

Claudio Scarvaglieri und Tanja Fadia Salem

„Educational Landscaping“: Ein Beitrag zur Entwicklung von Bewusstheit über Sprache und Kommunikation

Abstract: Discussions about language awareness (LA) in linguistics and language pedagogy may frequently give the impression that the notion of LA serves as a universal *passé-partout* for any issue related to the learning and teaching of languages. The situation is further complicated by the fact that there are hardly any practical applications of academic knowledge about LA. To tackle this deficit, the article introduces the methodological notion of “Educational Landscaping” (EL) that is designed to improve teacher language awareness. In the first stage of EL, academic findings about language acquisition and about the linguistic landscape of educational institutions are presented to teachers and discussed with them. In the second stage, teachers themselves investigate, analyze and, if necessary, adapt the linguistic landscape of their respective institution. The article proceeds by first discussing the concept of language awareness. Then, based on research on LA and the possibilities of advancing it, the different methodological steps of EL are presented. On the basis of a qualitative-explorative interview study, the article describes the results achieved through the implementation of EL and discusses them with respect to LA. It is argued that in a number of cases, EL was able to spark considerable improvements in teacher language awareness.

Keywords: Educational Landscaping, Multilingualism, Language awareness, Linguistic landscape, Teacher language awareness

DOI 10.1515/zfal-2015-0003

Claudio Scarvaglieri, Université de Neuchâtel, Institut de langue et littérature allemandes, Espace Louis-Agassiz 1, CH-2000 Neuchâtel, E-mail: claudio.scarvaglieri@unine.ch
Tanja Fadia Salem, Universität Hamburg, Fachbereich Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft Arbeitsgruppe „Diversity in Education Research – DivER“, Von-Melle-Park 8, D-20146 Hamburg, E-mail: tanja.salem@uni-hamburg.de

1 Sprachbewusstheit

Wissen über Sprache wird seit einiger Zeit vermehrt mit „Sprachbewusstheit“ bzw. „Language Awareness“ in Zusammenhang gebracht.¹ Wie verschiedentlich bemerkt worden ist (etwa Knapp-Potthoff 1997: 11 f., Bremerich-Vos & Grotjahn 2007: 166, Peter 2011: 23 f.), ist Sprachbewusstheit allerdings wenig trennscharf bestimmt, was sich z. B. an der prominenten Definition der Association of Language Awareness zeigen lässt: „We define Language Awareness as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ (Association of Language Awareness; <http://www.languageawareness.org/web.ala/web/about/tout.php>; gesehen am 07. 03. 2014). Der Bezug von mentalen Prozessen zu Sprache, der für das Konzept grundlegend ist, wird in dieser Definition sehr weit ausgelegt: Er reicht von der sinnlichen *Wahrnehmung von Sprache* zu einem nicht näher bestimmten expliziten *Wissen über Sprache* bis zu *Sensibilität für sprachliche Phänomene*. Wie Sprache mittels Sprachbewusstheit konkret mental verarbeitet wird, wird auf diese Weise also nicht angegeben. Mit „Sensibilität“ wird zudem nicht nur auf mentale Aspekte, sondern auch auf Formen des Umgangs mit Sprache angespielt. Maximal weit dehnt die zitierte Bestimmung dann den Bereich der möglichen *Anwendung von Sprachbewusstheit* aus: Es geht um das *Lehren und Lernen* sowie allgemein um die *Verwendung von Sprache* – so dass Sprachbewusstheit offensichtlich für jegliche Tätigkeit, die im Zusammenhang mit Sprache steht, potentiell von Relevanz ist. Der mögliche Wirkungsbereich von Sprachbewusstheit erscheint damit im Grunde unbegrenzt, auch das Phänomen an sich ist eher undeutlich bestimmt, es scheint sich lediglich um eine kaum näher eingegrenzte *mentale Bezogenheit auf Sprache* zu drehen. Trotz dieser Unbestimmtheit beziehen sich eine Reihe von Arbeiten auf diese Definition, etwa Svalberg (2007) in ihrem einflussreichen Überblicksartikel über Language Awareness oder Byram (2012) in der einführenden Eric-Hawkins-Lecture im Journal of Language Awareness. Byram vereinfacht dabei die Bestimmung noch zusätzlich: Als Language Awareness fasst er jede Form von „conscious attention“ (2012: 6) für Sprache, wählt also mit „attention“ bzw. Aufmerksam-

1 Hier konzentrieren wir uns auf Sprachbewusstheit, für Diskussionen der ähnlich gelagerten Begriffe „Sprachbewusstsein“, „Spracheinstellungen“ und „Sprachreflexion“ s. z. B. Scharloth (2005: 5–21) und Häcki Buhofer (2002), zu „Sprachwissen“ Redder (2006), zu „metalinguistischer Bewusstheit“ Bremerich-Vos & Grotjahn (2007: 168), zu „Sprachbetrachtung“ Bredel (2007). Fragen der Übersetzung der englischen Begriffe „Language Awareness“ und „metalinguistic awareness“ diskutieren u. a. Fehling (2008: 45 f.) und Peter (2011: 23 ff.) (s. auch u. Fußnote 2).

keit einen Oberbegriff für die Trias Wahrnehmung-Wissen-Sensibilität und macht damit den Aspekt der *Bewusstheit zum einzigen Kriterium für Language Awareness*.

Sprachbewusstheit erfasst demnach, wie der deutsche Name² ja auch schon sagt, eine bewusste mentale Zuwendung zu Sprache und wäre in dieser Hinsicht immerhin von Konzepten wie „Sprachbeherrschung“ oder „Spracheinstellungen/language ideologies“ zu unterscheiden, bei welchen jeweils auch unbewusste Prozesse von Relevanz sein können (vgl. Scharloth 2005: 8 f.). Daneben scheint eine vor allem im deutschsprachigen Raum akzeptierte Präzisierung darin zu bestehen, dass unter Sprachbewusstheit ein übergreifendes Wissen über Sprache gefasst wird, das sich nicht allein auf explizierbare grammatische Regeln oder Bestandteile des Lexikons erstreckt, sondern auch allgemeine Formen der Betrachtung von Sprache und Sprachverwendung erfasst (s. etwa Bredel (2007: 104 ff.) oder Luchtenberg (2010: 112 f.) sowie die Beiträge in FLuL 26 1997). Allerdings wird Sprachbewusstheit auch anhand dieser ergänzenden Charakterisierung weder stichhaltig von Begriffen wie Sprachbewusstsein oder Sprachreflexion unterschieden,³ noch wird das Phänomen für sich vollständig fassbar.

Diese begriffliche Unklarheit hat die Forschung jedoch nicht behindert, sondern es vielmehr ermöglicht, eine Vielzahl von Untersuchungen unter dem Stichwort Language Awareness zu versammeln. Besonders wirkmächtig ist das Konzept in der anglophonen Sprachdidaktik geworden, in der es auch entwickelt wurde (frühe Arbeiten sind Bolitho & Tomlinson 1980, Hawkins 1985). Dabei ist die Grundvorstellung denkbar einfach – es wird davon ausgegangen, dass bewusstes Wissen über einzelne sprachliche Phänomene oder Sprache insgesamt beim sprachlichen Handeln berücksichtigt und umgesetzt werden kann: „the point of departure for LA practitioners is that developing a better understanding of the language and of learning/teaching processes will generally enhance language learning/teaching and use“ (Svalberg 2007: 290; eine an Karmiloff-Smith (1992) orientierte Modellierung dieses Lernvorgangs findet sich bei Ossner 2007: 137 f.). Wie Bredel (2007) in einer detaillierten Diskussion verschiedener Formen sprachlichen Wissens herausarbeitet, ist dies besonders dann der Fall, wenn Analysewissen, also explizites „Wissen über Merkmale sprachlicher

2 Auf dem European Symposium on Language Awareness wurde „Sprachbewusstheit“ als die passende deutsche Bezeichnung von „Language Awareness“ festgelegt (The Editors 1992), dieser Entscheidung folgen wir in diesem Artikel.

3 Bremerich-Vos & Grotjahn z. B. fassen „Sprachbewusstsein [...] als Spezialfall von Sprachbewusstheit“ (2007: 167), Beisbart dagegen spricht gerade umgekehrt dann von Sprachbewusstheit, „wenn es gelingt, das Sprachbewusstsein zu aktualisieren“ (1999: 80).

Einheiten“ (129), mit Prozesswissen, also „in Aktion befindliche[m] Wissen“ (ebd.), verbunden wird. Im Zusammenhang von Sprachbewusstheit soll daher, Bredel zufolge, im Unterschied zum traditionellen Grammatikunterricht nicht allein Regelwissen vermittelt werden, sondern auch Wissen zum Einsatz sprachlicher Mittel (s. dazu auch u. Kap. 6).

Language Awareness in diesem Sinne ermöglicht, so die Überzeugung, ein verbessertes Lehren, Lernen und, darauf basierend, Benutzen von Sprache. Daher wurde in den letzten Jahren besonderes Augenmerk auf die Sprachbewusstheit von Lehrpersonen⁴, die Teacher Language Awareness, gelegt (etwa Trappes-Lomax & Ferguson 2002, Andrews & Mc Neill 2005, Andrews 2007, 2008, Breidbach et al. 2011a). Diese kann, so die Annahme, wie ein Transmissionsriemen die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler (im Folgenden „SuS“) erhöhen: „It is an article of faith among those involved in TLA [Teacher Language Awareness; die Verf.] that ‚the more aware a teacher is of language and how it works, the better‘ [...] , the implication being that learners are likely to benefit from being taught by a language-aware teacher“ (Andrews 2008: 295). Wenn Andrews auch beklagt, dass ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Sprachbewusstheit von Lehrkräften und den Lernerfolgen der SuS bisher nicht nachgewiesen werden konnte (ebd.), hält die Forschung aufgrund der erwarteten Übertragungseffekte doch an der großen Bedeutung von Teacher Language Awareness fest: „Language Awareness begins with Teacher Language Awareness“ (Breidbach et al. 2011b: 12).⁵

Besondere Bedeutung wird der Sprachbewusstheit von Lehrkräften im Zusammenhang mit dem Umgang mit mehrsprachigen SuS – der sog. Multilingual Language Awareness – zugewiesen. (Angehenden) Lehrpersonen sollen dabei nicht nur „pedagogical practices surrounding bilingualism and the development of bilingualism“ (Garcia 2008: 389) vermittelt werden, sondern auch „specialized knowledge about the social, political, and economic struggles that surround the languages“ (ebd.) sowie Wissen über die psychologische Bedeutung von Mehrsprachigkeit. Es soll auf ein „Bewusstsein für Mehrsprachigkeit“ und „Toleranz gegenüber sprachlichen Minderheiten“ (Fehling 2008: 48) hingewirkt

⁴ Wenn wir von „Lehrpersonen“ oder „Lehrkräften“ sprechen, meinen wir in KiTas und Schulen tätige Frauen und Männer. In der Regel verwenden wir geschlechtsneutrale Formulierungen, nutzen an einzelnen Stellen der besseren Lesbarkeit wegen aber auch das generische Maskulinum.

⁵ Einige der in Breidbach et al. (2011a) versammelten Beiträge berichten denn auch von Maßnahmen mit denen die Sprachbewusstheit von Lehrern erhöht werden kann (s. u., S. 4). Allerdings sind uns, wohl aufgrund der methodischen Komplexität von Sprachbewusstheitsuntersuchungen (vgl. Fehling 2008: Kap. 5), keine Untersuchungen bekannt, die solche Maßnahmen unmittelbar mit der Sprachbewusstheit von SuS korrelieren.

werden, so dass Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung eines bedeutenden Anteils von Kindern und Jugendlichen erkannt und als „Ressource im pädagogischen Handeln genutzt werden“ kann (Lange & Gogolin 2010: 41).

