erkennen ist. Auf den Tafeln eines Restaurants mit italienischem Einfluss sind neben deutschsprachigen v.a. englische („Kaffee-Kuchen-Special“, „ham / bacon & eggs“) und italienische Ausdrücke („Tagliolini della Casa“, „Ravioli al Salmone“) zu finden, nicht zuletzt wohl auch mit dem Ziel der Attraktivierung des gastronomischen Angebots vor Ort. Interessant ist in Abb. 13 auch die Verwendung der bundesdeutschen Standardvarietät im Fall von „Rühreier“, was darauf schließen lässt, dass das sprachliche Repertoire der Autorin die österreichische Entsprechung, also *Eierspeis(e)*, möglicherweise nicht umfasst.



Abb. 13: Deutsch-englische Frühstückskarte.



Abb. 14: Deutsch-italienische Spezialitätenkarte.

Darüber hinaus wurden im Untersuchungsgebiet aber auch zahlreiche Spuren von Sprachen entdeckt, die nicht unbedingt über ein so hohes gesellschaftliches Ansehen verfügen wie etwa Englisch und Italienisch. Oftmals begleitet von deutschsprachigen Übersetzungen finden sich solche LL-Elemente nicht nur auf diversen Produkten, die am Markt verkauft werden, son-

dem auch auf vielen Schildern von Verkaufsständen und Geschäften. Die Abb. 15, 16 und 17 zeigen solche zweisprachigen Schilder und Aushänge, die neben der deutschen Übersetzung, die meist an erster Stelle steht und mehr Raum einnimmt, eine weitere Sprache aufweisen. In den abgebildeten Beispielen handelt es sich dabei um Kroatisch, Türkisch und Arabisch, also drei bedeutende Migrationssprachen, die vor Ort stark vertreten sind. Insofern wird mit der spezifischen Sprachwahl ein ganz bestimmtes Publikum erreicht, das nicht unbedingt Deutsch verstehen muss, um sich die jeweiligen Texte – und damit das jeweilige Angebot der privatwirtschaftlichen Agentinnen – zu erschließen.



Abb. 15: Deutsch-kroatische Beschriftungen am Eingangsschild eines Fleischwarengeschäfts.



Abb. 16: Deutsch-türkischsprachiges Fischangebot.



Abb. 17: Arabisch-deutscher Bäckerei-Aushang.

Die in den zweisprachigen Zeichen visualisierte sprachliche Vielfalt beschränkt sich aber nicht nur auf populäre Fremdsprachen und bedeutende Migrationssprachen; auch andere, durchaus unerwartete Sprachen und Varietäten finden in der LL vor Ort Ausdruck. Ein solch besonderer Fund ist bspw. der Aushang an einem Lokal, der einen Abend mit Spezialitäten aus Neapel bewirbt (vgl. Abb. 18). Das dort offerierte Menü wird mit den entsprechenden

Bezeichnungen auf Neapolitanisch präsentiert und darunter auf Deutsch übersetzt und erläutert. Die Namen der verschiedenen Gerichte, wie „’o sfizio“ oder „Lu pisce ca’ s’ammuccia“, klingen dabei wohl selbst für erfahrene Kennerinnen der italienischen Küche durchaus neu und unvertraut; in jedem Fall tragen auch sie zur Vielgestaltigkeit der visuell wahrnehmbaren Sprache im öffentlichen Raum bei.

Diese Vielgestaltigkeit macht sich nicht zuletzt auch in der Vielfalt an sichtbaren Alphabeten und Schriften bemerkbar, wie bereits das Beispiel des arabischen Aushangs gezeigt hat und eine weitere Entdeckung belegt: Auf einem Schild ist die Hauptstadt Bangladeschs in lateinischen Buchstaben und, darunter, auf Bengali in bengalischer Schrift zu lesen (vgl. Abb. 19). Die bengalische Version des Namens ist dabei für Laien kaum als Wort zu erkennen, so sehr ähnelt sie einer kunstvollen Malerei oder Verzierung. Hier wird die sprachliche Vielfalt und Vielgestaltigkeit, die in der LL vor Ort repräsentiert ist, noch einmal in einer ganz anderen Dimension deutlich und unmittelbar sichtbar.



Abb. 18: Aushang mit neapolitanischen Texten. Abb. 19: Vielfalt der Schriftsysteme als Kunstwerk.

Neben den zweisprachigen Zeichen wurden im Untersuchungsgebiet auch zahlreiche LL-Elemente mit mehr als zwei Sprachen dokumentiert, wie etwa die deutsch-englisch-spanische Tafel eines Lokals oder die Packung Reis mit den zehn verschiedenen Übersetzungen der Produktbezeichnung, die bereits besprochen wurden. Ebenfalls schon erwähnt wurde das Türschild, das in acht verschiedenen Sprachen darauf hinweist, dass das Geschäft geöffnet ist (vgl. Abb. 20). Dabei nimmt das deutsche Wort „geöffnet“ eine vorrangige Position ein, während die anderen sieben Sprachen kleiner, aber untereinander gleich groß abgebildet sind.

Auch hier wird die Vielfalt der mehrsprachigen LL besonders durch die verschiedenen Schriftsysteme deutlich: Neben Französisch, Spanisch, Italienisch und Englisch in lateinischen Buchstaben sind auch das kyrillische Alphabet mit Russisch und Serbisch genauso wie die hebräische Schrift und Sprache vertreten. Wie es zu dieser konkreten Sprachenwahl kam, wäre eine interessante Frage, der im Rahmen einer zusätzlichen Forschung in Form von Interviews mit den Verantwortlichen nachgegangen werden könnte.



Abb. 20: Visuell wahrnehmbare Mehrsprachigkeit auch aufgrund der verschiedenen Schriftsysteme.

Ein besonders schönes Beispiel für die visuell repräsentierte sprachliche Vielfalt im öffentlichen Raum ist die Außenfassade der Brunnenpassage, auf der auch längere Texte in verschiedenen Sprachen abgebildet sind. Die Brunnenpassage ist eine Einrichtung der Caritas Wien und versteht sich als transkultureller Kunstraum, der durch kostenlose mehrsprachige Angebote „alle Bevölkerungsgruppen des Brunnenmarktes“¹⁶³ ansprechen möchte, insbesondere auch jene mit Migrationserfahrung.¹⁶⁴ Dieses Selbstverständnis findet auch in der Gestaltung der Außenwände seinen Niederschlag: Neben der Eingangstür ist ein kurzer Text angebracht, der das Anliegen der Einrichtung beschreibt und alle willkommen heißt (vgl. Abb. 21). Der Text ist dabei in voller Länge in vier Sprachen (Deutsch, Türkisch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch und Englisch; in dieser Reihenfolge) zu lesen, wobei Schriftart und -größe einheitlich sind. Daneben wurde ein Schild angebracht, das einen Ausschnitt aus „Artikel 27 der Menschenrechtscharta der Vereinten Nationen“ über das Recht auf Kunst und Kultur präsentiert, dieses Mal in sechs verschiedenen Sprachen: neben den vier bereits genannten auch in Arabisch und Persisch bzw. Farsi, jeweils wieder in einheitlicher Gestaltung (vgl. Abb. 22).

¹⁶³ Pilić / Wiederhold-Daryanavard / Ernst-Moncayo 2018: 4.

¹⁶⁴ Vgl. Pilić / Wiederhold-Daryanavard / Ernst-Moncayo 2018: 4f.

Darüber hinaus ist die Außenfassade mit kürzeren mehrsprachigen Texten beschrieben, die von Ausdrücken wie „Inspiration“, „peace“ oder „Muzika“ bis hin zum Ausruf „Kunst für alle!“ in mehreren Sprachen reichen (vgl. Abb. 23).

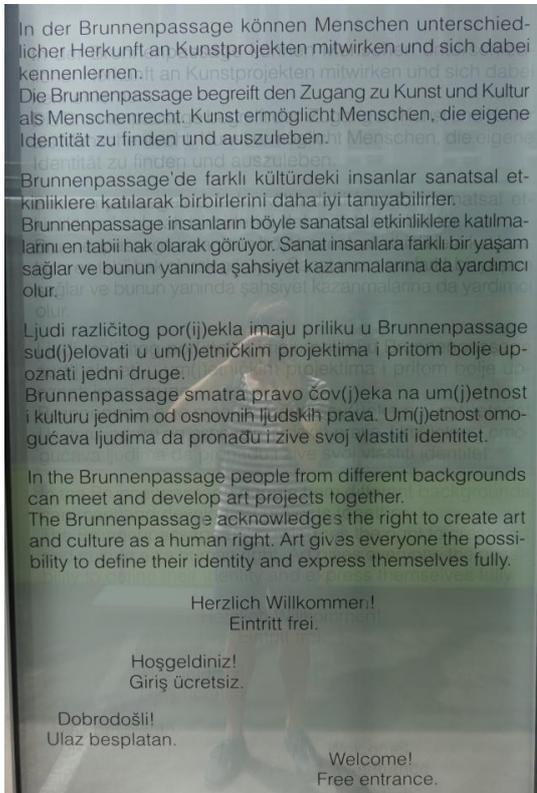


Abb. 21: Willkommenstext der Brunnenpassage.

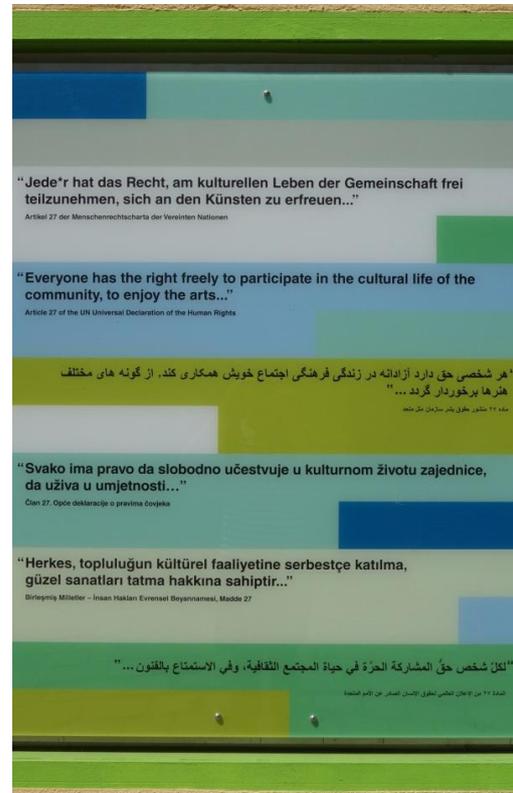


Abb. 22: Mehrsprachiger Auszug aus der Menschenrechtscharta.



Abb. 23: Fassade der Brunnenpassage mit Einzelwörtern und kurzen Sprüchen in verschiedenen Sprachen.

Die spezifische Gestaltung der sprachlichen Landschaft innerhalb des privaten Raumsegments der Brunnenpassage unterscheidet sich insofern von den anderen bereits besprochenen LL-Elementen, als hier die tatsächlich vor Ort gelebte Mehrsprachigkeit weitgehend repräsentiert wird. Weder kommen populäre, aber lokal kaum relevante Fremdsprachen wie Spanisch oder Französisch zu Wort, noch beschränkt sich die einschlägige LL auf die Nennung weniger Einzelwörter oder auf die Anführung bloß einer weiteren Sprache neben Deutsch. Die abgebildeten Sprachen vermögen also ein möglichst breites Publikum zu erreichen, gerade in Bezug auf die ansässige Bevölkerung. Die Verwendung von Englisch dient dabei nicht unbedingt einer Attraktivierung des Angebots aufgrund des hohen Prestiges der Sprache, sondern vielmehr als Mittel zur Erreichung jener Menschen, die weder Deutsch noch eine der anderen vertretenen Sprachen verstehen. In dieser Funktion bildet auch die englische Sprache eine Facette der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit ab: Als internationale Verkehrssprache wird sie nicht selten zur Kommunikation herangezogen, wenn die ansonsten verfügbaren sprachlichen Ressourcen eine Verständigung verunmöglichen.

Die umfangreichen und vielsprachigen Texte der Brunnenpassage bleiben darüber hinaus nicht mehr in einem regionstypischen kulinarisch-gastronomischen Kontext verhaftet, sondern erreichen in diesem Fall auch andere gesellschaftliche Domänen wie den Kunst- und Kulturbereich. Die Einrichtung kann dadurch als sprachpolitische Akteurin bezeichnet werden, die eine Sprachenpolitik ‚von unten‘ repräsentiert, der es um eine breite Anerkennung sprachlicher Vielfalt abseits elitärer Fremdsprachen geht. Dadurch werden gängige Sprachenideologien hinterfragt und – zumindest innerhalb des eigenen Verantwortungsbereichs – auch dekonstruiert. Auf der Ebene der privat-kommerziellen Zeichen bildet die Brunnenpassage damit eine Ausnahme, wenngleich sie auch mehr als gemeinnützige Organisation zu bezeichnen ist denn als privatwirtschaftliche Agentin mit kommerziell-gewinnorientierten Zielen.

Neben vollständig oder zumindest teilweise deutschsprachigen Zeichen wurden schließlich auch solche gefunden, die überhaupt kein Deutsch beinhalten. So wurde bspw. eine Speisekarte an der Fensterscheibe eines Restaurants gesichtet, die ausschließlich auf Italienisch verfasst und auch nicht von anderssprachigen Speisekarten ergänzt wurde. Außerdem konnte auf einem Marktstand ein rein türkischsprachiger Aushang dokumentiert werden, auf dem verschiedene Sorten Schlachtfleisch angeboten werden (vgl. Abb. 24). In beiden Fällen richtet sich die Mitteilung vorwiegend an Menschen, die die jeweilige Sprache sprechen, obschon die italienischen Speisen sicherlich von einem breiteren Publikum entschlüsselt werden können als das türkische Angebot.



Abb. 24: Rein türkischsprachiger Aushang ohne deutsche oder englische Übersetzung.



Abb. 25: Olivenöl mit griechisch-englischer Aufschrift.



Abb. 26: Kaffe mit bosnisch-englischem Text.

Auch die am Markt ausgestellten Produkte wiesen oftmals keine deutschen Beschriftungen auf, wengleich sie dafür meist eine englische Übersetzung enthielten. Die Abb. 25 und 26 zeigen zwei solcher Produkte, deren Originalbezeichnung in Griechisch bzw. Bosnisch nur durch einen englischen Zusatz ergänzt wird. Ein durch fehlende deutschsprachige Beschreibungen evtl. beeinträchtigtes Verständnis wird hier allerdings auch durch den unmittelbaren Kontext, in denen die Texte erscheinen, kompensiert: Die konkrete Gestaltung der Verpackungen mit Bildern der jeweiligen Produkte bzw. ihrer Rohstoffe lässt unmissverständlich auf deren Inhalt schließen.

Abschließend wird hier noch eine besondere Form der Sprachigkeit innerhalb der privatkommerziellen Zeichen analysiert, die bisher nicht erwähnt wurde, aber in der untersuchten LL eine zentrale Rolle einnimmt. In den oben angeführten Beispielen wurden die jeweiligen Texte stets einer bestimmten Einzelsprache (oder einem Dialekt) zugeordnet, sei es Deutsch, Englisch, Türkisch oder Bengali. In vielen Fällen ist eine solche Zuordnung aber nicht so eindeutig und zweifelsfrei möglich, da sich die sprachlichen Phänomene gewissermaßen ‚zwischen den Sprachen‘ bewegen und bi- oder multilaterale Einflüsse aufweisen.