Um solche und ähnliche Veränderungen der Sprachbewusstheit anregen zu können, hat Svalberg (2009) auf das Konzept des „engagement“ hingewiesen (s. auch Byram 2012 sowie das Sonderheft des *Journal of Language Awareness* 2009: 18, 3–4). Kurz gefasst versteht Svalberg unter „engagement with language [...] a cognitive, and/or affective, and/or social state and a process in which the learner is the agent and language is object“ (247). Svalberg zufolge ist „such engagement [...] likely to enhance or add to the person’s LA“ (248), was sie anhand von Beobachtungen der Unterrichtsinteraktion und Interviews mit Englischlerner_innen belegt (249-254).⁶ Sprachbewusstheit, so wäre ein Schluss daraus, kann insbesondere durch die aktive Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen befördert werden. Das Konzept des „engagement“ mit Sprache, das in seinem Wesen ja den nur teilweise realisierten Ideen der „kommunikativen Wende“ der Sprachdidaktik entspricht (zur Kritik dieser Realisierung s. Breidbach 2011), erscheint damit geeignet, ein zentrales Defizit der Sprachbewusstheitsforschung zu überwinden: Die *Umsetzung der wissenschaftlichen Erkenntnisse in die kommunikative Realität*. Wie Andrews (2008) herausstellt, ist nämlich gerade dieser Transfer des akademischen Wissens über Sprachbewusstheit bisher nur ausschnitthaft gelungen: „the ‚shift from new knowledge to classroom reality‘ (Wright 2002: 128), which represents the vital stage in the LA learning cycle, continues to challenge both trainers and trainees“ (Andrews 2008: 295). Dass die Idee des „engagement“ eine Möglichkeit bietet, zu einem solchen ‚shift‘ beizutragen, zeigen einige Arbeiten (Garcia 2008, Dagenais et al. 2009, Kiely 2009, Birello et al. 2011), die – wenn auch in mitunter bescheidenem Umfang (Pomphrey & Burley 2009, Yoshimura 2011) – Entwicklungen von Sprachbewusstheit als Auswirkungen arbeits- und lernintensiver Maßnahmen der Auseinandersetzung mit Sprache dokumentieren. Daher nutzt auch die hier vorgestellte Qualifizierungsmaßnahme „Educational Landscaping“ den Ansatz des „engagement“ mit Sprache.

Nach diesem kursorischen Überblick über die Sprachbewusstheitsdiskussion lässt sich festhalten, dass ein erstes Desiderat offensichtlich in Beiträgen

⁶ So führt Svalberg etwa Interviewauszüge an, in denen Lerner_innen beschreiben, wie sie in der Bewältigung eines konkreten Problems (Verstehen eines Zeitungstextes, Unterstützung der Lernprozesse Anderer) nicht nur zusätzliches konkretes Wissen, sondern eine höhere Bewusstheit über Sprache allgemein erlangt haben (etwa über die Relevanz grammatischen Wissens, die situativ unterschiedliche Verwendbarkeit sprachlicher Mittel oder über die Fähigkeit, sprachliche Phänomene korrekt benennen zu können).

zur Konkretisierung des bisher wenig eindeutig bestimmten Sprachbewusstseitsbegriffs bestehe. Sodann wird in der Diskussion der Sprachbewusstheit von Lehrkräften hohe Bedeutung zugeschrieben, relevant und entwicklungsbedürftig erscheint insbesondere die Berücksichtigung mehrsprachiger Handlungskontexte in Gruppen- und Klassenverbänden. Als eine Möglichkeit, die (Multilingual) Language Awareness von Lehrkräften zu fördern, wird das Konzept des „engagements“ (Svalberg 2009) diskutiert, das mittels einer aktiven Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen zur Entwicklung von Sprachbewusstheit beitragen soll.

Die in Kapitel zwei vorgestellte Qualifizierungsmaßnahme „Educational Landscaping“ greift diese Stränge der Sprachbewusstheitsdiskussion auf, indem sie 1. die „Rekontextualisierung“⁷ wissenschaftlichen Wissens über Sprachbewusstheit in der institutionellen Praxis anzielt; 2. an der Sprachbewusstheit von Lehrkräften arbeitet und dabei einen Schwerpunkt auf Mehrsprachigkeit legt und dies 3. mithilfe einer aktiven, wissenschaftlich begleiteten Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit der sie umgebenden sprachlichen Realität tut.

In der Diskussion dieser Maßnahme greifen wir im Folgenden, neben Sprachbewusstheit, in Anlehnung an Knapp (2008: 94) auch auf das Konzept der „Kommunikationsbewusstheit“ zurück. Dieses umfasst ein „allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation“ (ebd.), das Knapp zufolge auch Wissens Elemente über „die Grundprinzipien interpersonaler Kommunikation“ oder „die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens, Deutens und Handelns“ (ebd.) beinhaltet. Knapp geht es hier also besonders um Aspekte, die für interkulturelle Kommunikation relevant sind. Dennoch wird an der Anlage des Konzepts deutlich, dass Kommunikationsbewusstheit ein grundsätzliches Wissen über Prozesse der zwischenmenschlichen Verständigung umfasst, das verschiedene Aspekte der Kommunikation umspannt und die Frage, wie allein mit Sprache kommuniziert werden kann, transzendiert. Während auf der Basis des Sprachbewusstheitskonzepts auf höchster Abstraktionsstufe also etwa die Frage aufgeworfen würde, welche sprachlichen Mittel in einer bestimmten Situation angemessen wären, würde man auf der Basis von Kommunikationsbewusstheit allgemein nach situativ angemessenen Kommunikationsmitteln- und formen fragen, also z. B. auch Gestik, die Positionierung im Raum oder die Kommuni-

7 Mit dem Begriff der „Rekontextualisierung“ akademischen Wissens in die gesellschaftliche Praxis folgen wir Fend (2008), der betont, dass die Kooperation von Wissenschaft und Praxis nicht etwa als einseitiger Transfer von der Wissenschaft in die Praxis zu denken ist, sondern als aktive Aneignung und ‚Übersetzung‘ der fraglichen Erkenntnisse durch die vor Ort tätigen Akteure.

kation mittels Bildern oder Grafiken einbeziehen.⁸ Dieser breitere Fokus wird in unserem Zusammenhang relevant, wenn Lehrpersonen Mittel suchen, um jenseits der Mündlichkeit Kooperation mit nicht-literaten Kindern aufzubauen (Kap. 4.2).

2 „Educational Landscaping“ (EL)

2.1 Grundlegendes

Das vorzustellende „Educational Landscaping“ (EL) wurde, in Kooperation mit der Landesexzellenzinitiative LiMA (Linguistic Diversity Management in Urban Areas), für ein in Hamburg koordiniertes Transferprojekt an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich (FÖRMIG – Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, Gogolin 2008, Lange & Gogolin 2010)⁹ entwickelt und in dessen Rahmen erstmals durchgeführt. Im Vordergrund dieses Projekts stand die Unterstützung mehrsprachiger Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status, da diese in Bildungstests häufig unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielen (s. z. B. Gebhardt u. a. 2013, Müller & Ehmke 2013). Daher waren 45 Kindertagesstätten und Primarschulen aus Stadtteilen mit niedrigem sozioökonomischem Profil beteiligt. Ziel des Projekts war es, in den beteiligten Einrichtungen eine diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich zu etablieren. Dazu sollte zunächst auf die in den Einrichtungen vorhandenen Ressourcen für Sprachbildung zurückgegriffen werden. Um insgesamt förderliche Bedingungen für Sprachbildung zu entwickeln, wurde den Einrichtungen, im Anschluss an Erkenntnisse zur Implementierung von Innovationen im Bildungssystem (Lipowsky 2004), empfohlen, zu Projektbeginn eine Bestandsaufnahme von Ressourcen zur Sprachbildung durchzuführen (zu den Hintergründen dieses Programms s. vertiefend Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2010). Die gängigen Instrumente für eine solche Bestandsaufnahme sind introspektive ‚Trockenübungen‘, bei denen Fachkräfte mit Hilfe von Moderator_innen Check-

8 Solche nicht-sprachlichen Aspekte von Kommunikation werden in linguistische Untersuchungen vermehrt einbezogen, etwa im Rahmen der „Bildlinguistik“ (Diekmannshenke u. a. 2011) oder bei der Analyse der kommunikativen Relevanz von Räumen (Hausendorf & Schmitt 2013, Kesselheim 2014). In dieser Hinsicht versteht sich die vorliegende Untersuchung als Versuch, den Ansatz des „Linguistic Landscaping“ (u. Kap. 2.2) für eine solche die verschiedenen Mittel von Kommunikation umfassende Analyse aufzubereiten.

9 Zum Konzept „Migrationshintergrund“ s. Scarvaglieri & Zech 2013.

listen ausfüllen und ihre eigene Praxis dokumentieren und reflektieren sollen (s. z. B. FÖRMIG-Kompetenzzentrum 2011a, b; Hauptstelle RAA NRW 2012; Arslan et al. 2013). Solche Instrumente sind allerdings weit von der konkreten (sprach-)pädagogischen Praxis der Fachkräfte entfernt und laden kaum zur aktiven Auseinandersetzung mit Sprache ein. Zudem birgt solch ein rein introspektiver Akt ‚Blinde Flecken‘: Die konkrete Sprachverwendung in der Bildungseinrichtung gelangt kaum oder gar nicht ins Bewusstsein der Fachkräfte, da sie schlicht als selbstverständlich vorausgesetzt wird. Im Anschluss an die dargestellten Überlegungen zum „engagement“ mit Sprache erschien es uns daher sinnvoll, eine Auseinandersetzung mit Sprache in ihrer konkreten Nutzung in den Einrichtungen anzuregen, Sprache in ihrer materiellen Umgebung zu dokumentieren und so eine partielle Bestandsaufnahme der alltäglichen pädagogischen Praxis vorzunehmen. Daher wurde der soziolinguistische Ansatz des „Linguistic Landscaping“ für die Qualifizierungsmaßnahme adaptiert.

2.2 Adaptation des Linguistic Landscaping

Der Ansatz des „Linguistic Landscaping“ untersucht die öffentliche Verwendung von Sprachen auf „public road signs, street names, place names, commercial shop signs and public signs on government buildings“ (Landry & Bourhis 1997: 25) und trifft auf dieser Basis Aussagen zum gesellschaftlichen Status und zur Verwendung von Mehrheits-, Minderheiten- und Immigrantensprachen (s. z. B. Gorter 2006, Gorter et al. 2012, Blackwood et al. 2015). Als Linguistic Landscape von Institutionen lässt sich entsprechend die Beschilderung inner- und außerhalb der Gebäude, in denen die Institution ansässig ist, untersuchen (vgl. Busch 2009: 134 f., Lüdi 2010). Die Texte der Linguistic Landscape realisieren – in der Öffentlichkeit wie in Institutionen – nicht nur einzelne sprachliche Handlungen, sondern tragen zur Konstitution sozialer Räume bei (Ben-Rafael et al. 2006), markieren die Präsenz bestimmter Sprachgruppen (Landry & Bourhis 1997) und drücken kommunikative Bedürfnisse (Scarvaglieri et al. 2013) sowie (sprach-) politische Entscheidungen (Muth 2014) aus. Anhand der Linguistic Landscape lassen sich somit Aussagen über kommunikative Details wie über institutionelle oder gesamtgesellschaftliche Strukturen treffen, die einzelnen Handlungen zugrunde liegen. Durch die fotografische Dokumentation der Linguistic Landscape können zudem eingefahrene Sichtweisen auf Gebäude, Straßen oder Stadtviertel überwunden werden, durch die Fokussierung auf einen bestimmten Ausschnitt des Raumes können Dinge, die im Alltag nur am Rande wahrgenommen werden, ins Zentrum der Aufmerksamkeit geraten (Gorter & Cenoz 2008). Auch der Kontext verschiedener Kommunikationsereignisse kann

anders gesehen werden, wenn Texte nicht mehr in ihrer alltäglichen Konstellierung im Raum, sondern im Vergleich mit anderen Texten betrachtet werden. Zudem begünstigt, wie Bredel (2007: 38–58) detailliert herausarbeitet, die Schriftform Prozesse der kognitiven Dekontextualisierung, Deautomatisierung und Distanzierung von Sprachverwendung und eignet sich damit in besonderem Maße als Basis der Sprachreflexion. Sprache und Sprachverwendung können anhand der Linguistic Landscape also aus verschiedenen Perspektiven in den Blick genommen werden, Sprache kann in verschiedenen Dimensionen bewusst werden. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wird an der Linguistic Landscape von Bildungseinrichtungen zudem erkennbar, wie Sprache ökologisch in das soziale System der Einrichtung eingebettet ist (vgl. Bronfenbrenner 1981), welche Anlässe und Möglichkeiten der Sprachaneignung durch die sprachliche Gestaltung des Raumes geschaffen werden und welche Ressourcen der sprachlichen Bildung vorhanden sind (Deinet 2009; Vygostkij 2002).

Durch die Untersuchung der Linguistic Landscape kann also Neues in den Blick kommen und Bekanntes neu gesehen werden, so dass die sprachliche Umgebung auf andere Weise bewusst werden kann (Garcia 2008: 395, Dagenais et al. 2009). Da zudem die Sammlung und Bearbeitung von Daten zur Linguistic Landscape vergleichsweise unkompliziert und schnell zu realisieren ist,¹⁰ wurde die Dokumentation der sprachlichen Realität in den Einrichtungen als Linguistic Landscaping durchgeführt.

2.3 Durchführung des EL

Das EL, wie es aufbauend auf den Überlegungen in 2.1 und 2.2 entwickelt wurde, bestand zunächst aus einem Einführungsworkshop, in dem wissenschaftliche Erkenntnisse zur Sprachentwicklung von (mehrsprachigen) Kindern vermittelt wurden und die Methode des Linguistic Landscaping eingeführt wurde. In der zweiten Phase wurde die Methode von den Fach- und Lehrkräften angewendet, anschließend wurden die Ergebnisse unter Begleitung des FÖRMIG Kompe-

¹⁰ Selbstverständlich wäre auch eine Untersuchung der mündlichen Kommunikation in den Einrichtungen grundsätzlich von Relevanz und sicher geeignet, Prozesse der Sprachreflexion auszulösen. Dies wäre aber zum einen mit einem sehr hohen zeitlichen Aufwand für Aufnahme und Transkription verbunden, zum anderen wäre die inhaltliche Analyse der erhobenen Daten im Rahmen des Transferprogramms nicht zu leisten gewesen. Demgegenüber lässt sich die Linguistic Landscape (für eine diskursanalytische Weiterentwicklung dieses Ansatzes s. Scarvaglieri et al. 2013 und Pappenhagen et al. 2013) mit deutlich geringerem Aufwand erheben und analysieren und sollte, wie oben beschrieben, Entwicklungen von Sprach- und Kommunikationsbewusstheit anstoßen können.

Warum „Landscaping“

LIMA

Beispiele aus dem Linguistic Landscaping

Hamburg:

Zürich:



U+H
Universität Hamburg

www.lima.uni-hamburg.de

Claudio Scarvaglieri

Abb. 1: Auszug aus der EL-Präsentation: Unterschiedliche Aufhänge in Hausfluren in Hamburg und Zürich.

tenzzentrums der Uni Hamburg zusammengefasst und reflektiert. Ein zweiter Workshop zur Präsentation und gemeinsamen Reflexion der Ergebnisse beschloss die Maßnahme. Im Folgenden stellen wir insbesondere die Einführung des EL näher dar.

In dem einführenden Workshop wurde zunächst der Ansatz des „Linguistic Landscaping“ allgemein vorgestellt und kurz forschungsgeschichtlich situiert, anschließend wurde anhand einiger Beispiele die Aussagekraft öffentlich sichtbarer Sprachverwendung dargelegt (s. Abb. 1 – die unterschiedlichen Aushänge in einem Hamburger (einsprachig) und Zürcher (achtsprachig) Treppenhaus weisen z. B. auf unterschiedliche intendierte Leser_innen hin, aber auch auf unterschiedliche Vorstellungen zum „Diversity Management“ auf Seiten des Autors bzw. der Autorin).

Ohne repräsentative Aussagen über die soziale Realität anzustreben, sollten auf diese Weise bereits mögliche analytische Spuren gelegt werden, denen die Teilnehmer_innen bei ihren eigenen Projekten folgen können sollten. Anschließend wurden konkrete Empfehlungen für die Durchführung der Projekte gegeben. Um eingefahrene Sichtweisen auf die eigene Einrichtung zu überwinden und eine Bewusstmachung und Reflexion der Sprachverwendung anzuregen, wurde insbesondere zum *Perspektivwechsel* angeregt. So wurde empfoh-

Vorgehen konkret

LiMA

Auswahl und Dokumentation relevanter Punkte



Universität Hamburg

www.lima.uni-hamburg.de

Claudio Scarvaglieri

Abb. 2: Auszug aus der EL-Präsentation: Auffällige Kommunikationsformen.

len, die Perspektive einer Person einzunehmen, die Gebäude und Grundstück zum ersten Mal betritt und entsprechend von außen nach innen zuerst Schulhofumgrenzung, Außengelände, Gebäude, Gänge und Gruppen- bzw. Klassenräume zu fotografieren. Texte, die für die Orientierung Ortsfremder besonders wichtig sind – etwa das Leitsystem, Schilder im Eingangsbereich oder kommunikative Auffälligkeiten anderer Art (vgl. Abb. 2) – sollten bevorzugt dokumentiert werden. Als weitere Form des Perspektivwechsels wurde empfohlen, in die Hocke zu gehen und Fotos aus Sichthöhe eines Kindes zu machen, um den Blick der eigentlichen Klienten auf die Einrichtung und ihr kommunikatives Angebot besser abzubilden. Außerdem wurden die Lehrkräfte aufgefordert, auch SuS und Eltern an der Aufnahme teilnehmen zu lassen, damit diese ihre Perspektive möglichst unvermittelt würden einbringen können. Auch sollten weitere Agenten der Einrichtung, etwa Hausmeister, Reinigungspersonal oder Sekretariat, einbezogen werden.¹¹

¹¹ Wir unterscheiden hier zwischen den für eine Institution tätig werdenden „Agenten“ und den freiwillig oder unfreiwillig in die Abläufe der Institution verwickelten „Klienten“ (Ehlich & Rehbein 1977, Redder 2008: 145f.). Der Terminologie entsprechend werden die Begriffe im generischen Maskulinum verwendet.



Abb. 3: Poster Schule Arnkielstraße.

Im einführenden Workshop wurde besonders auf diesen ersten Schritt der Maßnahme – die Dokumentation der sprachlichen Landschaft in den Einrichtungen – abgehoben. Der nächste Schritt bestand in der Sichtung und Zusammenstellung der Fotos auf (am Computer zu erstellenden) Postern durch die Fach- und Lehrkräfte vor Ort (Abb. 3). Die Poster sollten besonders relevante Formen der Sprachverwendung versammeln und so auf einen Blick einen möglichst aussagekräftigen Eindruck der Einrichtung vermitteln. Das Poster konnte zum einen zur Repräsentation nach außen dienen, zum anderen gemeinsam mit den übrigen Fotos und der Inspizierung der Einrichtung eine Grundlage für die Reflexion bilden. Grundfragen dieser Reflexion der kommunikativen Gestaltung wurden bereits im einführenden Workshop angesprochen und anschließend in der Betreuung durch das FÖRMIG-Kompetenzzentrum vertieft. Dabei ging es insbesondere um Ressourcen für Sprachbildung, um die kommunikativen Angebote der Einrichtung an verschiedene Klienten (SuS, Eltern, Besucher_innen), die davon ausgehende Wirkung der Einrichtung auf die Klienten

ten und um deren Möglichkeiten, sich in der Einrichtung zurechtzufinden und in ihr zu agieren. Es wurde darauf hingewiesen, dass ein besonderes Augenmerk auf der Perspektive mehrsprachiger Klienten liegen sollte.

Die Entwicklungen, die in diesem Prozess angestoßen werden sollten, bezogen sich nicht allein auf Sprachbewusstheit. So sollten zum einen die bereits vorhandenen Ressourcen für Sprachbildung erkannt und besser genutzt werden, zum anderen sollten die kommunikativen Angebote im Sinne der verschiedenen Klientengruppen reflektiert und anschließend ggf. überarbeitet werden. Es ging also nicht allein um mentale Entwicklungen auf Seiten der Lehrkräfte, sondern auch um ganz konkrete Eingriffe in die institutionelle Praxis der Einrichtungen, welche auf der Bestandsaufnahme und Reflexion von Ressourcen und kommunikativer Praxis basieren sollten. Durch diese Reflexion und Veränderung der kommunikativen Realität sollten schließlich, wie beschrieben, Entwicklungen der Sprachbewusstheit angestoßen werden – ohne dass die beteiligten Lehrkräfte auf diesen letzten Punkt explizit hingewiesen wurden. Die konkreten, greifbaren Resultate, die dieser Prozess erzielte, stellen wir in Kapitel drei dar, in Kapitel vier legen wir eine Interpretation dieser Resultate hinsichtlich Sprach- und Kommunikationsbewusstheit vor.

3 Resultate des „Educational Landscaping“

Die Resultate des „Educational Landscaping“ wurden von uns etwa ein halbes Jahr nach Abschluss der Maßnahme untersucht. Der quantitativen Auswertung, auf die wir hier nicht im Detail eingehen, zufolge zeigen sich bei etwa der Hälfte der 45 teilnehmenden Einrichtungen wünschenswerte Resultate des EL, welche in Form und Ausmaß variieren (Gründe für den eingeschränkten Wirkungsgrad und Möglichkeiten, ihn zu erhöhen, diskutieren wir in Kapitel fünf). Die qualitativ-explorative Interviewstudie zu den Resultaten des EL, die wir im Folgenden präsentieren, konzentrierte sich auf Einrichtungen, von denen wir nach der Zusammenarbeit in der Durchführungsphase annehmen konnten, dass sie der Maßnahme positiv gegenüberstanden waren und sie mit Interesse umgesetzt hatten (es wurde also positiv selektiert). Andere Einrichtungen, die das EL eher rudimentär angewendet hatten, wurden nicht einbezogen, da hier keine nennenswerten Resultate zu erwarten waren.