Solche Beispiele konnten v.a. bei den handgeschriebenen Schildern an den Obst- und Gemüseständen beobachtet werden. Ein solches Schild war bspw. mit „FIRZIH“ beschriftet, wie in Abb. 27 zu sehen ist. Die dort angebotenen Früchte und die Ähnlichkeit zum deutschen *Pfirsich* legen nahe, dass auch diese Frucht gemeint ist, jedoch wird hier deutlich, dass die Verfasser nur über eingeschränkte Deutschkenntnisse verfügen und bei der Entstehung der Be-

schriftung auch ihre Erstsprache (und möglicherweise andere Sprachen) ausschlaggebend war(en). Ähnliche Beispiele wurden an zahlreichen Ständen gesichtet, wie die Abb. 28 und 29 veranschaulichen.



Abb. 27: „FIRZIH“.



Abb. 28: „MELLENO“.



Abb. 29: „RIBIZLI“, „BRONBEER“, „WINBEER“ und „HEDEEBER“.

„FIRZIH“, „MELLENO“, „RIBIZLI“ und „HEDEEBER“ können dabei jeweils als Ausdruck des individuellen sprachlichen Repertoires ihrer Autorinnen verstanden werden und verdeutlichen in ihrer Vielfalt den unterschiedlichen Einfluss der heterogenen sprachlichen Ressourcen, aus denen in der konkreten sprachlichen Praxis geschöpft wird. Vor dem Hintergrund eines heteroglossischen Sprachenverständnisses sind diese Äußerungen schlicht als Formen von *Translanguaging* zu bezeichnen, das den tatsächlichen Sprachgebrauch jenseits einer strikten Einteilung in voneinander abgrenzbare Einzelsprachen zu fassen versucht.

Aus einer solchen Perspektive heraus betrachtet dürfen diese Ausdrucksformen auch nicht primär nach deren Sprachrichtigkeit, ergo Normerfüllung beurteilt werden. Gerade im Kontext des Marktgeschehens sind Bezeichnungen wie „KATOFEL“ und „ZWIBEL“ (vgl. Abb. 30) nicht als falsch zu bewerten – und wenn doch, dann in diesem Fall höchstens als falsch platziert –, vielmehr erfüllen sie trotz ihrer Abweichung zur standardsprachlichen Norm ihre spezifische kommunikative Funktion: Sie klären darüber auf, was angeboten wird und somit auch gekauft werden kann. Die Ausdrücke sind verständlich und insofern auch situativ angemessen; eine potentielle ‚Fehlerhaftigkeit‘ spielt für ihren Anwendungskontext keine Rolle.

In diesem Sinne müssen auch längere Texte, die nicht der standardsprachlichen Norm entsprechen, allein hinsichtlich der Erreichung ihres jeweiligen kommunikativen Ziels beurteilt werden. Der Aushang an der Eingangstür eines Lokals weist zwar offensichtlich Abweichungen in Bezug auf Orthographie, Grammatik und Interpunktion auf, seine Botschaft kommt dennoch unmissverständlich an (vgl. Abb. 31). Weniger als die Normerfüllung dient hier die Verständlichkeit als Maßstab, um einschätzen zu können, ob der Sprechakt gelungen ist oder

nicht. Da davon auszugehen ist, dass niemand nach Lektüre dieser Mitteilung das Lokal während des Betriebsurlaubs ernsthaft besuchen möchte, ist die Aussage – trotz ihrer ‚Fehler‘ – geglückt.



Abb. 30: Heteroglossischer Sprachgebrauch am Marktstand.

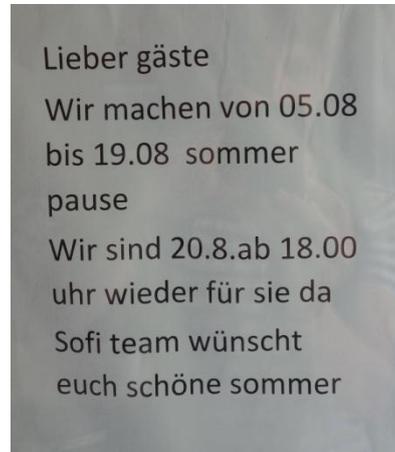


Abb. 31: Geglückte Mitteilung trotz Normabweichungen.

Resümierend kann über die privat-kommerzielle Ebene der untersuchten LL konstatiert werden, dass hier die tatsächlich gelebte Mehrsprachigkeit vielgestaltig sichtbar wird. Im Gegensatz zur überwiegend monolingualen Gestaltung der amtlichen Zeichen zeigen sich jene von privaten Agentinnen in reicher sprachlicher Vielfalt. Dabei sind neben Deutsch nicht nur weit verbreitete und prestigeträchtige Fremdsprachen präsent – die zwar von vielen beherrscht, aber nicht unbedingt als Alltagssprache verwendet werden –, sondern auch zahlreiche größere und kleinere Migrationssprachen, die von der ansässigen Bevölkerung tagtäglich gesprochen (und gelesen) werden. Darüber hinaus trägt aber auch das *Translanguaging* in seinen verschiedensten Formen zum Facettenreichtum der mehrsprachigen LL bei. Das im Rahmen der Studie erhobene empirische Material ergibt dabei möglicherweise sogar ein differenzierteres Bild der sprachlichen Repertoires, aus denen letztlich für die konkrete Sprachpraxis geschöpft wird, als dies statistische Daten liefern können (die oft nur über Staatsangehörigkeiten Auskunft geben oder bezüglich des Sprachgebrauchs simplifizierende Kategorisierungen anwenden).¹⁶⁵

Die visuell repräsentierte lebensweltliche Mehrsprachigkeit zeugt dabei auch von den Mehrfachzugehörigkeiten der hier lebenden Menschen mit Migrationserfahrung, die zwischen zwei oder mehreren Sprach- und Kulturräumen verortet sind. Ihr spezifischer heteroglossischer Sprachgebrauch, der zwischen ihrer Herkunftssprache und Deutsch changiert und auch trans-

¹⁶⁵ Vgl. dazu auch die Kritik an Statistiken in Kapitel 2.1.2.2.

linguale Mischformen inkludiert, ist dabei Ausdruck der multiplen und dynamischen Identitäten und Subjektpositionen, die sie für sich beanspruchen und in denen sie auch wahrgenommen und anerkannt werden müssen.

5.4 Nicht-autorisierte Ebene

Als dritte und letzte Autoritätsebene der untersuchten LL-Elemente werden in diesem Kapitel die transgressiven Zeichen besprochen. Dabei handelt es sich überwiegend um Aufkleber und Plakate, die ohne offizielle Autorisierung im öffentlichen Raum angebracht wurden. Graffiti und andere Formen von Street Art, die ebenfalls oft transgressiven Charakter aufweisen, werden im nächsten Kapitel als Sonderfall behandelt, da sie teilweise auch (durch private oder amtliche Agenten) autorisiert sind.

Auffällig ist, dass sich die LL auf dieser Ebene nicht annähernd so mehrsprachig gestaltet wie auf privater. Die Sprachenwahl beschränkt sich hier überwiegend auf Deutsch und Englisch, anderssprachige Zeichen wurden kaum gesichtet. Dies mag auch daran liegen, dass die Texte meist politischer und herrschaftskritischer Natur sind und sich mit ihrer Botschaft an ein möglichst breites Publikum wenden wollen, das am ehesten noch mit diesen beiden Sprachen erreicht werden kann.

Ein solches Beispiel ist das Plakat, das in Abb. 32 zu sehen ist und der Polizei Machtmissbrauch vorwirft. Die Phrasen „KEIN VERTRAUEN“ und „KEIN RESPEKT“ sowie die wenig schmeichelhafte Abbildung eines Vertreters des als „POZILEI“ bezeichneten Exekutivorgans zeugen von dem rebellisch-subversiven Anspruch des Plakats. Ähnlich politisch motiviert sind die beiden Aufkleber in Abb. 33, die mit Wortspielen Kritik an rechtspopulistischen Parteien in Österreich und Deutschland üben („Du OPFER“ im linken unteren Eck verweist auf die FPÖ, „FCK AFD“ ganz rechts oben wendet sich gegen die gleichnamige deutsche Partei).

Was all diesen Beispielen gemeinsam ist, wird auf den Fotos deutlich: Als transgressive Zeichen sind sie darauf angewiesen, sich in einem Raum zu behaupten, der zwischen amtlichen und privaten Agenten vollständig aufgeteilt ist. Da sie keinerlei Autorisierung besitzen, können sie von diesen Agenten – aufgrund der legitimen Gestaltungsmacht über ihre jeweiligen Raumsegmente – jederzeit entfernt oder beschädigt werden (vgl. Abb. 32). Um dem zu entgegen, werden gerade Aufkleber meist an abseitigen Stellen angebracht. Da allerdings dort dann oft mehrere Sticker den verfügbaren Platz für sich beanspruchen, verliert das einzelne Ele-

ment seine ohnehin schon begrenzte Auffälligkeit und Wirkung (vgl. Abb. 33), was wiederum von der geringen Sprechmacht ihrer Urheberinnen zeugt.



Abb. 32: Beschädigtes transgressives Zeichen.



Abb. 33: Nicht-autorisiertes Aufkleber-Ensemble.

Um sich mehr Aufmerksamkeit zu verschaffen, werden transgressive Zeichen oft an amtlichen oder privaten Schildern angebracht, die aufgrund ihrer Beschaffenheit und Größe eher wahrgenommen werden. Obwohl sie auch hier freilich dem Risiko ausgesetzt sind, rasch wieder entfernt zu werden, generieren sie zumindest vorübergehend eine erhöhte Auffälligkeit. Die Abb. 34 und 35 zeigen zwei solcher Beispiele, die auch als Sinnbild für die subversive Haltung transgressiver Zeichen stehen: In ihren Botschaften richten sie sich gegen machtvolle Ideologien und Politiken („MAKE RACISTS AFRAID AGAIN“ sowie „ALL REFUGEES WELCOME“), während ihre demonstrative physische Präsenz auf autorisierten Zeichen eine ebensolche Autorisierung ihrer eigenen Ansprüche einfordert. Hier wird im Kleinen gezeigt, was im Großen erreicht werden soll: Die Verantwortlichen pochen auf mehr Sichtbarkeit, Aufmerksamkeit, Raum für ihre Anliegen.



Abb. 34: Nicht-autorisierte Aufkleber auf einem amtlichen Hinweisschild.



Abb. 35: Kaum mehr sichtbarer transgressiver Aufkleber auf einem viel beanspruchten autorisierten Schild.

Abseits der überwiegend deutsch-englischen Sprachgestaltung der transgressiven Zeichen wurde auch ein anderssprachiger Aufkleber gefunden, der in mehrerlei Hinsicht mehrsprachig ist (vgl. Abb. 36). Die Phrase „WIEN OIDA BEČ OIDA“ verkörpert dabei eine bedeutende Facette der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit vor Ort, sowohl mit dem jugendsprachlich-ethnolektalen „OIDA“ als auch mit dem bosnisch-kroatisch-serbischen Wort für *Wien*. In dieser Form kann der Spruch auch symbolisch für die sprachliche Diversität der Stadt stehen, die sich nicht zuletzt in ihrer sprachlichen Landschaft zeigt.



Abb. 36: Versinnbildlichte lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Großstadt: „WIEN OIDA BEČ OIDA“.

5.5 Street Art als Sonderfall

Abschließend wird hier die Street Art als Sonderfall behandelt, reicht sie doch von kleinen transgressiven Beschriftungen auf Garagentoren bis hin zu offiziellen und aufwendigen Auftragswerken, die ganze Fassaden schmücken. In jedem Fall weist auch hier das dokumentierte

Material fast ausschließlich zwei Sprachen auf: Deutsch und v.a. Englisch. Anzumerken bleibt bezüglich der sprachlichen Gestaltung allerdings, dass viele Texte für Außenstehende nur schwer oder gar nicht zu entschlüsseln sind, da es sich dabei oft um einen spezifischen Code der einschlägigen Szene handelt, der auch zwischen den verschiedenen Künstlergruppen variieren kann. Darüber hinaus können die Botschaften oft auch aufgrund ihrer künstlerischen Überformung nicht immer Buchstabe für Buchstabe dekodiert werden. In Abb. 37 ist ein solches Graffiti-Ensemble zu sehen, das den unerfahrenen Betrachter mit ungeklärten (Verständnis-)Fragen zurück lässt. Unmissverständlicher (trotz Normabweichung) ist da schon das Graffito in Abb. 38, das sich – ähnlich wie das oben besprochene Plakat – gegen die Polizei(-gewalt) richtet.



Abb. 37: Transgressives mehrsprachiges Graffiti-Ensemble mit teilweise kryptischen Texten.



Abb. 38: Unmissverständliche deutschsprachige Graffito-Botschaft ohne Autorisierung.

Im Gegensatz zu diesen eher unscheinbaren, transgressiven Zeichen wurden im Untersuchungsgebiet auch mehrere Street Art-Elemente gesichtet, die offensichtlich von privater oder amtlicher Seite autorisiert sind. Als Auftragswerke symbolisieren sie auch in ihrer Auffälligkeit und in ihrem künstlerischen Anspruch die größere (Sprech-)Macht ihrer Auftraggeberinnen. Durch die Platzierung an öffentlich gut sichtbaren Wänden und Fassaden generieren sie ein Vielfaches an Aufmerksamkeit als ihre kleinen transgressiven Geschwister, wie die Beispiele in Abb. 39 und 40 eindrucksvoll veranschaulichen. Auffällig ist, dass die dokumentierten autorisierten Street Art-Zeichen allesamt englischsprachig sind, was neben der besseren Verständlichkeit wohl auch der Tradition der Graffiti-Szene geschuldet ist. Darüber hinaus

konnten aus den Kunstwerken klare politische Statements herausgelesen werden, meist mit einem herrschaftskritischen und feministischen Anspruch.



Abb. 39: Autorisiertes englischsprachiges Street Art-Kunstwerk mit feministischer Botschaft.



Abb. 40: Besonders auffälliges, weithin sichtbares Street Art-Kunstwerk mit hohem künstlerischen Anspruch.

5.6 Fazit: Die sprachliche Landschaft von Yppenplatz und Brunnenmarkt

Nachdem die Ergebnisse der empirischen Studie präsentiert und analysiert wurden, kann folgende zentrale Aussage über die *Linguistic Landscape* des Untersuchungsgebietes getroffen werden: Die sprachliche Gestaltung variiert beträchtlich zwischen den verschiedenen Autoritätsebenen der schriftsprachlichen Zeichen. Während sich der amtliche Sprachgebrauch fast ausschließlich auf Deutsch beschränkt und der Bereich der Transgressivität (außer dem zusätzlichen Englisch) ebenso wenig die gelebte sprachliche Vielfalt der vor Ort lebenden und arbeitenden Menschen widerspiegelt, geschieht dies am deutlichsten auf der privatkommerziellen Ebene, und zwar in vielerlei Hinsicht. Sowohl prestigeträchtige Fremdsprachen als auch verschiedene Migrationssprachen, sowohl innersprachliche Mehrsprachigkeit als auch *Translanguaging* werden in der LL visuell repräsentiert. Zwar konzentriert sich diese Repräsentation – naturgemäß für ein Markt- und Gastronomiegebiet – überwiegend auf den kulinarischen Kontext; in Einzelfällen werden aber auch andere gesellschaftliche Domänen erreicht, wie am Beispiel der Brunnenpassage gezeigt wurde. Insofern weist das Untersuchungsgebiet durchaus einen multilingualen Habitus auf, der dem stark monolingual geprägten amtlich-offiziellen Sprachregime gegenübersteht.

Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit äußert sich also in einer bestimmten Form auch in den Elementen der Sprachlandschaft, und zwar in Bezug auf die gelebte sprachliche Vielfalt genauso wie hinsichtlich sprachbezogener Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse. Inwiefern diese aus der empirischen Forschung gewonnenen Erkenntnisse Rückschlüsse bezüglich der mehrsprachigkeitsdidaktischen ‚Verwertbarkeit‘ der erhobenen Daten erlauben, wird im nächsten Kapitel diskutiert.

6 *Linguistic Landscapes* als Ressource für eine begegnungsorientierte Mehrsprachigkeitsdidaktik

Das Ziel der empirischen Studie war es, exemplarisch Daten aus einer bestimmten LL zu erheben und zu analysieren, um überhaupt zu wissen, welches konkrete ‚Material‘ dabei gewonnen werden kann. Nachdem die dokumentierten Daten ausgewertet wurden, stellt sich nun die Frage, inwiefern diese für eine Didaktik der Anerkennung sprachlicher Vielfalt herangezogen werden können: Haben sie das Potential, den drei formulierten Prinzipien – Mehrsprachigkeit zu thematisieren, sie wertzuschätzen und die Machtdimension von Sprache(n) zu problematisieren¹⁶⁶ – gerecht zu werden? Inwiefern können dabei Aussagen bezüglich der generellen Nutzbarkeit von Sprachlandschaften für eine solche Didaktik getroffen werden? Und welche konkreten Umsetzungsmöglichkeiten für schulische LL-Projekte ergeben sich daraus?

Die Ausführungen in diesem Kapitel können somit als Ergänzung zu der in Kapitel 3.2. zitierten einschlägigen Forschungsliteratur gesehen werden – eine Ergänzung, die auf eigenen empirischen Daten basiert und sich an der für diese Arbeit relevanten Ausrichtung der Mehrsprachigkeitsdidaktik orientiert.

6.1 Ergründung des mehrsprachigkeitsdidaktischen Potentials von *Linguistic Landscapes*

Das in der empirischen Feldstudie gewonnene Datenmaterial wird hier exemplarisch zum Anlass genommen, um das mehrsprachigkeitsdidaktische Potential von LL-Projekten zu ergründen. Dabei dient die bereits erarbeitete theoretische Grundlage als Maßstab und Leitfaden, weshalb sich die Besprechung auch nach den drei genannten zentralen Zielen einer begegnungsorientierten Mehrsprachigkeitsdidaktik gliedert.

6.1.1 Raum für Mehrsprachigkeit schaffen

Das erste und grundlegende Ziel der für diese Arbeit relevanten Mehrsprachigkeitsdidaktik ist es, Mehrsprachigkeit überhaupt erst zu thematisieren, also aktiv Raum für sie zu schaffen und sie sichtbar zu machen. Dabei ist es wichtig, einen inklusiven sowie heteroglossischen Zu-

¹⁶⁶ Vgl. dazu das Kapitel 2.3.2., in dem die Prinzipien näher erläutert werden.

gang zu wählen, der über eine rein fremdsprachlich-prestigeträchtige Sichtweise hinausgeht und auch andere Sprachen und Sprachformen (Migrationssprachen, Varietäten, *Translanguaging*) berücksichtigt, wodurch Mehrsprachigkeit letztlich als uns alle betreffender Normalfall erfahrbar wird.

Wie in der Besprechung der empirischen Daten deutlich wurde, lässt sich dieses Ziel mithilfe der untersuchten Sprachlandschaft weitestgehend erreichen. Gerade in der visuellen Repräsentation sprachlicher Vielfalt in den einzelnen LL-Elementen wird diese in zahlreichen Facetten unmittelbar sichtbar. Die Vielgestaltigkeit der Zeichen veranschaulicht dabei eindrucksvoll, was gelebte Mehrsprachigkeit bedeutet und welchen Stellenwert sie im alltäglichen Leben der Menschen einnimmt. Größere und kleinere Migrationssprachen werden dabei genauso wahrnehmbar wie internationale Verkehrssprachen, innersprachliche Mehrsprachigkeit in Form von Dialekten und Soziolekten genauso wie Sprachalternationen. Wenn es darum geht, Raum für sprachliche Vielfalt zu schaffen, dann kann der hier untersuchte Raum, also der Yppenplatz mit der angrenzenden Brunnengasse, ob seines mehrsprachigen Reichtums durchaus als Vorbild für entsprechende schulische LL-Projekte gelten.

6.1.2 Wertschätzender Umgang mit Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit nicht nur Raum zu geben, sondern diesen Raum auch mit einem positiven, wertschätzenden Klima zu erfüllen, ist das zweite Ziel begegnungsorientierter Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konkret heißt das zunächst, dass Äußerungen nicht primär nach ihrem jeweiligen Grad an Sprachrichtigkeit, sondern nach der Erfüllung ihrer kommunikativen Funktion beurteilt werden. Dieser Aspekt kann anhand der zahlreichen Schilder und Aushänge veranschaulicht werden, die Formen von *Translanguaging* beinhalten, die zwar gewisse Normabweichungen aufweisen, aber dennoch verständlich sind und somit ihr kommunikatives Ziel erreichen. Darüber hinaus spricht aus der Perspektive einer Didaktik der Anerkennung sprachlicher Vielfalt auch nichts dagegen, diese Sprachpraxen in ihrem kreativ-ästhetischen Potential wahrzunehmen und wertzuschätzen.

Von zentraler Bedeutung ist es also, Mehrsprachigkeit in all ihren Dimensionen anzuerkennen und somit das Prestige ansonsten marginalisierter Sprachen und Varietäten zu erhöhen. Damit soll auch eine positive Identifikation der Schülerinnen mit ihren jeweiligen Familiensprachen und individuellen Ausdrucksweisen ermöglicht werden, um für mehr sprachbezogenes Selbstvertrauen zu sorgen. Dies kann im Rahmen eines LL-Projekts bspw. damit erreicht werden, dass die Schüler – auch die monolingual-deutschsprachig aufgewachsenen – durch

die Konfrontation mit der visuell wahrnehmbaren sprachlichen Vielfalt für interkulturelle und mehrsprachige Zusammenhänge und Phänomene, etwa auch in Bezug auf Mehrfachzugehörigkeiten, sensibilisiert werden und ethnolektal oder migrationssprachlich geprägte Sprachpraxen nicht (mehr) als etwas Anormales, Ungewöhnliches begreifen. Durch die Erschließung sprachlicher Landschaften, gerade im unmittelbaren Lebensumfeld der Kinder und Jugendlichen, können somit Neugierde und Interesse an Sprache(n) und Mehrsprachigkeit gefördert und ein wertschätzender Umgang mit sprachlicher Diversität angeregt werden.

6.1.3 Sensibilisierung für Machtdimension

Als drittes zentrales Ziel einer begegnungsorientierten Mehrsprachigkeitsdidaktik wurde die Sensibilisierung für die Machtdimension von Sprache(n) definiert, die zu Beginn des Theorie- teils thematisiert wurde.¹⁶⁷ Dabei geht es insbesondere darum, ein differenziertes sprachliches Bewusstsein auszubilden, das die bereichernde, ermächtigende Funktion von Sprache(n) genauso umfasst wie die einschränkende. Wichtig ist dabei, neben der prinzipiellen Wertschätzung von Mehrsprachigkeit auch um die gesellschaftlichen Machtverhältnisse Bescheid zu wissen, denen Sprachen und ihre Sprecherinnen unterworfen sind. Innerhalb der LL äußern sich diese Machtverhältnisse eindrucksvoll anhand der fast ausschließlich deutschsprachig gestalteten amtlich-offiziellen Zeichen. Hier wird das monolinguale Sprachregime, und zwar in seiner amtssprachlich-bildungssprachlichen Form, vonseiten der verantwortlichen Behörden konsequent durchgesetzt, die hegemoniale Position des Deutschen nicht infrage gestellt.

Dominante Machtstrukturen zeigen sich darüber hinaus auch in der Einordnung von Sprachpraxen bezüglich ihrer vermeintlichen (Il-)Legitimität. Dies wird besonders dann deutlich, wenn von der mehrheitssprachlichen Norm abweichende Äußerungen geringgeschätzt und die dahinterstehenden Personen als anormal, weil nicht dieser Norm entsprechend, bewertet werden. Mithilfe solcher ‚ungenügenden‘ oder ‚ungültigen‘ Äußerungen, die in der LL vor Ort gefunden wurden, kann diese machtvolle, scheinbar selbstverständliche Differenzierungspraxis reflektiert und auch abgelegt werden, indem veranschaulicht wird, dass das Heranziehen einer standardsprachlichen oder bildungssprachlichen Norm nicht in allen Kontexten nötig und angemessen ist. Insofern kann die eigene Haltung in Bezug auf Sprache(n) und Mehrsprachigkeit – aufseiten der Schüler genauso wie der Lehrerinnen – anhand der Besprechung

¹⁶⁷ Vgl. dazu Kapitel 1.1.

schriftsprachlicher Zeichen im öffentlichen Raum überdacht und eine reflexive sprachliche Normativität eingeübt werden.

6.1.4 Mehrsprachigkeitsdidaktische Arbeit mit *Linguistic Landscapes*: Potential und Herausforderungen

In der mehrsprachigkeitsdidaktischen Analyse der empirischen Daten wird deutlich, dass diese in vielerlei Hinsicht für die Erreichung der drei formulierten Ziele einer begegnungsorientierten Mehrsprachigkeitsdidaktik herangezogen werden können. Sowohl die Sichtbarmachung und Wertschätzung sprachlicher Diversität als auch die Problematisierung der Machtdimension können anhand der untersuchten LL weitgehend realisiert werden. Von Vorteil ist dabei auch, dass das verfügbare ‚Lernmaterial‘ direkt seiner lebensweltlichen Umgebung entnommen werden kann und damit einen hohen Authentizitätsgrad aufweist. Gerade in einem sprachlich so vielgestaltigen Umfeld wie dem Yppenplatz und dem Brunnenmarkt können Texte in zahlreichen Sprachen und Varietäten genützt werden, die selbst in einschlägigen Lehrwerken nicht in dieser Vielfalt zur Sprache kommen – und das auch noch völlig kostenlos. Als außerschulische Lernorte bieten Sprachlandschaften nicht zuletzt eine willkommene Abwechslung zum herkömmlichen Unterricht in der Klasse und erlauben darüber hinaus die selbständige Erkundung des eigenen (oder eines noch unbekanntes) Lebensraums. Die Alltags- und Realitätsnähe sowie der Feldforschungscharakter von LL-Projekten vermögen dabei sicherlich auch die Motivation und Lernfreude der Schülerinnen zu steigern.

Freilich muss hier auch einschränkend erwähnt werden, dass nicht jeder beliebige Ort sprachlich so viel ‚hergibt‘ wie das für diese Studie gewählte Untersuchungsgebiet. Nichtsdestotrotz verbirgt sich in so manchen Straßenzügen und Plätzen mehr Sprachenvielfalt als gedacht: Um das mehrsprachige Potential von Sprachlandschaften zu ergründen, ist bloß ein entsprechend sensibilisiertes Auge nötig, was selbstverständlich trainiert werden kann. Und selbst weniger diverse Orte bieten Anlass, um über ausgewählte, mehrsprachigkeitsdidaktisch relevante Fragen zu sprechen; nicht zuletzt darüber, weshalb nur so wenige Sprachen in der LL vertreten sind. In jedem Fall können öffentliche Sprachlandschaften zur Illustration bestimmter sprachenbezogener Zusammenhänge herangezogen werden und damit einem einschlägigen Unterricht zumindest für manche Aspekte Anschauungsmaterial liefern.

Eine weitere Herausforderung bei der Realisierung von LL-Projekten im schulischen Bereich kann der organisatorische Aufwand sein. Zum einen kann sich ein solches Projekt über mehrere Unterrichtsstunden ziehen, was entsprechende zeitliche Kapazitäten voraussetzt. Zum

anderen ist die Durchführung aufgrund des Exkursionscharakters nicht immer leicht und spontan möglich, da u.U. eine Begleitung gefunden werden muss (was sich gerade bei fächerübergreifenden Projekten allerdings leicht lösen ließe) und vor Ort die Aufsichtspflicht nicht verletzt werden darf. Darüber hinaus müssen Lehrpersonen dazu bereit sein, bis zu einem bestimmten Grad Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen abzugeben, da die Schüler im Idealfall die Sprachlandschaft autonom erkunden und nur jene Zeichen dokumentieren, die für sie bedeutungsvoll sind (und dabei von den Lehrpersonen nicht zwangsläufig verstanden werden).

Mit der Durchführung eines schulischen LL-Projekts sind also gewisse Herausforderungen verbunden, denen sich die Verantwortlichen bewusst sein müssen. Werden diese Herausforderungen allerdings angenommen, bietet sich ihnen und den Lernenden ein großes Potential für mehrsprachigkeitsdidaktisch wirkungsvolles Lernen in den verschiedensten öffentlichen Sprachlandschaften. Wie dieses Potential konkret ausgeschöpft werden kann, wird anhand von Praxisvorschlägen im nächsten Abschnitt veranschaulicht.

6.2 Praxisvorschläge für den mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht mit *Linguistic Landscapes*

Für die praktische Umsetzung von Schulprojekten in öffentlichen Sprachlandschaften gibt es eine Vielzahl an Möglichkeiten, von denen hier einige präsentiert werden, die sich aus der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung mit *Linguistic Landscapes* (LLs) und begegnungsorientierter Mehrsprachigkeitsdidaktik ableiten lassen. Die angeführten Aktivitäten sind als Vorschläge zu verstehen, die für verschiedene Lehr- und Lernkontexte herangezogen und entsprechend adaptiert werden können. Wichtig ist dabei, dass die jeweilige konkrete Gestaltung an die spezifischen Bedürfnisse und Wünsche der betreffenden Lerngruppe angepasst wird, v.a. auch in Bezug auf deren Alter, Interessen und sprachliche Ressourcen. Darüber hinaus ist ein solches Unterfangen immer auch den gegebenen äußeren Bedingungen unterworfen, gerade in Hinblick auf die spezifische Beschaffenheit der zu erforschenden Sprachlandschaft.

Wie weiter oben bereits erwähnt wurde, bieten sich als Rahmen für die Umsetzung von LL-Projekten mehrere Fächer und auch außerunterrichtliche Kontexte an.¹⁶⁸ Zunächst erscheint eine derartige Auseinandersetzung freilich ideal für Sprachenfächer, also sowohl für Deutsch

¹⁶⁸ Vgl. dazu Kapitel 3.2. sowie 2.3.3.

als auch für Fremdsprachen. Innerhalb der Sprachdidaktik steht hier neben der Vermittlung von formalsprachlicher und sprachlicher Handlungskompetenz insbesondere der Aufbau interkultureller Kompetenz im Vordergrund.¹⁶⁹ Dabei muss auch nicht zwangsläufig die sprachliche Vielfalt in ihrer Gesamtheit fokussiert werden. Wie am Beispiel des *Spotting*-Ansatzes gezeigt wurde, kann sich die Untersuchung der LL auf eine bestimmte Sprache oder Sprachform konzentrieren, wodurch ein differenziertes Bild über deren lebensweltliche Verwendung gewonnen werden kann. Im Fall von Spanisch kann so auch Fragen bezüglich des Stellenwerts der Sprache, deren Einsatzbereich und der Menschen, die mit der Sprache leben, nachgegangen werden. Dadurch wird nicht zuletzt deutlich, dass die gelernte Sprache auch außerhalb der Schule, im eigenen Umfeld präsent ist und damit auch von den Lernenden selbst an diesen Orten verwendet, das Gelernte also angewandt werden kann. In einem begegnungsorientierten Setting, das für diese Arbeit relevant ist, können demnach das einschlägige Sprachwissen sowie das Sprachbewusstsein erweitert werden; darüber hinaus lassen sich freilich auch erwerbsorientierte Zwecke mithilfe von LL-Texten verfolgen.

Aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Perspektive ist eine Beschäftigung mit Sprachlandschaften zwar für Sprachenfächer besonders naheliegend, nichtsdestotrotz können im Rahmen eines sprachsensiblen Fachunterrichts – und insbesondere in Hinblick auf das Unterrichtsprinzip Interkulturelle Bildung – auch alle anderen Gegenstände entsprechende Aktivitäten durchführen. Dabei bietet sich gerade für LL-Projekte ein fächerübergreifender Zugang an, der verschiedene Lernziele bündeln und eine interdisziplinäre Herangehensweise ermöglichen kann. Und auch außerhalb des klassischen Unterrichts können derartige Projekte durchgeführt werden, etwa in der Nachmittags- bzw. Tagesbetreuung oder einem Freifach. Hier kann sich auch ein Schulstandort als Ganzes engagieren und mittels einer schulautonomen Schwerpunktsetzung, die auch vom Bildungsministerium angeregt wird,¹⁷⁰ dem Thema Mehrsprachigkeit einen besonderen Stellenwert innerhalb des Schulprofils einräumen. Als Manifestation einer einschlägigen Schulentwicklung könnte nicht zuletzt eine Mitgliedschaft im *voXmi*-Netzwerk angestrebt werden. Die Auseinandersetzung mit sprachlicher Vielfalt eignet sich also für vielfältige Lehr- und Lernkontexte und selbstverständlich auch für alle Schultypen, gerade für die sprachlich meist heterogeneren Volks-, Mittel- und Polytechnischen Schulen.¹⁷¹

¹⁶⁹ Vgl. Cichon / Cichon 2009: 159f.

¹⁷⁰ Vgl. BMB 2016a: 28.

¹⁷¹ Vgl. dazu die in Kapitel 2.1.2.2 angeführten statistischen Daten zur Sprachenvielfalt an Schulen.

Unabhängig vom jeweiligen Kontext und der konkreten Umsetzung sollten schulische Projekte in öffentlichen Sprachlandschaften, die sich an den Prinzipien einer begegnungsorientierten Mehrsprachigkeitsdidaktik orientieren, nach entsprechender Planung vier grundlegende Phasen durchlaufen: Zunächst wird das Projekt vorbereitet, indem die Lerngruppe an die Themen Mehrsprachigkeit und *Linguistic Landscape* herangeführt wird (Phase 1). Danach kann die Datensammlung am Untersuchungsort erfolgen, wobei sich mehrere Möglichkeiten dafür anbieten (Phase 2). In Phase 3 wird schließlich das dokumentierte Material ausgewertet und hinsichtlich mehrsprachigkeitsdidaktisch relevanter Fragestellungen analysiert. Phase 4 sorgt abschließend für die Sicherung der Ergebnisse und des ‚Lernertrags‘ in Form einer wie auch immer gearteten Dokumentation des Projekts.

Je nach Bedürfnissen und Anforderungen können die einzelnen Phasen dabei kürzer oder länger, oberflächlicher oder tiefergehend, einfacher oder komplexer ausgestaltet werden. Für möglichst viele dieser unterschiedlichen Ansprüche werden im Anschluss Praxisvorschläge präsentiert, wobei als übergeordnetes Lernziel stets die Anerkennung sprachlicher Vielfalt in all ihren Dimensionen fokussiert wird. Dabei dient die oben besprochene empirische Studie als Modell und Anhaltspunkt zur Illustration bestimmter Vorgangsweisen und Phänomene. Zum Schluss werden noch zusätzliche, über den hier herangezogenen Rahmen hinausgehende Ideen für eine mehrsprachigkeitsdidaktische Auseinandersetzung mit Sprachlandschaften vorgestellt, die nicht minder reizvoll sind und insofern auch Anlass für weitere Forschungsarbeiten zum Thema Mehrsprachigkeit und LL bieten könnten.

6.2.1 Phase 1: Vorbereitung und Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit

Erläuterungen:

Zur Vorbereitung der Feldforschung ist es zunächst notwendig, die Lerngruppe für sprachenbezogene Zusammenhänge zu sensibilisieren, um sie nicht ‚ahnungslos‘ loszuschicken. Dabei sind im Grunde genommen jene Aspekte ausschlaggebend, die im Theorieteil dieser Arbeit behandelt wurden. Im Wesentlichen geht es also darum, die relevanten Begrifflichkeiten zu klären, ein heteroglossisches Verständnis von Sprache(n) zu vermitteln und sprachliche Vielfalt in all ihren Dimensionen, also auch in ihrer machtvollen Verfasstheit, bewusst zu machen. Darüber hinaus muss die LL als Ort, an dem sich diese Vielfalt in einer bestimmten Weise widerspiegelt, thematisiert werden. Erst wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, kann die Exploration der Sprachlandschaft starten.

Praxisvorschläge:

- *Philosophieren über Sprache(n)*: Im Plenum oder in Kleingruppen wird über sprachenbezogene Fragen nachgedacht und versucht, Antworten und Definitionen zu formulieren: Was heißt eigentlich *Sprache*? Welche Sprachen sprechen wir? Was heißt es, eine Sprache zu sprechen, zu können, zu beherrschen? Wie viele Sprachen gibt es überhaupt? Und wie können Sprachen gezählt werden? Ist ein Dialekt auch eine Sprache? Sprechen wir alle Deutsch, oder nicht vielmehr unterschiedliche Formen von Deutsch? Vermischen wir nicht manchmal auch Sprachen miteinander? Sprechen wir im Freundinnenkreis gleich wie bei einem Referat in der Schule? Schreiben wir Nachrichten am Handy genauso wie Aufsätze im Hausübungsheft?
- *Sensibilisierung für die eigene Mehrsprachigkeit*: Gemeinsam mit der Lehrperson wird über die in der Klasse vorhandenen sprachlichen Ressourcen gesprochen, um die individuellen sprachlichen Repertoires offenzulegen. Dies kann einerseits mittels eines Plenumsgesprächs erfolgen, bei dem alle genannten Sprachen und Varietäten an der Tafel oder auf einem Plakat notiert werden, um die in der Gruppe vertretene Mehrsprachigkeit zu visualisieren. Noch anschaulicher und differenzierter wäre allerdings die Erstellung von Sprachenportraits, die alle Schüler – und auch die Lehrkraft – über ihr eigenes sprachliches Repertoire anfertigen und sich somit selbst als mehrsprachig erfahren. Darüber hinaus kann anhand des eigenen sprachlichen Verhaltens zwischen innersprachlicher, fremdsprachlicher und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit unterschieden werden, was den Übergang zum nächsten Vorschlag bildet.
- *Sensibilisierung für die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit*: Nachdem die eigene, individuelle Mehrsprachigkeit bewusst gemacht wurde, kann über die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit gesprochen werden: Welche Sprachen sprechen wir in der Klasse, welche sprechen unsere Eltern und Verwandten, Freunde und Nachbarinnen? Auf welche Sprachen stoßen wir in unserem Alltag, in den öffentlichen Verkehrsmitteln, beim Einkaufen, am Spielplatz oder in der Bar? Welche sprachlichen Äußerungen hören und sehen wir? Und wie sprechen wir selbst in diesen unterschiedlichen Bereichen, in der Schule, zu Hause oder mit Freunden? Hier kann freilich auch mit demographischen Daten gearbeitet werden, bspw. indem einschlägige Zeitungsartikel gelesen und besprochen werden.
- *Problematisierung der Machtdimension von Sprache(n)*: Ausgehend von der individuellen Mehrsprachigkeit wird darüber nachgedacht, welche spezifischen Sprachen bzw.

Sprachformen in welchen Kontexten verwendet werden (dürfen). In Bezug auf das unmittelbare schulische Umfeld können dabei etwa folgende Fragen diskutiert werden: Sind für Gruppenarbeiten auch andere als die Unterrichtssprache erlaubt? Darf ich ein Referat im Dialekt halten? Werden meine Aufsätze primär nach ihrer (fehlenden) Sprachrichtigkeit beurteilt? Auf diese Weise kann der monolinguale Habitus der Schule expliziert und nach den Gründen dafür geforscht werden. Dabei kann die dominante bildungssprachliche Norm als Maßstab für die Unterscheidung zwischen legitimen und illegitimen Sprachpraxen erkannt und gleichzeitig als Konstrukt begriffen werden, das nicht absolut gelten muss und daher stellenweise auch dekonstruiert werden kann – dies aber freilich nur von jenen, die die dafür nötige Machtposition innehaben. Auch ohne dabei zu tief in komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge eintauchen zu müssen, kann durch die Reflexion der eigenen Alltagserfahrung der Schülerinnen ein Bewusstsein für das unterschiedliche Ansehen und Prestige von Sprachen, Varietäten und Ausdrucksweisen entwickelt werden. Wichtig ist dabei, dass sprachbezogene Bewertungen überdacht und eine reflexive sprachliche Normativität eingeübt werden – und zwar von Schülern genauso wie von Lehrerinnen.

- *Sensibilisierung für visuell repräsentierte Mehrsprachigkeit in Sprachlandschaften:* Bevor eine konkrete LL erforscht werden kann, muss ein gewisses Sensorium dafür ausgebildet werden, um vorhandene Sprachspuren auch differenziert wahrnehmen und dokumentieren zu können. Dies kann bspw. durch bereits erwähnte Fragen zur alltäglichen Begegnung mit Sprachen im öffentlichen Raum angeregt werden: Welche Sprachen und Varietäten sehe ich, wenn ich mich durch die Stadt bewege? Auf welchen Schildern, Zeichen, Wänden etc. sind welche Äußerungen zu lesen? Welche davon verstehe ich, welche nicht? Warum (nicht)? Darüber hinaus bietet sich zur Illustration die Vorlage von Bildern an, die LL-Elemente in verschiedenen Erscheinungsformen zeigen, also auch unauffälligere wie Graffiti oder Aufkleber. Auch der Begriff der *Linguistic Landscape* bzw. Sprachlandschaft kann anhand ausgewählter Beispielfelder anschaulich erklärt werden.
- *Reflexion der Erwartungshaltung:* Vor der Datensammlung bietet es sich an, die Erwartungen der Schüler hinsichtlich der vor Ort anzutreffenden sprachlichen Vielfalt zu explizieren, um im Nachhinein die Ergebnisse damit abgleichen zu können: Welche Sprach(form)en werden wir finden, welche nicht? In welchen Bereichen und von welchen Personen werden welche Sprach(form)en verwendet? Wie viele verschiedene Sprach(form)en werden wir insgesamt finden?

- *Vorbereitung des konkreten Projekts:* Bevor der Klassenraum verlassen wird, werden die wichtigsten organisatorischen Eckpunkte der Feldforschung geklärt, um einen möglichst reibungslosen Ablauf zu garantieren. Bezüglich der konkreten Erhebungsmethode bieten sich mehrere Vorgangsweisen an, die in Phase 2 beschrieben werden. In jedem Fall ist es wichtig, im Vorhinein die bei der späteren Analyse herangezogenen Kategorien zu klären, um die nötigen Informationen bei der Datensammlung einzuholen. Wird bspw. so vorgegangen wie in der für diese Arbeit durchgeführten Studie – mit den drei zentralen Kategorien Sprachigkeit, Autorität und Kontext –, muss bei der Dokumentation der Zeichen etwa auch auf deren Beschaffenheit, Position und Umgebung geachtet werden. Nur so können differenzierte Aussagen in Bezug auf Produktions- und Rezeptionsbedingungen der einzelnen Elemente getroffen werden.

6.2.2 Phase 2: Datensammlung im mehrsprachigen Feld

Erläuterungen:

Wenn die Heranführung an die Themen Mehrsprachigkeit und LL in geeigneter Weise erfolgt und der Ablauf der Feldforschung geklärt ist, kann die Datensammlung vor Ort beginnen. Das jeweilige Untersuchungsgebiet muss davor freilich schon bekannt und hinsichtlich seiner mehrsprachigkeitsdidaktischen Eignung geprüft worden sein. Wichtig ist dabei, das meist eher monolingual bzw. höchstens fremdsprachlich-mehrsprachig geprägte Schulumfeld zu verlassen und die Konfrontation mit der tatsächlich gelebten sprachlichen Vielfalt im öffentlichen Raum zu suchen. Dadurch bekommt ein solches Projekt auch einen für die Beteiligten tendenziell spannenderen, weil ungewöhnlicheren und realitätsnäheren Explorationscharakter, der entdeckendes Lernen im außerschulischen Raum ermöglicht, was letztlich auch ein zusätzlicher Motivationsfaktor sein kann.

Von zentraler Bedeutung ist außerdem, den Schülerinnen den nötigen Freiraum für die eigenständige Erforschung und Dokumentation des Untersuchungsortes zu gewähren. Innerhalb eines definierten Zeitrahmens sollten sie sich also möglichst frei bewegen und die für sie selbst bedeutungsvollen Lerninhalte auswählen können. Dies impliziert freilich die Bereitschaft der Lehrpersonen, die Gestaltungsmacht über ihren Unterricht zumindest teilweise abzugeben und sich auf etwas Neues, Unvorhersehbares einzulassen. Zu Beginn der Reise nicht uneingeschränkt zu wissen, wohin diese führt, kann aber für alle Beteiligten eine wertvolle Erfahrung sein und nicht zuletzt auch zu überraschend bereichernden (Etappen-)Zielen führen.

Für die Dokumentation der Daten bieten sich verschiedene Methoden an. Am einfachsten ist sicherlich, auf die beinahe flächendeckend vorhandenen Handykameras der Schüler zurückzugreifen, da dies auch ein möglichst autonomes Vorgehen ermöglicht. Mithilfe von Smartphones könnte die Datensammlung außerdem von einer praktischen, kostenlosen *App* unterstützt werden, die von der Universität Luxemburg angeboten wird: Mit *Lingscape* können Fotos von LL-Elementen in einer interaktiven digitalen Karte festgehalten und von den anderen Nutzern eingesehen werden, was bestimmte Vorteile für deren Veranschaulichung und Bearbeitung liefert.¹⁷²

Soll auf Handys verzichtet werden, können auch zur Verfügung stehende (Digital-)Kameras so verteilt werden, dass jede Gruppe zumindest eine bekommt und dann gemeinsam die Sprachlandschaft durchstreift. Schließlich können die Schülerinnen auch bei den Lehrpersonen bleiben, wenn nur diese eine Kamera haben sollten – was allerdings zulasten der Individualisierung des Lernprozesses geht. Generell sollte darauf geachtet werden, dass die Zahl an dokumentierten Daten nicht zu groß wird, um die Übersicht nicht zu verlieren. So könnte bspw. im Vorhinein vereinbart werden, wie viele Fotos maximal pro Gruppe bzw. pro Person gemacht werden sollten. Hier zählt Qualität vor Quantität: Aussagekräftiger als fünf Fotos von denselben oder ähnlichen Verkehrsschildern sind zwei Fotos von zwei unterschiedlichen amtlich-offiziellen Zeichen (also bspw. ein Verkehrsschild und eine amtliche Kundmachung).