Wir führten leitfadengestützte Interviews mit Fach- und Lehrkräften aus KiTas und Schulen durch (Zitate aus den Interviews sind im Folgenden *kursiv* gesetzt) und besuchten die Einrichtungen auch, um etwaige Veränderungen persönlich in Augenschein zu nehmen. Unsere Interviewfragen zielten auf:

- die Art der Durchführung des Linguistic Landscapings;
- die auf den Postern abgebildeten Ressourcen für sprachliche Bildung;
- die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die Einrichtungen im Alltag und im Rahmen des EL;
- den Nutzen des Linguistic Landscaping und des Posters für die Gestaltung der eigenen Einrichtung und für die Kooperation von KiTas und Grundschulen;
- Möglichkeiten der Weiterentwicklung des EL.

Die Interviews dauerten zwischen 40 und 60 Minuten, sie wurden mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet, transkribiert und mittels einer inhaltlich-reduktiven, strukturierenden Variante der qualitativen Inhaltsanalyse (s. Mayring 2010) ausgewertet.

Als ein Resultat der Maßnahme fiel zunächst auf, dass einige Einrichtungen das Linguistic Landscaping nicht nur einmal im Zuge der Weiterbildung angewendet haben, sondern im Anschluss an die eigentliche Maßnahme eigenständig mit Eltern und Kindern durchführten und teilweise regelmäßig weiter durchführen.¹² In diesen Einrichtungen ist es also zu einer Verstetigung und Weitergabe der Methode gekommen, die Methode wird für die pädagogische Arbeit mit den Kindern genauso genutzt wie zum stärkeren Einbezug der Eltern. In dieser Hinsicht scheint sich ein produktiver Einfluss auf die pädagogische Arbeit vor Ort und die Kooperation von Agenten und Klienten ergeben zu haben.

Neben diesen prozessbezogenen Entwicklungen wurden auch strukturelle institutionelle Veränderungen angeschoben. Ein KiTa-Leiter beschreibt eine durch das EL unterstützte, grundsätzlich gestiegene Wertschätzung des Themas Sprache und Sprachbildung, die sich in verschiedenen Maßnahmen manifestiert. So werden Kinder und Eltern mit unterschiedlichen Herkunftssprachen schriftlich (Abb. 4) wie mündlich begrüßt (*Wir versuchen also rauszufinden: Welche Sprache begegnet uns gerade. Und wenn wir die Begrüßung in der Sprache parat haben, dann benutzen wir sie auch*) und willkommen heißen, um so zu dem symbolisch bedeutsamen „gate-opening“ in mehreren Sprachen (vgl. Redder 2013) beizutragen. Außerdem wurde ein mehrsprachiges Lesecafé eingerichtet, in dem Eltern und Erzieher_innen auf Deutsch sowie in einer der Herkunftssprachen vorlesen, um die sprachliche Entwicklung der Kinder in beiden Sprachen zu fördern und sie mit den Sprachen der anderen Kinder bekannt zu machen. Die Mehrsprachigkeit von Eltern und Kindern soll auf diese Weise zu einem selbstverständlichen Teil der Einrichtung werden, Mehrsprachigkeit wird

¹² Oft haben wir nur zufällig davon erfahren, wenn Einrichtungen das EL für ihre Zwecke adaptiert und selbst durchgeführt haben. Daher können wir keine genauen Angaben über die Anzahl der Institutionen machen, die die Methode auf diese Weise verstetigt haben.



Abb. 4: Mehrsprachiges Willkommen in einer KiTa.

sicht- und hörbar gemacht (zur Bedeutung der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit s. Young 2014: 166 f.).

Eine andere KiTa entwickelte, so die Leiterin im Interview, auf Basis des EL zunächst einen *Fahrplan* zur semiotischen und kommunikativen Umgestaltung der Einrichtung. Dabei wurden alle aushängenden Texte und Schilder hinsichtlich der Frage *verstehst das auch jeder?* überprüft. Darauf aufbauend wurde ein neues Leitsystem entwickelt, das die Orientierung in der KiTa erleichtern soll, und die *Sprachförderwand* so umgestaltet, dass auf einen Blick erkennbar ist, welche Themen in welchen Gruppen gerade bearbeitet werden. Außerdem soll das EL für die Erstellung eines Bauplans genutzt werden und in künftige Umbaumaßnahmen einfließen sowie auch künftig *alle ein, zwei Jahre* durchgeführt werden, um *genau so, wie man n Sicherheitsrundgang macht und guckt, ob alles in Ordnung ist*, auch die sprachlich-kommunikative Struktur der Einrichtung regelmäßig überprüfen zu können.

Die Entwicklung eines neuen Leitsystems hat das EL auch in einer weiteren KiTa angestoßen. In dieser wurden Räume und Gegenstände fotografiert und die Fotos mit erläuternden Texten auf Kinderaughöhe an den Türen befestigt, die in den jeweiligen Raum oder zu dem Gegenstand führen (Abb. 5). Auf diese Weise sollten die Orientierungsmöglichkeiten in der KiTa verbessert (*auch die neuen Kinder, die wissen dann gleich, ach hier ist der Bewegungsraum oder hier das Puppenzimmer*) und die Kinder vermehrt mit Schrift in Kontakt gebracht



Abb. 5: Leitsystem in einer KiTa.



Abb. 6: Bildalphabet in einer KiTa.

werden. Die befragte Erzieherin beschreibt, dass die Kinder sich mit der Schrift auf den Bildern auseinandersetzen, Buchstaben *nochmal mit dem Finger* nachfahren und so die graphematische Form einzelner Buchstaben oder Wörter zum Teil bereits mit ihrer Lautgestalt in Verbindung bringen können. Zu diesem Zweck wurde neben dem Leitsystem, das inzwischen die ganze KiTa durchzieht, an den Treppen ein Bildalphabet angebracht (Abb. 6), das die Kinder *hoch in ihre Gruppe begleitet*. Auf ähnliche Weise sollen Zahlen *von null bis neun* auf die Treppenstufen geklebt werden, da *die Kinder [...] ja schon jetzt die Stufen zählen*.

So wird die Linguistic Landscape der Einrichtung als Lernmittel genutzt, das die Kinder mit Schrift in Kontakt bringt und ihnen erste Möglichkeiten zur Aneignung einzelner Elemente von Schriftsprache gibt (zur Bedeutung der LL für die Sprachaneignung s. Lüdi & Py 2003: 49, Lüdi 2007: 147 f., Redder 2013). Den Pädagoginnen zufolge zeigen die Maßnahmen bei den Kindern auch Wirkung:

ja und man sieht auch wie es von den Kindern angenommen wird, ne? Also die sprachliche Ebene äh hat sich ja auch verbessert dadurch. Die Kinder benutzen auch andere Wörter.

Ähnlich produktiv hat das EL in einer Primarschule gewirkt, in der in Zusammenarbeit mit einem Hamburger Künstler gleich mehrere Poster zur sprachlichen Landschaft entstanden sind, die auch nicht-autorisierte (vgl. Auer 2010) Sprachverwendung darstellen (Abb. 7). Die Lehrerinnen dieser Schule führten das EL wiederholt und mit Blick für Details durch (*ich bin mit dem bösen Augenumgegangen*) und folgten dabei der Perspektive eines Ortsfremden, der zum ersten Mal an die Schule kommt. Gemeinsam mit den SuS und dem beteiligten Künstler fiel ihnen so eine Reihe von Defiziten auf, die auf verschiedene Art korrigiert werden sollen. Ein *ganz schreckliche[s]* Verbotsschild im Eingangsbereich wurde bereits entfernt, eine Reihe anderer Schilder, etwa in der Cafeteria, sollen umformuliert (*nur Aussagesätze mit positiven Formulierungen*) und anders platziert werden. Schließlich sollen die Erkenntnisse aus dem EL auch im Rahmen des Schullandschaftbaus genutzt werden, indem der Eingangsbereich komplett umgestaltet, der Eingang als solcher besser ausgezeichnet und ein Laubengang, der die verschiedenen Schulgebäude miteinander verbindet, entgegen den Beschlüssen der Schulbehörde nicht abgerissen, sondern renoviert wird. Der Laubengang soll dann dem neu entwickelten Farbsystem der Schule angepasst werden und so eine wegleitende Funktion übernehmen können.

Wie die Beispiele zeigen, konnte das EL also eine Reihe von teilweise recht weitgehenden Veränderungen anstoßen. Im nächsten Kapitel diskutieren wir en détail, inwiefern sich die dokumentierten Prozesse mit Sprachbewusstheit in Verbindung bringen lassen.

4 Entwicklungen von Sprach- oder Kommunikationsbewusstheit durch EL?

Wie in Kapitel drei gezeigt werden konnte, lassen sich durch das EL ausgelöste Prozesse konstatieren. Allerdings stellt sich die Frage, ob es sich dabei gewissermaßen um ‚Einmaleffekte‘ der Maßnahme handelt, die in nichts weiter als in einer einmaligen Veränderung bestimmter Texte bestehen, oder ob die Natur dieser Veränderungen Hinweise auf mentale Entwicklungen bei den Lehrkräften gibt, welche ihnen auch künftig ein reflektiertes Arbeiten mit Sprache ermöglichen. Einige Aussagen aus den Interviews deuten zumindest darauf hin, dass Entwicklungen von Sprachbewusstheit ausgelöst werden konnten (Hervorh. durch die Verf.):

Also das fand ich für mich selber auch schön. Weil mit so offenen Augen gezielt auf irgendwas zu achten – im Alltag macht man das nich. Also da geht man mit anderen Gedanken

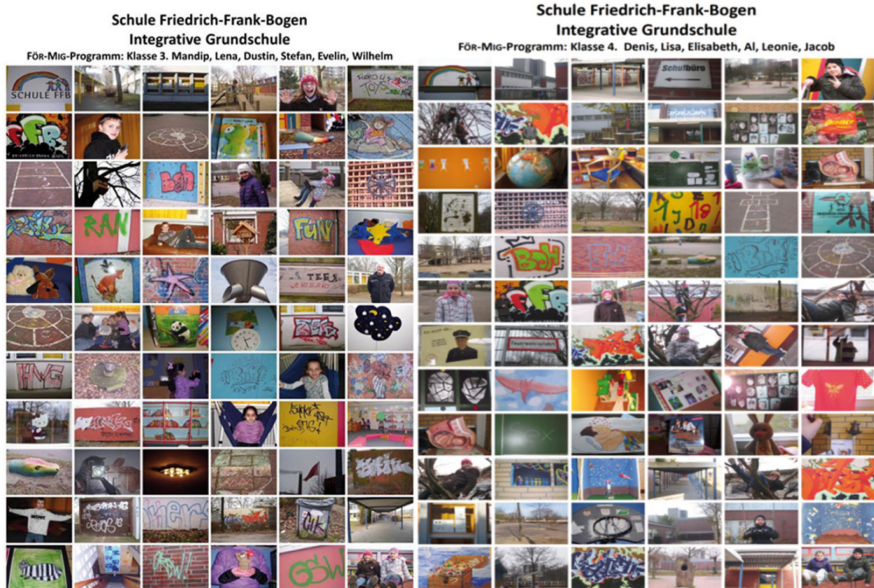


Abb. 7: Schülerposter einer Hamburger Grundschule.

hier durch die Kita. Und genau so, wie man n Sicherheitsrundgang macht und guckt, ob alles in Ordnung ist, wirklich mal ganz bewusst, war das zum Thema Sprache auch wirklich schön. (KiTa)

Wir sind wirklich mal mit offenen Augen durch die Kita durchgegangen, bevor wir fotografiert haben. [...] Ähm da ist aber sehr deutlich geworden, wollen wir dran arbeiten und ham so einen kleinen Fahrplan uns erstellt. (KiTa)