Praxisvorschläge:

- *Spot your language*: Um dafür zu sorgen, dass vielfältige Daten generiert werden und nicht alle dasselbe dokumentieren, kann der *Spotting*-Ansatz herangezogen werden. Ähnlich wie bei der oben beschriebenen *Spot Spanish*-Forschung wird dabei nur eine bestimmte Sprache innerhalb der untersuchten LL festgehalten. Der Auftrag könnte also lauten, dass die Schüler eine ihnen bekannte Sprache, bspw. die Familiensprache, ‚spotten‘ sollen, was gerade in sprachlich heterogenen Klassen sinnvoll erscheint. Zusätzlich können auch in der Schule oder woanders gelernte Fremdsprachen oder inner-sprachliche Mehrsprachigkeitsformen, etwa in Bezug auf Dialekte, fokussiert werden. Auf diese Weise können nicht zuletzt schriftsprachliche Zeichen, die der Lehrkraft unverständlich sind, von einschlägig kompetenten Schülerinnen übersetzt und somit allen zugänglich gemacht werden.

¹⁷² Vgl. Lingscape 2019.

- *Spot Translanguaging*: Um die heteroglossische Dimension von Sprache(n) zu verdeutlichen, können auch explizit sprachliche Mischformen aufgesucht und dokumentiert werden. Diese bieten für die nachfolgende Besprechung Anlass zur Thematisierung von Ausdrucksweisen, die sich nicht nur einer konkreten, abgrenzbaren Sprache bedienen und somit Ausdruck des heterogenen sprachlichen Repertoires der Sprecherinnen sind.
- *Dokumentation sprachlicher Vielfalt*: Ein Auftrag für die Erkundung der Sprachlandschaft könnte auch lauten, möglichst viele verschiedene Sprach(form)en ausfindig zu machen und von jeder ein Beispielfoto aufzunehmen. Dies begrenzt einerseits die Fülle an Daten und erlaubt andererseits einen umfassenden, sprachenübergreifenden Blick auf die visuell repräsentierte Mehrsprachigkeit vor Ort. Darüber hinaus vermag ein solcher Forschungsauftrag vermutlich die Motivation für eine gründliche Durchsuchung des Gebietes noch zusätzlich zu steigern
- *Dokumentation mehrsprachiger Zeichen*: Auch die Fokussierung auf explizit mehrsprachige Zeichen, die zumindest zwei verschiedene Sprach(form)en abbilden, kann interessante Daten liefern. Hier sollte besonders auf das Verhältnis der vertretenen Sprachen geachtet werden: Ist der gesamte Text in allen Sprachen präsent oder nur Teile, wie verhält es sich mit Schriftgröße, Auffälligkeit etc.? Außerdem ist es von Bedeutung, in welchem Kontext die Zeichen erscheinen: Beschränkt sich dieser auf regionstypische Kulinarik oder werden auch andere gesellschaftliche Domänen erreicht, wie etwa am Beispiel der Brunnenpassage veranschaulicht wurde?
- *Dokumentation nach anderen Kriterien*: Freilich muss nicht unbedingt die Sprachigkeit der Zeichen als Kriterium für deren Dokumentation herangezogen werden. Je nach gewählten Kategorien kann dies bspw. auch deren Autorität sein, indem die verschiedenen Gruppen jeweils eine bestimmte Autoritätsebene erforschen. So wie in der oben erfolgten Besprechung der erhobenen Daten können dabei die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen offiziell-amtlichen, privat-kommerziellen und transgressiven LL-Elementen veranschaulicht werden. Genauso kann bspw. der Kontext der Zeichen ausschlaggebend für deren Dokumentation sein. So könnte diese nach verschiedenen Bereichen aufgeteilt werden: Handel, Gastronomie, Organisationen und Vereine, Werbungsschaltende etc.

6.2.3 Phase 3: Datenauswertung und Diskussion

Erläuterungen:

In der Phase der Auswertung der Daten und Diskussion der Ergebnisse werden die in Phase 1 angesprochenen Phänomene in Verbindung mit Sprache(n) und Mehrsprachigkeit anhand des selbst dokumentierten Materials veranschaulicht. Je nach konkretem ‚Ertrag‘ können dabei Themen wie offizielle Sprachpolitik, herrschende Sprachhierarchien, ungleichmäßig verteilte Sprechmacht, heteroglossischer Sprachgebrauch oder situative (Un-)Angemessenheit von Sprachpraxen besprochen werden. In Bezug auf die drei formulierten Ziele einer begegnungsorientierten Mehrsprachigkeitsdidaktik ergeben sich daraus u.a. die folgenden Aktivitäten.

Praxisvorschläge:

- *Gesammeltes Datenmaterial sichtbar machen:* Als erster Schritt nach der erfolgten Sammlung der Daten müssen diese für alle Beteiligten sichtbar gemacht werden, um deren Vielfalt zu illustrieren und bewusst zu machen. Hierfür bietet es sich bspw. an, (ausgewählte) Fotos auszudrucken und auf einem großen Tisch oder auf dem Boden zu verteilen, damit alle sie in ihrer Diversität wahrnehmen können. In digitaler Form können sie auch an die Leinwand projiziert werden. Wurde bei der Datenerhebung *Lingscape* verwendet, so kann die dabei von allen in geteilter Arbeit erstellte Karte vor der ganzen Klasse hergezeigt werden.
- *Gruppierung der Daten:* Um die Daten systematisch analysieren zu können, müssen sie zuerst hinsichtlich bestimmter Kriterien geordnet werden, wofür wiederum die angewandten Kategorien herangezogen werden können. Eine Gruppierung der Daten nach Autorität, Sprachigkeit und/oder Kontext erlaubt es, die Übersicht zu bewahren und die Auswertung nach einem bestimmten Muster vornehmen zu können. Im Fall von analog verfügbaren Fotos können diese physisch geordnet werden; bei digitalen Bildern erfolgt dies entsprechend am Computer.
- *Auswertung der Daten:* Nach der Gruppierung der Daten können diese hinsichtlich der relevanten Kategorien ausgewertet werden, um die grundlegende Frage zu klären: Welche Sprach(form)en kommen in welcher Weise in welchen Zeichen vor? Anbieten würde sich dabei eine Aufteilung der Analysearbeit auf mehrere Gruppen, die jeweils einen bestimmten Datensatz übernehmen. In Anlehnung an die oben erfolgte Besprechung könnten so drei Gruppen die drei verschiedenen Autoritätsebenen gesondert auswerten. Ebenso vorstellbar ist die Aufteilung nach den jeweils vorkommenden

Sprach(form)en, was insbesondere dann Sinn macht, wenn in Phase 2 der *Spot your language*-Ansatz gewählt wurde. In jedem Fall müssen die Daten ggf. übersetzt und entschlüsselt werden, um für alle verständlich zu sein. Kann niemand aus der Klasse dies bewerkstelligen, so kann auch eine Internetrecherche aushelfen. Nachdem die Gruppen mit ihrer Analyse fertig sind, stellen sie ihre Ergebnisse den anderen vor, etwa in Form von Präsentationen im Plenum oder mittels Durchmischung der Gruppen im Sinne der Methode des Kugellagers bzw. der Expertenrunde. In die Besprechung der Ergebnisse kann auch der Vergleich mit den in Phase 1 formulierten Erwartungen bezüglich der am Untersuchungsort anzutreffenden Mehrsprachigkeit einfließen.

- *Diskussion der Ergebnisse:* Nach der erfolgten Auswertung der Daten in Bezug auf die herangezogenen Kategorien und der Präsentation der Ergebnisse wird abschließend versucht, daraus ableitbare Aussagen hinsichtlich der spezifischen Produktions- und Rezeptionsbedingungen der Zeichen zu formulieren. Wichtig ist dabei, als Lehrperson die mehrsprachigkeitsdidaktisch relevanten Lernziele vor Augen zu haben und die Diskussion, die zumindest zum Schluss im Plenum stattfinden sollte, entsprechend zu leiten.

Zunächst kann dabei die tatsächlich dokumentierte Mehrsprachigkeit veranschaulicht werden: Welche Sprachen und Varietäten wurden entdeckt? Welche sind besonders dominant, welche kaum vertreten? Welche Zeichen können nicht wirklich einer konkreten Sprache zugeordnet werden? Welche Formen von *Translanguaging* wurden erkannt? Auf diese Weise kann das Bewusstsein für die vielen verschiedenen Sprach(form)en, die tagtäglich verwendet werden, geschärft und Mehrsprachigkeit als Normalfall erfahren werden.

Darüber hinaus sollte durch die Besprechung der Ergebnisse ein wertschätzender Umgang mit sprachlicher Diversität angeregt werden, der diese als Bereicherung für alle begreift. Insbesondere wenn von den Schülern selbst gesprochene, eher marginalisierte Sprachen und Varietäten in der LL gefunden wurden, müssen diese als wertvoll und schlicht Teil der gelebten Mehrsprachigkeit verstanden werden, ohne den Vorwurf der mangelnden Integrationsbereitschaft zu erheben. Auch sprachliche Mischformen und nicht der Norm entsprechende Äußerungen können in ihrer spezifischen kommunikativen Funktionserfüllung geachtet und auch in ihrem kreativ-ästhetischen Potential erkannt werden. Insgesamt geht es also darum, die in den LL-Elementen widergespiegelte sprachliche Vielfalt nicht als etwas Ungewöhnliches, Unangemessenes oder

Minderwertiges wahrzunehmen, sondern sie als völlig normales und darüber hinaus bereicherndes gesellschaftliches Phänomen anzuerkennen.

Nicht zuletzt können mittels der erhobenen und ausgewerteten Daten auch Zusammenhänge zwischen Sprache(n) und Macht veranschaulicht werden. Rein deutschsprachige amtlich-offizielle Zeichen angesichts der vielsprachigen Zeichen auf privater Ebene verkörpern eine sprachliche Homogenisierung vonseiten der Machthaberinnen, die den Schülern sicherlich bekannt, aber vielleicht noch nicht in dieser Dimension bewusst war. Die marginale Präsenz zwar von Teilen der Bevölkerung gesprochener, aber prestigearmer (Migrations-)Sprachen bzw. deren generelle Absenz zeugen dabei auch von den dominanten Sprachideologien und -hierarchien. Auf diese Weise wird auch anhand der spezifischen Verfasstheit der LL der jeweilige Status einer Sprache bzw. Varietät ablesbar.

Bei der Diskussion dieser sprachbezogenen Phänomene ist immer auf die eigene Involviertheit in die machtvollen Strukturen Acht zu geben. Zum einen betrifft dies die Lehrpersonen selbst, die in ihrer Position den monolingualen Habitus der Institution Schule repräsentieren und zum Teil auch aufrechterhalten – ob sie wollen oder nicht. Zum anderen können sich Schülerinnen durch die persönliche Betroffenheit (bspw. aufgrund der Absenz ihrer eigenen Familiensprache innerhalb der untersuchten Sprachlandschaft) auch gekränkt fühlen, weshalb hier stets behutsam vorgegangen werden muss. Genauso gilt es, die oben zitierte Anerkennungsfrage¹⁷³ zu vermeiden und Schüler nicht aufgrund ihres familiären Hintergrunds in eine stereotype Position zu drängen, in die sie nicht passen (wollen).

6.2.4 Phase 4: Dokumentation der Ergebnisse

Erläuterungen:

Als letzte Phase eines LL-Projekt erfolgt die Dokumentation der Ergebnisse, um diese festzuhalten und den ‚Lernertrag‘ zu sichern. Dafür bieten sich viele Möglichkeiten an, von denen hier ein paar genannt werden. Im Idealfall bleibt es dabei freilich nicht nur bei der Dokumentation, sondern kommt es auch zu einer Präsentation über die beteiligte Lerngruppe hinaus, um auch andere an den gewonnenen Erkenntnissen teilhaben zu lassen. Nicht zuletzt sollte ein solches Projekt nach dessen Beendigung von allen Beteiligten reflektiert und bewertet wer-

¹⁷³ Vgl. dazu Kapitel 2.3.2.2.

den, um über Stärken und Schwächen Bescheid zu wissen und zukünftige Vorhaben entsprechend zu adaptieren.

Praxisvorschläge:

- *Führung eines Lerntagebuchs:* Diese Maßnahme ist genau genommen nicht nur eine Dokumentation der finalen Ergebnisse des Projektes, sondern begleitet die Schülerinnen über dessen gesamte Dauer hinweg. Dabei sollen die persönlich bedeutungsvollen Aspekte, Momente und Erkenntnisse in Form eines Lerntagebuchs festgehalten werden. Diese Vorgangsweise erlaubt eine individuelle Reflexion des Lernprozesses abseits der im Klassenverband vorgenommenen Aktivitäten und Aufzeichnungen.
- *Gestaltung von Postern (für Ausstellungen):* Die einzelnen Analysegruppen gestalten jeweils ein Poster mit ausgewählten Bildern und Begleittexten, die über die Ergebnisse ihrer Forschung berichten. So könnten bspw. drei Poster über die drei Autoritätsebenen der untersuchten Zeichen erstellt werden (in analoger Weise bei anderen Kategorisierungen). Wenn möglich, werden die verschiedenen Plakate dann an einem Ort ausgestellt, an dem sie andere Schülerinnen und auch Eltern und Besucher sehen können. Denkbar wäre freilich auch – genauso wie bei den folgenden Vorschlägen – eine Präsentation im Rahmen von Elternabenden oder Schulveranstaltungen.
- *Erstellung von Fotoalben bzw. Fotostories:* Sowohl in digitaler als auch in analoger Form können kleine Fotoalben erstellt werden, die mit ausgewählten Bildern und Begleittexten über die Ergebnisse bzw. den Verlauf des Projekts berichten. Als Fotostories könnten diese auch in eine Erzählung verpackt und entsprechend ausgeschmückt werden.
- *Konzipierung von Spaziergängen durch die Sprachlandschaft:* Aus den gewonnenen Erkenntnissen wird ein Spaziergang durch die Sprachlandschaft konzipiert, der an aussagekräftigen LL-Elementen vorbeiführt und diese hinsichtlich darin widergespiegelter Phänomene in Bezug auf Sprache(n) und Mehrsprachigkeit erläutert. Ein solcher Spaziergang kann sowohl in Form eines Reiseführers geschrieben als auch in die Praxis umgesetzt werden, indem Mitschüler, Eltern und sonstige Interessierte durch die Sprachlandschaft geführt werden. Nicht zuletzt bietet sich hier auch eine mehrsprachige Umsetzung an.
- *Erstellung von einschlägigem Lernmaterial:* Die Erkenntnisse aus dem Projekt werden für die Erstellung von Lernmaterial zum Thema Mehrsprachigkeit herangezogen. Dabei können Arbeitsblätter für verschiedene Anlässe genauso erstellt werden wie an-

schauliches Bildmaterial, auf dem vielfältige Zeichen zu sehen sind. Diese Bilder können auch für andere Kontexte verwendet werden, bspw. als Schreib- und Erzählanlässe für Geschichten, im Rahmen der *Language Awareness* für den Sprachenvergleich oder auch für erwerbsorientierte Zwecke. Nicht zuletzt lassen sich LL-Projekte in einer weniger aufwändigen Form auch mithilfe dieser Bilder durchführen, wenngleich freilich unter ganz anderen Vorzeichen.

- *Reflexion des Projekts*: Abschließend sollte das gesamte Projekt von allen Beteiligten reflektiert werden, um Erkenntnisse bezüglich des Nutzens für mehrsprachigkeitsdidaktische Zwecke, der praktischen Umsetzbarkeit sowie des Anklangs bei den Schülerinnen zu gewinnen. Diese Erkenntnisse können dann für weitere (selbst oder von Kollegen geplante) Vorhaben herangezogen werden.

6.2.5 Weiterführende Unterrichtsvorschläge

Neben den soeben beschriebenen Praxisvorschlägen werden hier noch einige weitere, darüber hinausgehende Ideen präsentiert, die teilweise einen anderen Zugang aufweisen, aber dennoch auch mit den obigen Aktivitäten kombiniert werden könnten. So bietet es sich bspw. an, die LL des eigenen Schulstandortes zu untersuchen, um das dort herrschende Sprachregime offenzulegen. Dabei kann nicht zuletzt auch die Schulbibliothek hinsichtlich ihres mehrsprachigen Angebots durchforstet werden. Darüber hinaus wäre eine zweite Studie an einem anderen Ort reizvoll, um die beiden Sprachlandschaften miteinander vergleichen zu können. Dies könnte im Rahmen einer Sprachreise sogar in einem anderen Land erfolgen, womit auch internationale Vergleiche angestellt werden könnten. Genauso denkbar wäre eine zweite Untersuchung desselben Ortes einige Zeit später, um Veränderungen dokumentieren und besprechen zu können. In jedem Fall könnte man aus der rein rezeptiven Position auch in eine produktive wechseln und die jeweilige Sprachlandschaft (bei entsprechender Erlaubnis) selbst mitgestalten. So könnten z.B. fehlende Sprachen und Varietäten ergänzt oder Passantinnen mittels Mitmach-Postern dazu eingeladen werden, ihre eigenen sprachlichen Ressourcen festzuhalten und sichtbar zu machen.

Neben öffentlichen Räumen könnten freilich auch semi-öffentliche wie Geschäfte, Restaurants, Bäckereien, Bahnhöfe, Büchereien, Tourismusbüros, Museen oder Theater erkundet werden. In einem solchen Setting könnten auch bewegliche LL-Elemente mit in die Schule genommen und dort analysiert werden, bspw. erworbene Produkte, Broschüren oder Veran-

staltungsprogramme.¹⁷⁴ Ferner kann der Wahrnehmungsfokus auch auf hörbare Repräsentationen von Mehrsprachigkeit ausgeweitet werden, was zwar andere Voraussetzungen für Dokumentation und Analyse, aber sicherlich auch interessante Erkenntnisse mit sich bringt.

Bezüglich der zur Verfügung stehenden zeitlichen, räumlichen und personellen Ressourcen kann die konkrete Umsetzung von LL-Projekten schließlich auch beträchtlich variieren: Relativ schnell und einfach wäre eine Beschäftigung mit Sprachlandschaften, wie bereits erwähnt wurde, mithilfe von Aufnahmen schriftsprachlicher Zeichen möglich, die auch aus Zeitungen, Zeitschriften und Internetseiten entnommen werden könnten. Auf der anderen Seite kann ein solches Projekt noch viel tiefer in die Materie eindringen, indem bspw. selbst durchgeführte Interviews mit Produzentinnen und Rezipienten von LL-Elementen oder die Webseiten der Urheber bestimmter Zeichen in die Besprechung mit einbezogen werden.¹⁷⁵ Nicht zuletzt kann die Erforschung einer LL auch für das Sprachenlernen selbst hilfreich sein, stehen doch – je nach Sprache – mehr oder weniger zahlreiche, authentische Texte frei zur Verfügung, die den tatsächlichen (schriftlichen) Sprachgebrauch unmittelbar abbilden.

In dieser Vielfalt der Möglichkeiten, schulische Projekte in und mit Sprachlandschaften zu realisieren, spiegelt sich das große (mehrsprachigkeits-)didaktische Potential dieser Räume wider. Insofern laden sie regelrecht dazu ein, entdeckt und erforscht zu werden, wozu diese Arbeit hoffentlich ein Stück weit inspirieren konnte.

¹⁷⁴ Manchmal stößt man dabei selbst bei vermeintlichen Repräsentanten des monolingual-deutschsprachigen Regimes auf unerwartet vielsprachige Texte, wie bspw. die neue Gestaltung des Burgtheater-Spielplans beweist.

¹⁷⁵ So bietet der Internetauftritt der Stadt Wien – anders als deren LL-Elemente vermuten lassen – Inhalte in Deutsch, Englisch, Türkisch und Bosnisch-Kroatisch-Serbisch an, vgl. Stadt Wien 2019.

RESÜMEE UND AUSBLICK

Blicken wir auf die eingangs formulierten Forschungsfragen zurück, so wird deutlich, dass die gewählte theoretische und methodische Vorgangsweise deren Bearbeitung in einem umfassenden Ausmaß ermöglicht hat. Ausschlaggebend war dabei zunächst die Klärung der zentralen Begrifflichkeiten, die Voraussetzung für einen sicheren und differenzierten Zugang zu den behandelten Themen war. Die anschließende kritische Analyse des gängigen schulischen Umgangs mit Sprache(n) und Mehrsprachigkeit vermochte – gerade in Kontrast zu den dargelegten statistischen Zahlen – die weit verbreitete Praxis der sprachlichen Homogenisierung und Segregation offenzulegen. An den diagnostizierten Schwachstellen dieses Systems konnte schließlich angesetzt werden, um eine alternative Didaktik zu entwerfen, die der faktischen Mehrsprachigkeit auf gesellschaftlicher wie individueller Ebene möglichst gerecht wird. Um für die spätere mehrsprachigkeitsdidaktische Analyse der untersuchten *Linguistic Landscape* ein geeignetes Instrumentarium bereitzustellen, wurden drei wesentliche Prinzipien isoliert, die zusammengenommen die Anerkennung sprachlicher Vielfalt in all ihren Facetten zum Ziel haben: Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen, sie wertzuschätzen und für deren Machtdimension zu sensibilisieren.

Mit der Schaffung des notwendigen theoretischen Rahmens (inklusive der Klärung des Konzepts der *Linguistic Landscape*) konnte im zweiten Teil der Arbeit die empirische Feldstudie fundiert beschrieben und theoriebasiert ausgewertet werden. Durch die Generierung anschaulichen Datenmaterials konnte eine konkrete Sprachlandschaft hinsichtlich ihres mehrsprachigkeitsdidaktischen Potentials untersucht werden. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse ermöglichten schließlich eine begründete Argumentation für die Nutzung der in öffentlichen Räumen sichtbaren schriftsprachlichen Zeichen im Rahmen einer Didaktik der Anerkennung sprachlicher Vielfalt. Mit der Vorstellung bereits etablierter didaktischer Rahmenkonzepte sowie durch die Anführung von konkreten Unterrichtsvorschlägen konnte darüber hinaus der Praxisbezug hergestellt und eine Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer *Linguistic Landscape*-Arbeit in verschiedenen Lehr- und Lernkontexten angeregt werden.

Die Diplomarbeit zeigte demnach im Wesentlichen eines: Die öffentlichen Sprachlandschaften um uns bieten ein großes Potential für realitätsnahes, entdeckendes Lernen, bei dem sprachliche Diversität unmittelbar erfahren und in seiner Vielgestaltigkeit bewusst gemacht wird. Was hier freilich nicht geleistet werden konnte, ist die Klärung der Frage, inwieweit sich dieses Potential in der Praxis tatsächlich bewährt: Die Aussagen darüber sowie die ent-

worfenen Unterrichtsvorschläge ergeben sich allein aus den Erkenntnissen der theoretischen Auseinandersetzung sowie der durchgeführten Feldstudie. Um bestehende Zweifel restlos zu beseitigen, bedürfte es daher einer konkreten Überprüfung unter den realen Bedingungen eines schulischen Umfelds.

Auch vor diesem Hintergrund soll hier ein letztes Mal ein zentrales Anliegen der Arbeit genannt werden: Sie will nicht zuletzt Inspiration für die Realisierung von *Linguistic Landscape*-Projekten bieten, in der Schule genauso wie an der Universität. In diesem Sinne kann sie auch als Einladung gelesen werden, alltägliche Wege durch öffentliche Sprachlandschaften mit einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Spurensuche zu verbinden. Ein durch regelmäßige Übung entsprechend sensibilisierter Blick kann dabei so manche Überraschungen zutage fördern – und fällt früher oder später sicherlich auch auf einen kleinen, unscheinbaren Aufkleber mit den vielsagenden Worten: „WIEN OIDA BEČ OIDA“.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Stadt Wien – Vienna GIS 2019; Markierung von F.U.

Abb. 2–40: Felix Untersmayr.

Die Bildrechte liegen bei dem angegebenen Rechteinhaber (Abb. 1) bzw. beim Autor (Abb. 2–40).

Literaturverzeichnis

Anmerkung: Alle angegebenen Internetadressen/Links wurden am 14.08.2019 zum letzten Mal aufgerufen.

Androutsopoulos, Jannis (2008): *Linguistic landscapes: Visuelle Mehrsprachigkeitsforschung als Impuls an die Sprachpolitik*. Vortrag auf dem Internationalen Symposium „Städte-Sprachen-Kulturen“, 17.-19.9.2008, Mannheim.

<https://jannisandroutsopoulos.files.wordpress.com/2011/05/j-a-2008-linguistic-landscapes.pdf>.

Auer, Peter (2010): „Sprachliche Landschaften. Die Strukturierung des öffentlichen Raums durch die geschriebene Sprache“, in: Deppermann, Arnulf / Linke, Angelika (Hrsg.): *Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton*. Berlin: de Gruyter, S. 271–298.

Auernheimer, Georg (2006): „Das Postulat der Anerkennung am Beispiel der Minderheitensprachen“, in: Mecheril / Quehl (Hrsg.) 2006, S. 262–266.

Badstübner-Kizik, Camilla / Janíková, Věra (Hrsg.) (2018): *„Linguistic Landscape“ und Fremdsprachendidaktik. Perspektiven für die Sprach-, Kultur- und Literaturdidaktik*. Berlin: Peter Lang (Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 10).

Barni, Monica / Extra, Guus (Hrsg.) (2008): *Mapping Linguistic Diversity in Multicultural Contexts*. Berlin, New York: de Gruyter (Contributions to the Sociology of Language 94).

Belke, Gerlind (2012): *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. 5., grundlegend überarb. und inh. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.

BMB (Bundesministerium für Bildung) (2016a): *Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verord-*

nungen. 20., aktual. Aufl. Wien. (Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 1/2016-17). http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info1-16-17.pdf.

— (2016b): *Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“*. 11., aktual. Aufl. Wien. (Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 6/2016-17). http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info6-16-17.pdf.

— (2017): *Interkulturelle Bildung – Grundsatzverordnung 2017*. Wien. https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_29.pdf?6cczmi.

Bourdieu, Pierre (2005): *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. 2., erw. u. überarbeitete Aufl. Wien: Braumüller.

Brizić, Katharina / Yağmur, Kutlay (2008): „Mapping linguistic diversity in an emigration and immigration context: Case studies on Turkey and Austria“, in: Barni / Extra (Hrsg.) 2008, S. 245–264.

Burger, Hannelore (1995): *Sprachenrecht und Sprachgerechtigkeit im österreichischen Unterrichtswesen 1867–1918*. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften (Studien zur Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie 26).

Busch, Brigitta / Purkarthofer, Judith (2013): „Nachwort: Abschied vom Ideal der Homogenität“, in: *schulheft* 151, S. 109–114.

Busch, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*. 2. Aufl. Wien: Facultas (utb 3774).

Cichon, Ludmila / Cichon, Peter (2009): „Mehrsprachigkeitsdiskurse“, in: Dies. (Hrsg.): *Didaktik für eine gelebte Mehrsprachigkeit*. Wien: Praesens, S. 145–160.

Congreso Nacional Indígena (2017): *¿Qué es el CNI?*. <https://www.congresonacionalindigena.org/que-es-el-cni/#>.

Darquennes, Jeroen (2017): „Sprache im öffentlichen Raum – Perspektiven für den (Deutsch)Unterricht“, in: Marten / Saagpakk (Hrsg.) 2017, S. 182–188.

De Cillia, Rudolf (2010): „Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen“, in: de Cillia / Gruber / Krzyżanowski / Menz (Hrsg.) 2010, S. 245–255.

De Cillia, Rudolf / Gruber, Helmut / Krzyżanowski, Michał / Menz, Florian (Hrsg.) (2010): *Diskurs – Politik – Identität. Festschrift für Ruth Wodak*. Tübingen: Stauffenberg.

- De Cillia, Rudolf (2013): „Integrative Sprachenbildung an österreichischen Bildungsinstitutionen und SprachpädagogInnenbildung“, in: Vetter (Hrsg.) 2013, S. 5–20.
- Dirim, İnci (2010): „,Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.‘ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft“, in: Mecheril, Paul / Dirim, İnci / Gomolla, Mechtild / Hornberg, Sabine / Stojanov, Krassimir (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster (u.a.): Waxmann, S. 91–111.
- Dirim, İnci/ Mecheril, Paul (2010a): „Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft“, in: Mecheril u.a. 2010, S. 99–120.
- (2010b): „Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft“, in: Mecheril u.a. 2010, S. 121–149.
- Dirim, İnci / Wegner, Anke (2016): „Bildungsgerechtigkeit und der Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht“, in: Wegner / Dirim (Hrsg.) 2016, S. 198–222.
- ECML (2019): *Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*.
<https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/de-DE/Default.aspx>.
- Extra, Guus / Barni, Monica (2008): „Mapping linguistic diversity in multicultural contexts: Cross-national and cross-linguistic perspectives“, in: Barni / Extra (Hrsg.) 2008, S. 3–41.
- Fritz, Thomas / Taşdemir, Dilek (2018): „*Linguistic Landscape* Wien – Mehrsprachigkeit von unten“, in: Badstübner-Kizik / Janíková (Hrsg.) 2018, S. 325–347.
- Fürstenau, Sara (2011): „Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung“, in: Fürstenau / Gomolla (Hrsg.) 2011, S. 25–50.
- Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechtild (Hrsg.) (2011): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fürstenau, Sara / Niedrig, Heike (2011): „Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieu: Schule als sprachlicher Markt“, in: Fürstenau / Gomolla (Hrsg.) 2011, S. 69–87.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Göbel, Kerstin / Schmelter, Lars (2016): „Mehr Sprachen – mehr Gerechtigkeit?“, in: Wegner / Dirim (Hrsg.) 2016, S. 271–286.
- Heinemann, Alisha M. B. / Dirim, İnci (2016): „,Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich.‘ Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem“, in: Arslan, Emre / Bozay,

- Kemal (Hrsg.): *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer (Interkulturelle Studien), S. 199–214.
- Herzog-Punzenberger, Barbara / Schnell, Philipp (2012): „Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich“, in: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012*. Band 2. Graz: Leykam, S. 229–267.
- Hornscheidt, Antje Lann / Nduka-Agwu, Adibeli (2013): „Der Zusammenhang zwischen Rassismus und Sprache“, in: Dies. (Hrsg.): *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel (wissen & praxis 155; Transdisziplinäre Genderstudien 1), S. 11–49.
- Janíková, Věra (2018): „*Linguistic Landscapes* aus fremdsprachendidaktischer Perspektive“, in: Badstübner-Kizik / Janíková (Hrsg.) 2018, S. 137–172.
- Jentges, Sabine / Sars, Paul (2018): „Ich sehe was, was du nicht siehst... Urbanes Raumerleben und *Linguistic landscaping* in und für deutsch-niederländische/n Schulaustauschprojekte/n“, in: Badstübner-Kizik / Janíková (Hrsg.) 2018, S. 21–53.
- Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien (u.a.) (Hrsg.) (2017): *Migration und Mehrsprachigkeit. Die Vielfalt an Österreichs Schulen. Bildungspolitische Maßnahmenvorschläge*.
https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/Massnahmenkatalog_23.11.2017.pdf.
- Kral, Claudia Elisabeth (2012): *Marktges(ch)ehen. Sprachregime Brunnenmarkt? Ein ethnographischer Zugang zur Linguistic Landscape*. Diplomarbeit. Univ. Wien.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): „Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im sprachenpolitischen Kontext“, in: de Cillia / Gruber / Krzyżanowski / Menz (Hrsg.) 2010, S. 269–274.
- Krumm, Hans-Jürgen / Reich, Hans H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*.
<http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>.
- (2013): „Das Curriculum Mehrsprachigkeit in der Schulentwicklung und der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern“, in: Vetter (Hrsg.) 2013, S. 21–41.
- Krüger, Ann-Birte (2016): „Die Sprachen aller Schülerinnen und Schüler in die Schule einbeziehen – aber warum?“, in: Wegner / Dirim (Hrsg.) 2016, S. 239–253.
- Landry, R. / Bourhis, R. Y. (1997): „Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study“, in: *Journal of Language and Social Psychology*, 16 (1), S. 23–49.
- Lingscape (2019): *Lingscape. Citizen science meets linguistic landscaping*.
<https://lingscape.uni.lu/>.