„Es waren einige Kollegen sehr erstaunt, was da [in der Linguistic Landscape] eigentlich alles drin steckt.“ (KiTa)

„[...] es [das EL] ist ne echte Methode, wirklich im Detail zu gucken und das mal auf mich wirken zu lassen“ (Schule)

„Wir haben das im Kollegium dargestellt, das Verfahren dargestellt [...]. Äh, und haben damit vielleicht eine höhere Bewusstheit für Wahrnehmungsprozesse oder für Beschilderung und all dieses, diese Zusammenhänge“ (Schule)

„Wir haben auch ein Elternabend zu dem Thema gemacht, zum Thema Sprache allgemein [...] und das is sehr sehr gut angekommen. [...] Also es is doch so, dass mehr Interesse da ist, als wir bisher gedacht haben. [...] Da waren wir sehr positiv überrascht“ (KiTa)

„Also ein Nutzen ist einmal sich selber zu nochmal zu reflektieren. Ich glaube, das kommt immer zu kurz im Laufe der Zeit.“ (KiTa)

Da diese Aussagen allerdings den Projektdurchführenden gegenüber getroffen wurden, könnten sie in der gegebenen Interviewsituation durchaus als sozial erwünscht gelten. Es lässt sich daher nicht sicher einschätzen, inwiefern die Aussagen tatsächliche Erfahrungen wiedergeben und inwiefern sie inhaltlich allein durch eine besondere Form des „recipient design“ (Sacks et al. 1974) geprägt sind. Die Frage nach wirksamen mentalen Entwicklungen ist u. E. weniger anhand der Aussagen der Lehrpersonen zu beantworten als an ihrer tatsächlichen Arbeit mit Sprache, wie sie in Kapitel drei dokumentiert wurde. Diese Arbeit ist kein Ergebnis der Interviewsituation und zielt, anders als die Interviewäußerungen, in ihrer Wirkung auf die Klienten der Institution, nicht auf die Projektdurchführenden. Daher befragen wir im Folgenden die in Kapitel drei beschriebenen Resultate des EL auf zugrundeliegende Entwicklungen mentaler Strukturen bei den Lehrkräften.

Die Resultate des EL lassen sich in drei Kategorien zusammenfassen: 1. das Arbeiten an einzelnen konkreten Texten (Umformulieren, Entfernen, Versetzen, Neu-Anbringen), mit dem 2. teilweise auch die Etablierung neuer Leit- und Orientierungssysteme einhergeht, welche nicht nur sprachlich-symbolisch sondern auch mit ikonischen Zeichen operieren; sowie 3. die (geplante) Nutzung des EL im Rahmen von Umbaumaßnahmen. Diesen Kategorien folgen wir bei der Diskussion der Resultate.

4.1 Sprachbewusstheit: Arbeit an konkreten Texten

Bei der ersten Kategorie, der Arbeit an Texten der Linguistic Landscape, scheint ein Zusammenhang mit Sprachbewusstheit nahezuliegen. Dies soll kurz am Beispiel der Verbotsschilder in einer Grundschule konkretisiert werden. Den Lehrerinnen fiel in diesem Fall anhand der Fotos zunächst *dieses ganz schreckliche Verbotsschild* auf, das die Kinder *jeden Tag nun beim Essen sehen*. Sie realisierten, dass die sprachliche und semiotische Form dieses und anderer Schilder nicht der Art entspricht, in der sie mit den Kindern kommunizieren wollen: *Aber das ist nicht das, was wir wollen*. Anstatt bestimmte Handlungen strikt zu verbieten, wollen sie Schilder aufhängen, die einzelne Handlungen positiv rahmen: *Es gibt keine ‚nichts‘, es gibt nur Aussagesätze mit positiven Formulierungen, Vollverben verbunden mit ner klaren Handlungsanweisung*.¹³

¹³ Die befragten Lehrerinnen realisieren diese Äußerung als Ko-konstruktion (Lerner 1991, 1996, Günthner 2013) und machen auf diese Weise ihre Übereinstimmung deutlich: Die Interviewte B1 beginnt mit „es gibt keine ‚nichts‘, es gibt nur Aussagesätze mit“, die Interviewte B2 schließt die Präpositionalphrase mittels „positiven Formulierungen“ ab; daran anschließend übernimmt wieder B1 und beginnt mit „Vollverben“ den zweiten Teil der Aufzählung.



Abb. 8: Handlungsvorgaben in einer Universitätsmensa.

Die Lehrerinnen befragten also die Schilder auf die Wirkung, die ihre sprachliche Form bei den intendierten Leser_innen auslöst. Sie erkannten, dass diese Wirkung nicht der entspricht, die sie erzielen wollen, und planten daraufhin eine Veränderung dieser Form. Mit dieser zunächst auf den „Äußerungsakt“, der konkreten Realisierung einer sprachlichen Handlung, bezogenen Überarbeitung realisierten sie auch eine Veränderung der illokutiven Qualität der Schilder.¹⁴ Sowohl Verbote als auch die vorgesehenen beispielgebenden *Aussagesätze mit positiven Formulierungen* (vgl. Abb. 8 aus einer Universitätsmensa) sollen zwar in den Handlungsraum des Lesers¹⁵ eingreifen, während aber Verbotsschilder einzelne auf den Schildern bezeichnete Handlungen explizit verhindern sollen, geben die Aussagesätze einen bestimmten, vom Autor des Schildes erwünschten Handlungsweg an. Der Leser wird dabei in der Regel nicht direkt angesprochen und muss daher Wissen über den Zweck des Schil-

¹⁴ Wir greifen hier auf die von der Sprechakttheorie eingeführte Unterscheidung verschiedener Teilakte, nach denen sich eine Äußerung analysieren lässt, zurück. Erläuterungen des von uns zugrunde gelegten Aktkonzepts finden sich bei Rehbein & Kameyama (2004: 556 f.) und Redder (2008: 138).

¹⁵ Aus Lesbarkeitsgründen nutzen wir in dieser Passage das generische Maskulinum.

des in der gegebenen räumlichen Konstellation aktivieren, um dessen propositionalen Gehalt auf sein eigenes Handeln beziehen zu können. Die Illokution der Anweisung ist an der sprachlichen Oberfläche, die der einer Assertion gleicht („Sprecherdeixis + Finites Handlungsverb + Objekt und ggf. Ergänzungen“), nicht umgesetzt, sie muss vom Leser erkannt und realisiert werden. Wie bei Verbotsschildern soll also auch hier das Handeln des Lesers im Sinne des Autors gesteuert werden, allerdings wird der Leser stärker an der Umsetzung der sprachlichen Handlung beteiligt: Sein Handlungsraum wird nicht unmittelbar eingeschränkt, vielmehr werden einzelne Handlungswege angegeben, die der Leser selbst auf sich beziehen und sich zu eigen machen soll. Daher kann davon gesprochen werden, dass ein solches „kooperatives Admonitium“ (Eggs 2013: 111) einer Anweisung nicht nur die „imperiale‘ Schärfe“ (ebd.) nimmt, sondern den Leser, in diesem Fall die SuS, stärker aktiviert, ihn mehr an der Realisierung des angemessenen Handelns beteiligt als klassische Verbotsschilder.

Unabhängig von der Frage, ob solche Schilder in jedem Zusammenhang angemessen sind, lässt sich festhalten, dass von den Agentinnen mittels EL zunächst eine Bestandsaufnahme der kommunikativen Realität vorgenommen wurde. Diese ermöglichte eine Reflexion über die Angemessenheit der sprachlichen Form, welche eine Korrektur von Form und Funktion der Schilder nach sich zog. Sprache wird hier also auf eine andere Weise bewusst, sowohl die vorhandenen (*keine ,nichts‘*), als auch die neu zu entwerfenden Texte werden in formaler (*Aussagesätze, Vollverben*) und funktionaler Hinsicht bewertet und gegeneinander abgewogen. Die Lehrkräfte haben also „eine klare Entscheidung für die gewählte Handlung“ getroffen, indem sie „aus mehreren Alternativen [...] die beste ausgewählt“ (Ossner 2007: 136) haben. Damit ist ein zentrales Kriterium für Sprachbewusstheit erfüllt (ebd.).

Diese Argumentation lässt sich auf die übrigen Fälle der ersten Kategorie ausdehnen – dem Verändern der Texte gehen jeweils eine kritische Reflexion des Bestehenden und eine bewusste Entscheidung für eine andere sprachliche Form oder räumliche Anbringung der Aushänge voraus. Dies lässt jeweils auf Entwicklungen der Sprachbewusstheit schließen.

4.2 Kommunikationsbewusstheit: Etablierung neuer Leit- und Orientierungssysteme

Im Unterschied zur Arbeit an Texten ist bei der Etablierung neuer Leit- und Orientierungssysteme ein Zusammenhang zur Entwicklung von Sprachbewusstheit weniger augenscheinlich, da hier viel auf Pfeile, ikonische Darstellungen

oder andere Abbildungen zurückgegriffen wurde. Ein Zusammenhang zu Sprachbewusstheit könnte auf zwei Wegen bestritten werden: Zum einen könnte eingewendet werden, dass die verwendeten Zeichen keine sprachlichen Zeichen seien und ihre Verwendung daher nicht im Zusammenhang mit Sprachbewusstheit stehen könne. Zum anderen könnte argumentiert werden, dass Zeichen dieser Natur lediglich dafür sorgen, dass sich die Klienten der Einrichtung besser im Raum orientieren können, ohne dass dies ihre Sprachbewusstheit beeinflusse. Dieses zweite Argument wäre allerdings mit dem Hinweis darauf auszuräumen, dass es beim EL ja um die Arbeit an den mentalen Strukturen der Lehrkräfte, nicht der SuS, geht. Das EL versteht sich als Mittel zur Entwicklung der Sprachbewusstheit von Agenten in Bildungseinrichtungen und geht mit der Forschung (s. o. Kap. 1) davon aus, dass eine solche Entwicklung die Kommunikation zwischen Lehrkräften und SuS befruchtet und schließlich auch Entwicklungen der Sprachbewusstheit der Klienten der Einrichtung anstoßen kann (einige der bereits zitierten Interviewaussagen weisen ja auch darauf hin). Damit in Zusammenhang steht die Frage nach dem kommunikativen Status der ikonischen Zeichen, mit denen die Lehrkräfte gearbeitet haben. Zeichen dieser Art sind keine sprachlichen Mittel, können also nicht unmittelbar mit Sprachbewusstheit in Verbindung gebracht werden. Aus einer handlungstheoretischen Perspektive, die Sprache als Mittel zur Kooperation zwischen Sprecher und Hörer oder Autorin und Leserin versteht (Ehlich 1996), zeigt sich allerdings, dass diese Zeichen im gegebenen Zusammenhang vergleichbare Funktionen erfüllen wie sprachliche Mittel. Da die Lehrkräfte wissen, dass die Klienten nicht über die sprachlichen Kompetenzen verfügen, deutsche Schriftsprache zu lesen – entweder weil sie schlicht noch nicht lesen gelernt haben oder weil das Deutsche für sie eine Fremdsprache ist –, wählen sie anstatt sprachlicher grafische Mittel, um die Kooperation zwischen Leser_in und Autor_in sicherzustellen. Ein Interviewauszug, in dem eine Erzieherin die Aushänge in der KiTa mit denen der Partnergrundschule vergleicht, verdeutlicht die funktionale Äquivalenz von ikonischen Darstellungen und sprachlichen Äußerungen, die in diesem Zusammenhang besteht:

weil die Grundschule [Stadtteilname] hat auch relativ viel ihre Regeln mit fotografiert. [...] die versprochen das natürlich schon ganz anders, während unsere Regeln an bestimmten Räumen halt so aussehen: Da sind vier Strichmännchen drauf, das heißt dann die Kinder dürfen dürfen vier rein. [...] Oder es sind die Hausschuhe drauf, die man ausziehen muss, wenn man ins Bällebad will.