- Lisek, Grzegorz (2018): „*Linguistic Landscapes* und Fremdsprachendidaktik? Bestandsaufnahme zum universitären und außeruniversitären Polnischunterricht in Deutschland“, in: Badstübner-Kizik / Janíková (Hrsg.) 2018, S. 273–296.
- Magistrat der Stadt Wien (Hrsg.) (2018a): *Statistisches Jahrbuch der Stadt Wien – 2018*. Wien. <https://www.wien.gv.at/statistik/pdf/jb-2018-0512-menschen.pdf>.
- (Hrsg.) (2018b): *Wien in Zahlen. 2018*. Wien. <https://www.wien.gv.at/statistik/pdf/wieninzahlen-2018.pdf>.
- Marten, Heiko F. / Van Mensel, Luk / Gorter, Durk (2012): „Studying Minority Languages in the Linguistic Landscape“, in: Gorter, Durk / Marten, Heiko F. / Van Mensel, Luk (Hrsg.): *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. Basingstoke (u.a.): Palgrave Macmillan (Palgrave Studies in Minority Languages and Communities), S. 1–15.
- Marten, Heiko F. (2017): „Deutsch in den Linguistic Landscapes des Baltikums und Spot German in Zypern – Gemeinsamkeiten und Grenzen beider Ansätze“, in: Marten / Saagpakk (Hrsg.) 2017, S. 157–181.
- Marten, Heiko F. / Saagpakk, Maris (Hrsg.) (2017): *Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik*. München: Iudicum.
- (2017): „Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik“, in: Marten / Saagpakk (Hrsg.) 2017, S. 7–18.
- Mecheril, Paul / Quehl, Thomas (Hrsg.) (2006): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann.
- (2006): „Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs“, in: Mecheril / Quehl (Hrsg.) 2006, S. 355–381.
- Mecheril, Paul (2010): „Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive“, in: Mecheril u.a. 2010, S. 7–22.
- Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz (Bachelor - Master).
- Mecheril, Paul / Quehl, Thomas (2015): „Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache“, in: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 151–177.
- Pilić, Ivana / Wiederhold-Daryanavard, Anne / Ernst-Moncayo, Zuzana (2018): *ArtSocialSpace Brunnenpassage. Konzeptbroschüre 2017*. https://issuu.com/brunnenpassage_vienna/docs/brunnenpassage_konzeptbrosch_re_2017.

- Podrepschek, Nora (2016): *Raum für linguistische Diversität in Ottakring? Eine Analyse der sichtbaren Mehrsprachigkeit in Wiens 16. Gemeindebezirk unter besonderer Berücksichtigung der türkischen und bosnisch/kroatisch/serbischen Minderheiten*. Masterarbeit. Univ. Wien.
- Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Rösch, Heidi (2016): „Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft“, in: Wegner / Dirim (Hrsg.) 2016, S. 287–302.
- Schader, Basil (2012): *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.
- Schiedermaier, Simone (2018): „Schrift in der Stadt. Öffentliche Sprachlandschaften als individuelle Lernlandschaften“, in: Badstübner-Kizik / Janíková (Hrsg.) 2018, S. 173–199.
- Stadt Wien – ViennaGIS (2019): *Stadtplan Wien*. www.wien.gv.at/viennagis/ bzw. <https://www.wien.gv.at/Stadtplan/>.
- Stadt Wien (2019): *Stadt Wien*. <https://www.wien.gv.at/>.
- Statistik Austria (2019a): *Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2017/18*. https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=029650.
- (2019b): *Schulbesuch*. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html.
- (2019c): *Ausländische Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2017/18*. https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=029655.
- (2019d): *Anzahl der erlernten Fremdsprachen der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2016/17*. https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=064758.
- (2019e): *Fremdsprachenunterricht der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2016/17*. https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=064757.

- Stölting, Wilfried (2015): „Erziehung zur Mehrsprachigkeit“, in: Leiprecht, Rudolf / Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Band 2. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 49–63.
- Taxacher, Ina / Lebhart, Gustav (2016): *Wien – Bezirke im Fokus. Statistiken und Kennzahlen. Online Broschüre*. Hrsg. von Magistrat der Stadt Wien, MA 23. Wien.
<https://www.wien.gv.at/statistik/pdf/bezirke-im-fokus-1-23.pdf>.
- Vetter, Eva (2012): „Multilingualism Pedagogy: Building Bridges between Languages“, in: Hüttner, Julia / Mehlmauer-Larcher / Barbara / Reichl, Susanne / Schiftner, Barbara (Hrsg.): *Theory and Practice in EFL Teacher Education. Bridging the Gap*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters (New Perspectives on Language and Education), S. 151–161.
- (Hrsg.) (2013): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 9).
- (2013): „Sprachliche Bildung macht den Unterschied. Sprachen in schulischen Lehrkontexten“, in: Vetter (Hrsg.) 2013, S. 238–258.
- Volgger, Marie-Louise (2013): „Mehrsprachigkeit aus der Sicht der Lernenden – Wie können LehrerInnen unterstützen?“, in: Vetter (Hrsg.) 2013, S. 77–110.
- voXmi (2019): *voXmi. Voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben*.
<http://www.voxmi.at/voxmi/>.
- Wegner, Anke / Dirim, İnci (Hrsg.) (2016): *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich (Mehrsprachigkeit und Gerechtigkeit 1).
- Wohlgenannt, Julia (2013): „Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer: Zum Einsatz von Sprachbewusstheit und Language Awareness in der Volksschule“, in: *schulheft* 151, S. 75–86.

Anhang

Deutschsprachige Kurzzusammenfassung / Abstract

Die Diplomarbeit versucht den Brückenschlag zwischen einer Didaktik der Anerkennung sprachlicher Vielfalt und der *Linguistic Landscape*-Forschung, indem das mehrsprachigkeitsdidaktische Potential schriftsprachlicher Texte im öffentlichen Raum anhand einer empirischen Feldstudie untersucht wird. Als theoretische Grundlage wird dabei – in Abgrenzung zur gängigen schulischen Praxis der sprachlichen Homogenisierung und Segregation – eine Mehrsprachigkeitsdidaktik entworfen, die im Wesentlichen drei Ziele verfolgt: Raum für Mehrsprachigkeit zu schaffen, sprachliche Vielfalt in all ihren Facetten wertzuschätzen sowie die Machtdimension von Sprache(n) zu problematisieren. Diese Prinzipien werden für die Analyse der erhobenen Daten herangezogen, um Aussagen über die einschlägige Nutzbarkeit von öffentlichen Sprachlandschaften ableiten zu können. Dass sich diese Räume dabei in vielfältiger Weise als Ressource für eine anerkennungsorientierte Mehrsprachigkeitsdidaktik eignen, wird auch anhand von konkreten Unterrichtsvorschlägen für verschiedene Lehr- und Lernkontexte veranschaulicht, die sich aus den Erkenntnissen der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung ergeben. In diesem Sinne richtet sich die Arbeit gerade auch an jene, die im pädagogischen Bereich tätig sind, indem sie Orientierung und Inspiration für die Realisierung mehrsprachigkeitsdidaktisch motivierter Projekte im außerschulischen Raum bietet.

Resumen en español / Zusammenfassung auf Spanisch

Introducción

El presente trabajo científico investiga el potencial de los paisajes lingüísticos – es decir, de los textos escritos visibles en el espacio público – para una didáctica del multilingüismo orientada al reconocimiento de la diversidad lingüística en todas sus formas. Para eso, primero fundamenta las bases teóricas en cuanto al manejo escolar de las lenguas para luego poder presentar y analizar los resultados del estudio de campo realizado en un *linguistic landscape* específico de Viena.

Aclaración de los términos centrales

En primer lugar, es importante aclarar los términos centrales usados en el trabajo. Así, el concepto de *lengua* tiene que ser ampliado, ya que no solamente se trata de un medio técnico de la comunicación. Con y por las lenguas (y variedades) diferentes se manifiestan relaciones de poder y dominio, que también tienen efectos para el posicionamiento social de sus hablantes correspondientes. Además de su dimensión de poder, un idioma no debe entenderse como una entidad homogénea y separable de otros idiomas. Más bien se trata de un conglomerado *heteroglótico* y dinámico que supera supuestos límites entre ‘idiomas individuales’ convencionales. En este sentido, todos disponemos de un repertorio multilingüe del cual sacamos los distintos recursos lingüísticos para cada acción comunicativa – y por eso, todos somos multilingües.

En cuanto al concepto del multilingüismo, hay que diferenciar entre el multilingüismo individual, que se expresa en el repertorio lingüístico de cada persona, y el multilingüismo social, que define las diferentes lenguas y variedades presentes en un contexto social, es decir, en un estado o una sociedad. El multilingüismo real (en alemán *lebensweltliche Mehrsprachigkeit*), a su vez, representa el comportamiento lingüístico en la vida cotidiana: la alternación entre el lenguaje familiar y la lengua oficial, entre la jerga juvenil y el registro usado en ámbitos escolares. Así, puede ser situado entre el multilingüismo individual y el social.

El multilingüismo dentro de la sociedad de migración

Un análisis de los datos estadísticos en cuanto a los alumnos en los diferentes tipos de escuela en Austria demuestra una gran variedad lingüística, que alcanza su mayor dimensión en la educación primaria así como en las escuelas secundarias (*Mittelschulen*) y politécnicas (*Polytechnische Schulen*). A la luz de lo expuesto, se nota que el multilingüismo no es en absoluto un fenómeno marginal, sino que nos afecta a todos, por lo cual se trata de un rasgo característico de nuestra sociedad. Por la inmensa importancia del factor migratorio en este contexto, se puede hablar más bien de una sociedad de migración (en alemán *Migrationsgesellschaft*).

El proceso de homogeneización lingüística

Teniendo en cuenta lo anterior, el carácter multilingüístico de la sociedad – de nosotros – debería reflejarse también en el ámbito escolar. Sin embargo, la práctica correspondiente es lo contrario: En los colegios e institutos predomina un *habitus* monolingüístico. Este se manifiesta en un proceso de homogeneización lingüística que se orienta únicamente en la norma de un alemán correcto y adecuado para el campo educativo. Todas las otras formas de expresión – sean variedades del idioma alemán u otros idiomas – solamente se perciben en cuanto a su desviación de esta norma. En este sentido, heterogeneidad lingüística se convierte en algo deficitario e indeseado. La única excepción aquí son los idiomas prestigiosos que también son enseñados en la escuela, como inglés, francés o español.

La práctica de homogeneización lingüística tiene sus raíces en la formación de los estados nacionales con sus propias lenguas nacionales a partir del siglo XVIII y hoy en día parece como algo natural y lógico. La escuela es una institución que desempeña un papel fundamental en el mantenimiento de esta práctica. Así, no garantiza más igualdad, sino al contrario: En la ejecución de su régimen monolingüístico, la escuela – y con ella todos los que allí trabajan – produce y reproduce desigualdades por la diferenciación entre maneras legítimas e ilegítimas de expresión.

Contornos de una didáctica del multilingüismo

Para superar este *statu quo*, se presentan vías alternativas en cuanto al manejo escolar de las condiciones lingüísticas heterogéneas. Así, se destacan tres principios cruciales para una didáctica orientada al reconocimiento de la diversidad lingüística: Primero, hay que tematizar

el multilingüismo como un fenómeno normal que nos afecta a todos, para así hacerlo más visible y audible. Segundo, es importante valorar y utilizarlo en todas sus manifestaciones: idiomas con y sin prestigio, variedades dialectales y sociolectales así como formas de *translanguaging*, es decir, de alternación y combinación de distintos recursos lingüísticos. Tercero, hay que problematizar la dimensión de poder de las lenguas, que al principio ya fue mencionada.

Para la aplicación de estas medidas en un contexto escolar ya se han elaborado varios conceptos y modelos, dentro de los cuales se puede realizar una enseñanza enfocada en el multilingüismo: el planteamiento de *language awareness*, el “currículo multilingüismo” (*Curriculum Mehrsprachigkeit*), la red de escuelas *voXmi* así como el principio de enseñanza “aprendizaje intercultural” (*Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen*).

El concepto del *linguistic landscape*

Para poder investigar el potencial didáctico de los paisajes lingüísticos, primero hay que aclarar el concepto del *linguistic landscape*. Se trata de un ámbito de la investigación bastante reciente que analiza los textos escritos visibles en el espacio público, de placas de calle hasta señales de tráfico, de carteles publicitarios hasta pegatinas y *graffiti*. Así, se intenta formular hipótesis sobre distintos fenómenos, como por ejemplo políticas e ideologías lingüísticas que se manifiestan en el diseño específico de un determinado *linguistic landscape*.

El diseño del estudio

El diseño del estudio de campo realizado en un concreto paisaje lingüístico de Viena no es demasiado complejo, ya que el trabajo también quiere ser una suerte de modelo para la realización de otros proyectos similares en distintos contextos didácticos. El objetivo de la investigación era generar datos empíricos para poder analizarlos en cuanto a su relevancia para una didáctica del multilingüismo. Los resultados además deberían ayudar a discutir el potencial general de los *linguistic landscapes* como recursos para tal didáctica.