In Grundschule und KiTa werden also strukturell ähnliche Handlungen vollzogen – Regeln formuliert und Anweisungen gegeben –, die das Handeln der Kinder steuern sollen. Um vergleichbare Zwecke zu realisieren, wählen die Pro-

duzent_innen konstellationsabhängig teilweise unterschiedliche kommunikative Mittel, da sie Rezipient_innen mit unterschiedlichen Kompetenzen ansprechen. Obwohl ikonische Zeichen keine Elemente des Sprachsystems sind, zeigt sich an ihrer Verwendung in den Bildungseinrichtungen, dass sie funktional äquivalent zu sprachlichen Zeichen genutzt werden, dass sie genauso der Kooperation bzw. Steuerung des Leserhandelns dienen wie sprachliche Zeichen (ähnlich argumentieren Kress & van Leeuwen 2006: 19). Dementsprechend vergleichbar sind auch die mentalen Prozesse auf Autorensseite, die der Verwendung der Zeichen vorausgehen: Die Autor_innen vergewissern sich zunächst über den kommunikativen Ist-Zustand, bewerten ihn hinsichtlich der durch ihn vorgenommenen Eingriffe in das Rezipientenhandeln und wählen daraufhin geeignete kommunikative Mittel, um diese Eingriffe möglichst erfolgreich vollziehen zu können. In den fraglichen KiTas ziehen sie dabei neben sprachlich-symbolischen auch grafische Mittel in Betracht, haben also einen weiteren Suchfokus und sind gezwungen, die genutzten kommunikativen Mittel und ihre Wirkung noch stärker zu reflektieren, als wenn sie alleine mit sprachlichen Mitteln arbeiten könnten.

Für die Kategorisierung dieser Maßnahmen ist nun u. E. entscheidend, dass die Lehrkräfte eine solche Reflexion und Bewusstmachung von kommunikativer Situation, rezeptiven Fähigkeiten verschiedener intendierter Leser_innen sowie kommunikativer Mittel und Zwecke vollziehen und sich dann für diejenigen Mittel entscheiden, die in der gegebenen Situation die angestrebte Wirkung am besten erzielen können. Diese Vorgänge entsprechen denjenigen, die als Kennzeichen für Sprachbewusstheit gelten, führen im Endeffekt jedoch nicht zur stärker reflektierten Nutzung sprachlicher, sondern grafischer Mittel der Kommunikation. Wir sprechen daher davon, dass die Maßnahmen der zweiten Kategorie als Hinweis auf die Entwicklung von „Kommunikationsbewusstheit“ (Knapp 2008: 94; s. o. Kap. 1) verstanden werden können: sie sind Ausdruck eines veränderten Wissens über Kommunikation an sich, eines Wissens also, das sich nicht allein auf Sprache, sondern auch auf die verschiedenen nicht-sprachlichen Formen bezieht, in denen interpersonale Kommunikation realisiert werden kann.

Die Abbildungen 6–8 sowie einige Interviewauszüge (z. B. u. S. 84) zeigen zudem, dass die Lehrpersonen die bildhaften Darstellungen häufig mit Sprache verbinden. Solche Kombinationen sprachlicher und nicht-sprachlicher Kommunikationsmittel weisen darauf hin, dass die jeweiligen Wissensbereiche miteinander in Verbindung stehen. Das Konzept der Kommunikationsbewusstheit ist daher sinnvollerweise so zu denken, dass es Wissen über Sprache genauso umfasst wie Wissen über Formen, Mittel und Zwecke nicht-sprachlicher Kommunikation. Das besondere pädagogische Potential solch multimodaler Kom-

munikationsformen zeigt sich etwa daran, dass sie, wie von den Erzieherinnen beschrieben (o. Kap. 3), den Kindern einen neuen Zugang zur Auseinandersetzung mit Schriftsprache bieten.

Die neu geschaffenen Leitsysteme, die ebenfalls mithilfe ikonischer Zeichen und Bilder realisiert wurden, können analog interpretiert werden. Sie sollen den Klienten eine bessere Orientierung ermöglichen und ihnen damit mehr Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Wie die oben bereits in Teilen angeführten Interviewausschnitte zeigen, gelingt dies auch:

und die Kinder nehmen es auch sehr gut an. [...] Auch die neuen Kinder, die wissen dann gleich, ‚ach hier is der Bewegungsraum oder hier is das Puppenzimmer‘, so, ne? ‚O da gibt es ja das und das, ne? Dass sie es also aus diesem Foto erlesen können.

also es gibt zum Beispiel jetzt in der Vorschule ein Backrezept, das auch schon mit Bildern und Sprache ähm beides versehen ist, so dass die Vorschulkinder wirklich die Möglichkeit haben, das alleine zu sehen, was da rein gehört

Die Leitsysteme ermöglichen also ein „Erlesen“ des Raumes, die bebilderten Anweisungen den individuellen Nachvollzug von Handlungswegen, so dass die „Agency“ (Giddens 1976, Ahearn 2001, Moyer 2011) der Klienten, denen mehr Handlungsmöglichkeiten offen stehen, erhöht wird. Auch dieses Resultat entspricht dem, was mit einer erhöhten Sprach- bzw. Kommunikationsbewusstheit von Lehrpersonen erreicht werden soll – sie reflektieren ihr eigenes Handeln, gehen darauf aufbauend noch genauer auf die Fähigkeiten der Kinder ein und geben ihnen damit die Möglichkeit, diese Fähigkeiten zu nutzen und auszubauen. Auch in diesem Fall wäre also von einer Entwicklung von Kommunikationsbewusstheit bei den Lehrpersonen auszugehen.

4.3 Bauliche Maßnahmen

Aus den Interviewäußerungen ist des Weiteren zu schließen, dass auch die geplanten Umbaumaßnahmen der dritten Kategorie eine im Grunde ähnliche Wirkung anzielen: Sie sollen die Schullandschaft so gestalten, dass die Klienten sich besser orientieren und die Einrichtungen besser nutzen können. Allerdings war zum Zeitpunkt unserer Untersuchung noch keine dieser Maßnahmen umgesetzt, so dass sich ihre tatsächliche Wirkung nicht beurteilen lässt. Auch entfernt sich die bauliche Gestaltung von Gebäudekomplexen, die im Unterschied zu sprachlichen Äußerungen über Jahre geplant wird und konkrete kommunikative Anlässe nur sehr verallgemeinernd berücksichtigen kann, sehr weit vom kommunikativen Handeln. Im Unterschied zur Kommunikation mit Bildern ist daher nicht von einer funktionalen Äquivalenz mit sprachlichen Äußerun-

gen auszugehen, die fraglichen Maßnahmen unterscheiden sich in Form und Funktion deutlich von kommunikativen Handlungen. Entwicklungen von Sprach- oder Kommunikationsbewusstheit können hier also nicht angenommen werden. Festzuhalten wäre dennoch, dass das EL offensichtlich Reflexionen über die Zusammenhänge zwischen baulicher Struktur, Kommunikation und Handlungsmöglichkeiten (vgl. zu diesem Komplex etwa Hess-Lüttich et al. 2008) anstoßen kann.

4.4 Zusammenfassung: Entwicklungen von Sprach- und Kommunikationsbewusstheit durch Educational Landscaping

Insgesamt zeigt sich damit, dass das EL geeignet ist, ein aktives „engagement“ (Svalberg 2009) von Lehr- und Fachkräften mit Sprache und Kommunikation zu befördern und darüber vermittelt auch auf Seiten der Kinder veränderte Prozesse der Auseinandersetzung mit Sprache anzuregen. Die beteiligten Lehrpersonen werden zur Darstellung, Reflexion und Überarbeitung der sie umgebenden sprachlichen Landschaft angeregt und entwickeln auf dieser Basis eine höhere Bewusstheit für Formen und Funktionen kommunikativen Handelns. Auch eine höhere Bewusstheit für die Bedeutung von Mehrsprachigkeit wurde in Ansätzen erreicht, wie sich an einigen Interviewauszügen und dem Versuch, „gate-opening“ in mehreren Sprachen zu betreiben, zeigt (s. aber auch unten, Kap. 5). Damit scheint das EL einen gangbaren Weg zu weisen, universitäres Wissen über Kommunikation, Sprache und Sprachbewusstheit mit der pädagogischen Praxis zu vermitteln. Entscheidend ist dabei u. E., dass mit dem EL nicht versucht wird, Wissen Top-down auf Lehrkräfte zu übertragen, sondern sie selbst zur Auseinandersetzung mit der sie umgebenden, für sie bedeutsamen sprachlichen Realität anzuregen. Wenn diese Auseinandersetzung wissenschaftlich begleitet wird, kann die methodische ‚Offenheit‘ des EL (s. u. Kap. 5) in Bahnen gelenkt werden, die eine sinnvolle Entwicklung sowohl der konkreten sprachlichen Landschaft als auch der Sprach- und Kommunikationsbewusstheit der beteiligten Lehrkräfte versprechen.

5 Hindernisse und Möglichkeiten zur Weiterentwicklung

Trotz der insgesamt erfreulichen Ergebnisse hat unsere Untersuchung zur Wirkung des EL auch gezeigt, dass Defizite bei der Umsetzung bzw. Möglichkeiten

zur Weiterentwicklung der Maßnahme bestehen. Die Tatsache, dass nur etwa die Hälfte der beteiligten Einrichtungen das EL engagiert realisiert und so Effekte erzielt hat, wurde oben (Kap. 3) bereits angesprochen. Diese eingeschränkte Beteiligung ist teilweise auf strukturelle Bedingungen zurückzuführen, die sich im Rahmen einer Weiterbildungsmaßnahme kaum bewältigen lassen. Insbesondere der Mangel an zeitlichen und personellen Ressourcen führt dazu, dass bestimmte Einrichtungen die Teilnahme an solchen Maßnahmen auf das nötigste beschränken und Anregungen von außen kaum berücksichtigen (können), stattdessen versuchen, sich auf das vermeintlich allein Relevante – die Bewältigung des Alltags – zu konzentrieren. Diesen Schwierigkeiten wäre bei der Einführung des EL zu begegnen, indem mit inzwischen vorliegenden Beispielen aus der Umsetzung der Maßnahme gearbeitet wird und den Lehrkräften anhand der Resultate des EL die potentielle Relevanz für eben diesen pädagogischen Alltag vor Augen geführt wird. Auf diese Weise könnte auch ein weiteres Problem, das die Umsetzung des EL erschwert hat, bearbeitet werden: Die Offenheit des Verfahrens, das kaum detaillierte Vorgaben macht, sondern eine eigenständige Applikation an die institutionellen Gegebenheiten und die Interessen der durchführenden Lehrkräfte voraussetzt. Diese Adaptabilität des EL wurde in den Interviews verschiedentlich thematisiert, einerseits als eine Hürde, die dazu führt, dass man zunächst selbst nach bestehenden Ansatzpunkten suchen müsse (*wenn man das erste Mal sowas macht, dann ist es auch so n bisschen so äh dass der der Freiraum teilweise ein bisschen zu groß ist*), andererseits wiederum als das, was eine Anpassung an die eigenen Bedürfnisse erst erlaubt (*ja, es is wirklich so, dass vieles ja allgemein in diesem Projekt sehr offen ist. Das hat natürlich den Vorteil, dass man selber gucken kann, wie man das für sich nutzt*) und damit die Voraussetzung dafür ist, dass die Einrichtungen wirklich von der Maßnahme profitieren können (*Andererseits glaub ich, braucht man diese Offenheit, um sich irgendwie zu entfalten. Wäre das schon mit mehr Vorgaben versehen gewesen, hätten wir diesen kreativen Akt ja irgendwie gar nicht so vollziehen können*). Indem in der Vorstellung des EL bereits Beispiele aus der konkreten Umsetzung in anderen Einrichtungen gezeigt werden, kann die grundsätzliche Offenheit des Verfahrens einerseits erhalten bleiben, andererseits kann der mögliche Nutzen sowie Ansatzpunkte für ein Aufgreifen der Maßnahme besser dargestellt werden, was eine breitere und aktivere Umsetzung des EL ermöglichen sollte.

Eine weitere Schwierigkeit besteht in der Weiterentwicklung der *Multilingual Language Awareness*, der Sprachbewusstheit für Mehrsprachigkeit. Zwar zeigte sich in den Interviews, dass man in den Einrichtungen über die Bedeutung von Mehrsprachigkeit weiß. Maßnahmen für eine verstärkte Nutzung von Mehrsprachigkeit, für eine bessere Integration der sprachlichen Potentiale

mehrsprachiger Klienten in den pädagogischen Alltag wurden jedoch nur vereinzelt getroffen (o. Kap. 3). Systematisch wird Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung vieler Kinder nur in wenigen Einrichtungen berücksichtigt, dies konnte auch durch das EL kaum verändert werden. Hier zeigt sich eine weitere strukturelle Eigenheit des deutschen Bildungssystems, die als „monolingualer Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin 1994) treffend erfasst ist. Demnach geht man in pädagogischen Einrichtungen nach wie vor vom Normalfall einsprachig deutscher Kinder und Eltern aus und richtet Strukturen und Prozesse allein auf diesen Normalfall aus – obwohl er in vielen Schulen längst zur Ausnahme geworden ist. Maßnahmen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit dagegen werden nur vereinzelt durchgeführt und zielen in der Regel allein auf die Wiederherstellung des Normalfalls, der Aneignung von Deutschkompetenzen, die mit denen einsprachiger Kinder vergleichbar sind.

Wie sich der monolinguale Habitus auch im Rahmen des EL ausdrückt und realisiert, lässt sich an einem Interview mit einer Grundschullehrerin illustrieren. Diese bezeichnete das Aufstellen von Schildern in mehreren Sprachen (konkret ging es um Deutsch, Russisch und Türkisch, den an dieser Schule meistgesprochenen Sprachen) als *Sackgasse* und die Entfernung dieser Schilder als folgerichtig. Auf Nachfrage erklärte sie, dass auch auf dreisprachigen Schildern immer noch eine Reihe der an der Schule gesprochenen Sprachen nicht vertreten sei, dass zudem viele Eltern ohnehin nicht lesen könnten, so dass schriftliche Kommunikation mit ihnen generell zwecklos sei. Auf weiteres Nachfragen ließ sie uns schließlich wissen, dass mehrsprachige Schilder an Schulen auch ein *Politikum* seien und es *Zeiten* gegeben habe, in denen es *nicht gewünscht* war, *dass sehr deutlich ist, dass wir ähm eine große Sprachenvielfalt hier haben*. Außerdem habe es, neben dem Druck von ‚oben‘, von Politik und Behörde, auch Druck von ‚unten‘ gegeben: *Es gibt auch Eltern, deutsche Eltern, einsprachig deutsche Eltern, ähm, die so was befremdlich finden*.

Es lassen sich also drei Faktoren identifizieren, die auch im Rahmen des EL verhindern, dass schriftliche Kommunikation in mehreren Sprachen sichtbar gemacht wird, und die damit den monolingualen Habitus realisieren und verfestigen:

- Zum einen scheinen bei den Lehrkräften selbst bestimmte Wissens Elemente („Spracheinstellungen“ oder „language attitudes“, Vandermeeren 2005, Barát et al. 2013) vorzuliegen, die mehrsprachige Schilder als problematisch bzw. insuffizient bewerten, obwohl Vorteile von Schildern, die überhaupt keine allophonen SuS ansprechen, gegenüber Schildern, die zwar nicht alle, aber doch einen Großteil von ihnen ansprechen, für uns nicht erkennbar sind und zudem die psychologische Bedeutung der Anerkennung von

Herkunftssprachen (Young 2014) ein Grund für das Aufstellen mehrsprachiger Schilder wäre;

- Sodann sind die Lehrkräfte Druck von Seiten der vorgesetzten Behörden ausgesetzt, denen offensichtlich daran gelegen ist, den schulischen, institutionellen Raum symbolisch als rein ‚deutsch‘ bzw. ‚deutschsprachig‘ zu kennzeichnen (vgl. Moyer 2011: 1220 f. zu Aushängen in einem katalanischen Krankenhaus);
- Schließlich scheinen die Klienten, konkret die deutschsprachige Elternschaft, in Teilen ähnlichen Vorstellungen anzuhängen und auf eine symbolische Markierung des Raumes als ausschließlich ‚deutsch‘ zu drängen.

Diese strukturellen Faktoren, die letztlich alle auf gesellschaftlich etablierte Wissensbestände zurückzuführen sind (vgl. Hermanns 2002, Farr 2011), verhindern im Gesamtbild nicht nur das Aushängen mehrsprachiger Schilder, sondern auch eine systematische Ausrichtung des Bildungssystem auf Mehrsprachigkeit. Mit Maßnahmen wie dem EL können Wissensbestände dieser Art möglicherweise langfristig verändert werden, in kurzer Frist sind die Erfolgsaussichten solcher Einzelmaßnahmen jedoch begrenzt.

6 Sprachbewusstheit revisited

Trotz dieser Schwierigkeiten ist festzuhalten, dass das EL einen „shift from new knowledge to classroom reality“ (Andrews 2008: 295) auslösen und die Sprach- und Kommunikationsbewusstheit von Fach- und Lehrkräften durch aktive Auseinandersetzung („engagement“, Svalberg 2009) mit sprachlichen Phänomenen fördern konnte. Abschließend möchten wir anhand der dargestellten Ergebnisse des EL einige Präzisierungen des Sprachbewusstheitskonzepts vorschlagen. Dabei greifen wir teilweise Einsichten auf, die in der Sprachbewusstheitsforschung bereits formuliert, jedoch nicht in dieser Weise zusammengeführt wurden.

Zunächst erscheint es sinnvoll, Sprachbewusstheit im Rahmen des übergreifenden Konzepts der Kommunikationsbewusstheit zu diskutieren. Als Kommunikationsbewusstheit lässt sich ein allgemeines Wissen über Kommunikation fassen, das etwa die kulturelle Abhängigkeit und Verschiedenheit des „Denkens, Deutens und Handelns“ (Knapp 2008: 94) und damit der Kommunikation umfasst, aber auch Wissen über verschiedene nicht-sprachliche Formen der Kommunikation, über ihre situative Angemessenheit und die Prozesse, die sie beim Rezipienten auslösen können. Anhand der hier festgestellten im Grun-

de analogen Verwendung von sprachlichen und nicht-sprachlichen Mitteln der Kommunikation wäre davon auszugehen, dass sich eine Reihe von Fragen zur *Funktion* nicht-sprachlicher Mittel ähnlich stellen wie in der Diskussion über Sprachbewusstheit. Diskussionen über die *formale* Struktur nicht-sprachlicher Mittel und ihren Zusammenhang zur Kommunikationsbewusstheit müssten dagegen sehr stark interdisziplinär verfahren, also etwa Arbeiten zur semiotischen Gestaltung des Raumes, zur Analyse von Bildern und Grafiken oder zur Kommunikation mittels Gesten, die in der Linguistik zum Teil ja bereits rezipiert werden, auch auf ihre Bedeutung für Kommunikationsbewusstheit hin befragen.

Ganz grundsätzlich zeigt sich in unseren Daten außerdem, dass sich Fragen der Sprach- und Kommunikationsbewusstheit nur dann sinnvoll diskutieren lassen, wenn sie auf authentisches kommunikatives Handeln bezogen werden. In Ergänzung zu Fehling (2008) gehen wir daher davon aus, dass es sinnvoll ist, Sprach- oder Kommunikationsbewusstheit mit Bezug zur sog. „sprachlichen Performanz“ (72) zu untersuchen, da sich Verfahren zur Messung oder Erhöhung von Sprach- bzw. Kommunikationsbewusstheit nur dann rechtfertigen lassen, wenn ein Zusammenhang zum tatsächlichen Handeln der beteiligten Personen besteht. Beide Konzepte können eine Bedeutung für die sprachwissenschaftliche Theoriebildung nur dann behaupten, wenn sie auf ihre Relevanz für authentisches kommunikatives Handeln hin bestimmt werden.

Mit einer solchen Bestimmung wird auch die Frage nach den Charakteristika von Sprachbewusstheit relevant. Ein am sprachlichen Handeln ausgerichtetes Begreifen von Sprachbewusstheit würde die Relevanz von sog. „deklarativem Wissen“, wie sie etwa Ossner (2007: 146f.) postuliert, relativieren. „Deklaratives Wissen“ („knowing that“, Ryle 1945) ist traditionell ja gerade durch seine mangelnde Bedeutung für das Handeln gekennzeichnet (kritisiert wird diese Vorstellung schon in dem angegebenen Titel von Ryle, für eine jüngere Kritik s. etwa Konerding 2009), wäre demnach nicht als Teil eines auf kommunikative Kompetenz hin entworfenen Sprachbewusstheitskonzepts zu verstehen. Wie das Beispiel einer Lehrerin zeigt, die die anzustrebende sprachliche Struktur von Aushängen mithilfe grammatischer Terminologie vorgibt (*Aussagesätze mit Vollverben*), kann ein solches Wissen aber dann von Relevanz für das alltägliche Handeln sein, wenn die Bezeichnung „deklarativ“ wörtlich genommen und als Ausdruck der Fähigkeit verstanden wird, sprachliche Phänomene angemessen und konsistent zu benennen und sie damit kommunikativ verfügbar zu halten (s. dazu auch die Diskussion bei Bredel (2007: Kap. 1.4, 1.5), die für eine Verbindung von handlungsbezogenem Prozesswissen und deklarativem Analysewissen plädiert).