El lugar concreto del estudio se puede ver en la ilustración 1 y se extendió sobre una plaza (Yppenplatz) con una parte de una calle adyacente (Brunnengasse) en el XVI. distrito de Viena (Ottakring). Todo el área es zona peatonal y lingüísticamente muy diversa, ya que allí viven muchas personas de distintos países. Además, cuenta con un gran mercado internacional así como muchos locales y restaurantes diversos. Por todo eso, el lugar parece

muy adecuado para la realización de estudios científicos y también de proyectos educativos en un paisaje lingüístico multilingüe.

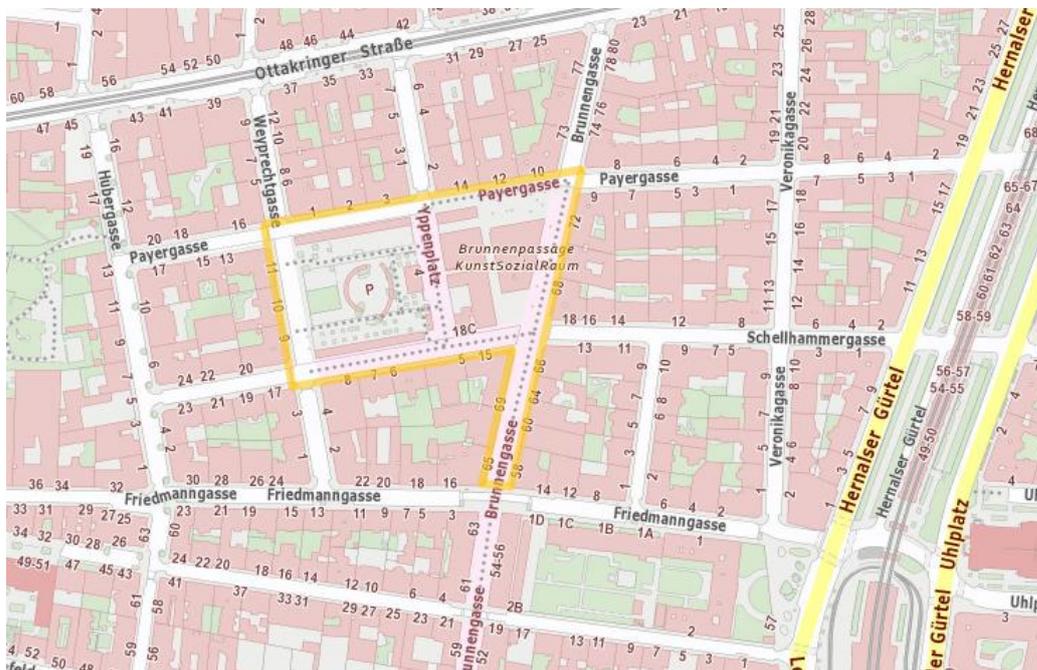


Ilustración 1: Lugar del estudio de campo, el Yppenplatz con una parte de la calle Brunnengasse (fuente: Abb. 1, Stadt Wien – Vienna Gis 2019; marcas de F.U.).

Los métodos de investigación

La recogida de datos se llevó a cabo con la documentación de textos ejemplares mediante una cámara (algunas fotografías seleccionadas también serán mostradas abajo). El enfoque del estudio era más bien cualitativo, es decir que se documentaron de manera ejemplar aquellos datos que representaron fenómenos centrales dentro del paisaje lingüístico. No se trataba de un análisis meramente cuantitativo y exhaustivo de las lenguas visibles en un cierto lugar, ya que esto no ayudaría a aclarar las preguntas de investigación relevantes.

Para la evaluación de los datos recogidos se emplearon los siguientes tres categorías: Primero, el *lingüismo* de las señales, es decir, su diseño lingüístico específico. Segundo, la *autoridad*, que refiere a sus autores. Se distinguen tres tipos: las señales oficiales, las privadas (ambas autorizadas oficialmente), y las transgresivas, que no disponen de autorización. Tercero, el *contexto* de las señales, es decir, el ámbito del espacio público donde aparecen. En su conjunto, la aplicación de estas categorías ayuda a analizar las condiciones de producción y recepción de los textos y así a adquirir conocimientos sobre ciertos fenómenos lingüísticos relevantes para la didáctica elaborada teóricamente.

Los resultados del estudio

En total, en el estudio – que se llevó a cabo durante dos días siguientes – se recogieron unas cien fotos de mucho más señales distintas. La recogida misma tuvo dos fases diferentes: La primera se centró únicamente en textos españoles, por lo cual aquí se llama *spot spanish*, en referencia al enfoque de “spotting” correspondiente. En la segunda fase se trató de documentar la gran diversidad lingüística que se presentaba dentro del *linguistic landscape* examinado.

A continuación se presentarán brevemente los resultados más importantes del estudio empírico según su autoridad correspondiente, es decir, las señales oficiales, privadas y, por último, las transgresivas. Antes de ello, sin embargo, se tratará separadamente la investigación de *spot spanish*, ya que forma una parte propia dentro del estudio. Como este resumen se dirige especialmente a las personas hispanohablantes, este último aspecto será examinado más detalladamente.

Huellas españolas

En cuanto a los resultados de *spot spanish*, se puede constatar que el empleo de dicha lengua se concentró mayoritariamente en el ámbito gastronómico-culinario, donde fue usada sobre todo para designar productos típicos de las regiones hispanohablantes. Así por ejemplo, la ilustración 2 muestra dos tipos de queso españoles ofrecidos en un puesto del mercado.



Ilustración 2: Queso manchego y queso de cabra ofrecidos en un puesto del mercado (fuente: Abb. 5).

De forma similar, al lado de la entrada de un bar se vieron expresiones españolas como “BURRITO”, “NACHOS” o “PLATOS DEL DIA” (cf. ilustración 3). En el caso de la última

frase, no obstante, el uso del español también tendrá razones publicitarias, ya que aquí no se describe ningún plato o producto típico, sino que se aprovecha del alto prestigio del idioma para atraer a potenciales clientes – no necesariamente hispanohablantes.



Ilustración 3: Expresiones españolas al lado de la entrada de un bar (fuente: Abb. 2).

Sin embargo, huellas españolas también se encontraron en otros contextos. Las ilustraciones 4 y 5, por ejemplo, demuestran que en Viena existe una comunidad hispanohablante que a veces incluso se expresa políticamente.

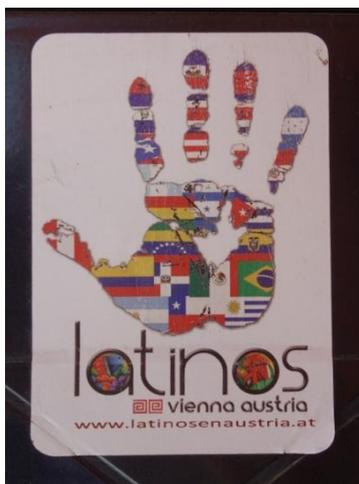


Ilustración 4: Símbolo de la comunidad latina en Viena (fuente: Abb. 3).



Ilustración 5: Mensaje político en español en la puerta de un bar (fuente: Abb. 4).

Por último, se muestra aquí un ejemplo más bien inesperado: En un puesto del mercado se vio un texto español en una maleta indicando “MEDIDAS Y PESOS PERMITIDOS PARA EQUIPAJE DE MANO POR ALGUNAS COMPANIAS AEREAS” (cf. ilustración 6). Este

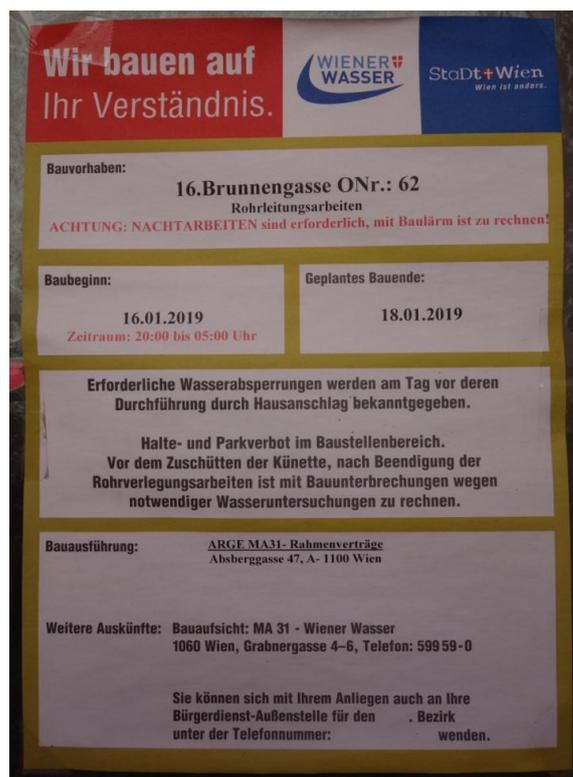


Ilustración 7: Anuncio oficial que fracasa potencialmente con su objetivo comunicativo de informar a los vecinos afectados (fuente: Abb. 9).

Con el diseño específico de sus señales, las autoridades responsables ejecutan el régimen monolingüístico y no se adaptan a la diversidad lingüística de la población.

Las señales privadas

Dentro de las señales privadas, por el contrario, el multilingüismo se expresó de distintas maneras. Allí aparecieron lenguas con prestigio como inglés, italiano o francés (y español, como hemos visto) al lado de lenguas de migración como árabe, turco o bengalí. Muchas señales presentaron textos en dos o más idiomas, sobre todo en el ámbito del mercado, pero también fuera de este. La ilustración 8 muestra un cartel con una frase de los derechos humanos en seis lenguas diferentes (alemán, inglés, persa/farsi, bosnio-croata-serbio, turco y árabe). Esta señal se encontró en la fachada de una institución cultural que así representa una política lingüística ‘desde abajo’ que exige el reconocimiento de otros idiomas aparte del alemán, que en Austria y Viena incluso son hablados por un gran número de habitantes.

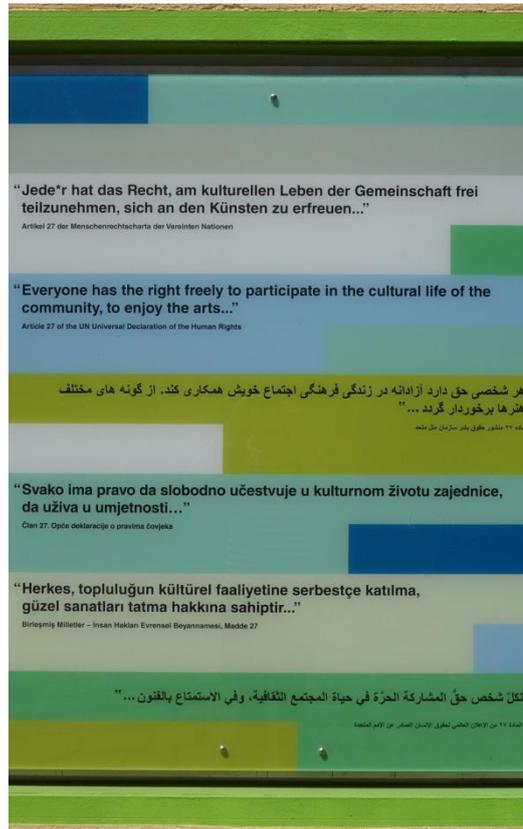


Ilustración 8: Fragmento de los derechos humanos en seis idiomas diferentes (fuente: Abb. 22).

Además de los textos que se pueden relacionar con ciertas lenguas, también se encontraron formas de *translanguaging*, que reflejan el repertorio lingüístico heterogéneo de sus autores (cf. ilustración 9). A pesar de su carácter heteroglótico, en el cual se diferencian claramente de la norma estándar, estas expresiones son fácilmente entendibles y por eso alcanzan su objetivo comunicativo de informar sobre la oferta.



Ilustración 9: Expresiones de *translanguaging* que, a pesar de su desviación de la norma, alcanzan su objetivo comunicativo (fuente: Abb. 29).

En su conjunto, las señales privadas representaron mucho más que las oficiales la diversidad lingüística de las personas que allí viven y trabajan. En sus formas concretas, también son testimonios de los distintos repertorios lingüísticos de los cuales los autores sacan los recursos adecuados para cada acto de comunicación.

Las señales transgresivas

Por último, se analiza las señales transgresivas, que mayoritariamente fueron pegatinas y *graffiti* sin autorización (algunos elementos de *street art* también fueron autorizados por agentes oficiales o privados). Aquí, la diversidad lingüística casi no era presente, ya que la gran mayoría de los textos era en alemán o inglés. El único ejemplo multilingüe encontrado se puede ver en la ilustración 10. En su diseño concreto – con la expresión juvenil-etnolectal de “OIDA” y la palabra bosnia-croata-serbia para *Viena* – simboliza emblemáticamente la realidad multilingüe en la ciudad capitalina.



Ilustración 10: Pegatina transgresiva con una frase multilingüe emblemática para Viena (fuente: Abb. 36).

Los paisajes lingüísticos como recursos para una didáctica del multilingüismo

Como los resultados del estudio de campo han demostrado, los paisajes lingüísticos ofrecen un espacio adecuado y conveniente para la realización de una enseñanza enfocada en el multilingüismo. Según las concretas señales visibles en un cierto *linguistic landscape*, se pueden tematizar aspectos diferentes de los tres principios centrales para una didáctica orientada al reconocimiento de la diversidad lingüística: Esta diversidad puede ser visualizada en sus distintas formas, todas estas formas pueden ser valoradas en su específica función, y las relaciones de poder y dominio pueden ser problematizadas mediante diversos fenómenos que se manifiestan en los textos visibles.

Así, el espacio público ofrece un gran potencial para su exploración bajo criterios de una didáctica del multilingüismo. Para la realización de actividades escolares, es necesario seleccionar anteriormente un lugar apto para luego poder llevar a cabo el proyecto en los cuatro fases siguientes: Primero, hay que sensibilizar a los alumnos por los temas del multilingüismo y del paisaje lingüístico. Aquí se podría tematizar los aspectos explicados arriba, es decir, la dimensión poderosa de las lenguas, su carácter heteroglótico, la importancia del multilingüismo en la sociedad, etc. Luego, segundo, se puede documentar las señales en el *linguistic landscape* mismo, por ejemplo con los móviles de los alumnos o bien con cámaras disponibles. Para eso, es útil formar grupos con distintos objetivos de investigación para generar datos variados. En la tercera fase, se pueden analizar los datos según categorías determinadas y aclarar preguntas relevantes en el contexto de la didáctica del multilingüismo. De esta manera, es posible ilustrar los temas teóricos tratados en la primera fase con el material empírico sacado del espacio público. Por último, en la fase número cuatro, es importante documentar de alguna manera los resultados del proyecto, sea en forma de carteles, álbumes fotográficos o pequeñas guías multilingües por el paisaje lingüístico examinado. En cualquier caso, estas documentaciones al final también deberían ser presentadas a otros alumnos o bien a los padres, vecinos e interesados fuera del colegio.

Conclusión

Resumiendo lo anterior, la investigación llevado a cabo para este trabajo científico ayudó a explorar el potencial del *linguistic landscape* para una enseñanza orientada al reconocimiento de la diversidad lingüística. La combinación de la base teórica con el estudio empírico permitió argumentar a favor del uso de los textos escritos visibles en el espacio público en el contexto de una didáctica del multilingüismo. Así, el presente trabajo también se dirige a los responsables en el ámbito escolar y quiere inspirarlos con el fin de que emprendan proyectos similares en los distintos paisajes lingüísticos que nos rodean.