Die Diskussion über den Zusammenhang der vollzogenen Umgestaltungsmaßnahmen zu Sprach- und Kommunikationsbewusstheit in Kapitel vier zeigt außerdem, dass unter Sprachbewusstheit nicht etwa, wie die deutsche Bezeichnung nahe legt (vgl. Neuland 2002), ein mentaler Zustand zu verstehen ist, bei dem unvermittelt bestimmte Aspekte von Sprache auffällig werden und der schließlich in einen anderen Zustand übergeht, in dem sich die bewusste Aufmerksamkeit wieder auf Nicht-Sprachliches richtet. Eine solche auf die spontane Aktualisierung von Wissen über Sprache beschränkte Bestimmung würde eine sinnvolle Diskussion über *Entwicklungen von Sprachbewusstheit als Kompetenz* verhindern, müsste stattdessen einzig nach *Gelegenheiten zur Aktualisierung von bereits vorhandenem Wissen* fragen. Während ein solcher vorübergehender Zustand eher als „Sprachaufmerksamkeit“ (vgl. Portmann-Tselikas 2001, Bremerich-Vos & Grotjahn 2007) zu bezeichnen wäre, wäre Sprachbewusstheit als eine Kompetenz zu verstehen, die, einmal erworben, dauerhaft und situationsübergreifend genutzt werden kann (in den Interviewauszügen in Kap. 4 beschreiben einige Lehrkräfte, wie sich diese Kompetenz ihrer Einschätzung nach mithilfe des EL entwickelt und verstetigt hat). Diese Kompetenz erlaubt, wie in Kapitel vier gesehen, Sprache reflektiert zu nutzen und sprachliche Entscheidungen unter Abwägung verschiedener Formulierungsalternativen zu treffen. Entsprechend können diese Entscheidungen im Zweifelsfall begründet und gerechtfertigt werden (Bremerich-Vos & Grotjahn 2007). Auf einen solchen Kompetenzcharakter von Sprachbewusstheit wurde in der Forschung teilweise eher implizit hingewiesen, etwa wenn Edmonson & House von einer „kognitiven Ausstattung“ (1997: 4) oder Wolff (1997) allgemein von einer Förderung des „Sprachvermögens“ – also der Fähigkeit sprachlich zu handeln – sprechen. Auch Ossners (2007: 143 f.) Proben zur Überprüfung und Korrektur von Sätzen fassen Sprachbewusstheit als Fähigkeit, mit Sprache zu arbeiten (ähnlich auch Bredel 2007). Sprachbewusstheit besteht also zu einem Teil in dem *Wissen* über die spezifischen Charakteristika der zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel sowie in der darauf basierenden *Kompetenz*, aus diesen Mitteln situativ angemessen auswählen und diese Wahl begründen zu können.

Da diese Mittel zu großen Teilen einzelsprachabhängig variieren, ist Sprachbewusstheit (ähnlich wie „Sprachwissen“ (Redder 2006)) in dieser Hinsicht auch an die Beherrschung einer Einzelsprache gebunden. Gleichzeitig lässt sich Sprachbewusstheit nur dann sinnvoll begreifen, wenn davon ausgegangen wird, dass Fähigkeiten der verwendungsbezogenen Reflexion, des Vergleichs und der Kategorisierung sprachlicher Mittel auch einzelsprachenunabhängig genutzt werden können und so etwa die Aneignung einer fremden Sprache oder das Verstehen eng verwandter Sprachen oder Varietäten erleichtern (vgl. das Konzept der „sieben Siebe“ (z. B. Hufeisen & Marx 2007) oder die

Untersuchungen von Berthele (2008) zu rezeptiven Sprachkompetenzen von Dialekt- und Standardsprechern). Wie Fehling (2008) im Vergleich von bilingual und monolingual unterrichteten Klassen nachweisen konnte, erhöht umgekehrt die Kenntnis mehrerer Sprachen die Sprachbewusstheit, was wiederum die Aneignung weiterer Sprachen erleichtern kann. Sprachbewusstheit basiert also einerseits auf Wissen über einzelsprachliche Mittel, umfasst als Kompetenz zur Sprachreflexion jedoch auch sprachübergreifende Fähigkeiten.¹⁶

Insgesamt lässt sich Sprachbewusstheit damit u. E. als die Kompetenz zur Reflexion über sprachliche Mittel fassen, die diese Mittel auf ihre funktionale Charakteristik und situative Angemessenheit hin befragt und in dieser Weise reflektiert verwendet. Die daraus folgende Entscheidung für bestimmte sprachliche Mittel kann im Zweifelsfall begründet werden und greift auf Wissensbestände zurück, die sowohl explizites Regelwissen als auch konkrete Wissens Elemente über die eigene wie fremde Verwendung der fraglichen sprachlichen Mittel in unterschiedlichen Situationen umfassen sowie ggf. Wissen über die Verwendung vergleichbarer Mittel in anderen Sprachen.

Danksagung: Wir danken Prof. Dr. Ingrid Gogolin, die den Anstoß zur Entwicklung der vorzustellenden Methode gab und diese mit wertvollen Beiträgen unterstützte. Prof. Dr. Martin Luginbühl sowie zwei anonymen Gutachter_innen danken wir für hilfreiche Hinweise zur Überarbeitung des Artikels.

Literatur

- Ahearn, Laura 2001. Language and agency. In: *Annual Review of Anthropology*, Jg. 30, H. 1, 109–137.
- Andrews, Stephen 2007. *Teacher language awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andrews, Stephen. 2008. *Teacher language awareness*. In: Cenoz, Jasone & Hornberger, Nancy H. (Hgg.) *Encyclopedia of language and education*. Volume 6: Knowledge about Language. 2nd Edition. Dordrecht: Springer, 287–298.
- Andrews, Stephen & McNeill, Arthur. 2005. Knowledge about language and the ‚good language teacher‘. In: Bartels, Nat (Hg.) *Applied linguistics and language teacher education*. New York: Springer (*Educational linguistics*, 4), 159–178.
- Arslan, Nelli; Başar, Cahit et al. 2013. *Interkulturelle Schulentwicklung. Ein Leitfaden für Schulleitungen*. Berlin: Cornelsen.

¹⁶ Diese Überlegungen liegen jenseits der empirischen Reichweite unserer Untersuchung. Da die angeführten Erkenntnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung bisher jedoch kaum in die Diskussion über Sprachbewusstheit eingeflossen sind, greifen wir diesen Aspekt hier auf.

- Barát, Erzsébet; Studer, Patrick & Nekvapil, Jiří (Hgg.). 2013. Ideological conceptualizations of language. *Discourses of linguistic diversity*. Frankfurt am Main: Lang (Prague papers on language, society and interaction, 3).
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (BSB) (Hrsg.). 2010. Expertise zum FÖRMIG-Transfer Projekt „Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich (FÖRMIG-Transfer Hamburg). Online verfügbar unter <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/lpr/hamburg/proj/index.html>, Zugriff: 18. 09. 2014
- Beisbart, Ortwin. 1999. Einige Überlegungen zum Thema Sprachbewusstseinsförderung und Sprachunterricht. In: Klotz, Peter & Peyer, Ann (Hgg.) *Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahme. Reflexionen. Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 73–84.
- Ben-Rafael, Eliezer; Shohamy, Elana; Amara, Muhamad Hasan & Trumper-Hecht, Nira. 2006. Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel. In: Gorter, Durk (Hg.) *Linguistic landscape. A new approach to multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 7–30.
- Berthele, Raphael. 2008. Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins. In: Mattheier, Klaus J. & Lenz, Alexandra (Hgg.) *Dialektsoziologie. Dialect Sociology. Sociologie du Dialecte*. 1. Aufl. Tübingen: Niemeyer (Sociolinguistica, 22), 87–107.
- Birello, Marilisar; Royer, Corrinne & Pluvinet, Delphine. 2011. Reflective journals: a tool for the professional development of language teachers. In: Breidbach, Stephan; Elsner, Daniela & Young, Andrea (Hgg.) *Language awareness in teacher education. Cultural-political and social-educational perspectives*. Frankfurt, M.: Lang (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, Bd. 13), 79–94.
- Blackwood, Robert; Lanza Elizabeth & Woldemariam, Hirut. 2015. (eds) *Negotiating and Contesting Identities in Linguistic Landscapes*. London: Bloomsbury (Advances in Sociolinguistics)
- Bolitho, Rod & Tomlinson, Brian. 1980. *Discover English. A language awareness workbook*. London.
- Bredel, Ursula. 2007. *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh (UTB, 2890).
- Breidbach, Stephan. 2011. Teaching for „strong voices“: reconstructing the reflexive dimension in communicative language teaching. In: Breidbach, Stephan; Elsner, Daniela & Young, Andrea (Hgg.) *Language awareness in teacher education. Cultural-political and social-educational perspectives*. Frankfurt, M.: Lang (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, Bd. 13), 97–113.
- Breidbach, Stephan; Elsner, Daniela & Young, Andrea. 2011. Language awareness in teacher education. Cultural-political and social-educational dimensions. In: Breidbach, Stephan; Elsner, Daniela & Young, Andrea (Hgg.) *Language awareness in teacher education. Cultural-political and social-educational perspectives*. Frankfurt, M.: Lang (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, Bd. 13), 11–19.
- Breidbach, Stephan; Elsner, Daniela & Young, Andrea (Hgg.). 2011. Language awareness in teacher education. Cultural-political and social-educational perspectives. Frankfurt, M.: Lang (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, Bd. 13).
- Bremerich-Vos, Albert & Grotjahn, Rüdiger. 2007. Lesekompetenz und Sprachbewusstheit: Anmerkungen zu zwei aktuellen Debatten. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hgg.)

- Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International). Weinheim, Basel: Beltz, 158–177.
- Bronfenbrenner, Urie. 1981. *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Busch, Brigitta. 2009. Local actors in promoting multilingualism. In: Hogan-Brun, Gabrielle; Mar-Molinero, Clare & Stevenson, Patrick (Hgg.) *Discourses on Language and Integration. Critical perspectives on language testing regimes in Europe*. Amsterdam: Benjamins, 129–152.
- Byram, Michael. 2012. Language awareness and (critical) cultural awareness. relationships, comparisons and contrasts. In: *Language Awareness*, Jg. 21, H. 1–2, 5–13.
- Dagenais, Diane; Moore, Daniele; Sabatier, Cecile; Lamarre, Patricia & Armand, Françoise. 2009. Linguistic landscape and language awareness. In: Shohamy, Elana & Gorter, Durk (Hgg.) *Linguistic landscape. Expanding the scenery*. New York: Routledge, 253–269.
- Dagenais, Diane; Moore, Daniele; Sabatier, Cecile; Lamarre, Patricia & Armand, Françoise. 2009. Linguistic landscape and language awareness. In: Shohamy, Elana & Gorter, Durk (Hgg.) *Linguistic landscape. Expanding the scenery*. New York, NY: Routledge, 253–269.
- Deinet, U. 2009. „Aneignung“ und „Raum“. zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts. In: Deinet, U. (Hrsg.): *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte*. 3. Aufl. – Wiesbaden., S. 27–58.
- Diekmannshenke, Hajo; Klemm, Michael & Stöckl, Hartmut. 2011. *Bildlinguistik: Theorien. Methoden. Fallbeispiele*. Berlin: Schmidt (Philologische Studien und Quellen, 228).
- Edmonson, Willis & House, Juliane. 1997. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, H. 26, 3–8.
- Eggs, Frederike. 2013. Wenn Mülleimer sprechen können. Eine sprach- und medienwissenschaftliche Analyse der Werbekampagne der Stadtreinigung Hamburg. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, Jg. 59, 107–145.
- Ehlich, Konrad. 1996. Sprache als System versus Sprache als Handlung. In: Dascal, Marcelo; Gerhardus, Dietfried; Lorenz, Kuno & Meggle, Georg (Hgg.) *Sprachphilosophie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2 Bände. Berlin, New York: de Gruyter (2), 952–963.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen. 1977. Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goeppert, Herma Corinna (Hg.) *Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation*. München: Fink (Uni-Taschenbücher Pädagogik, Linguistik, Psychologie, Soziologie, 642), 36–114.
- Farr, Marcia. 2011. Urban plurilingualism: language practices, policies, and ideologies in Chicago. In: *Journal of Pragmatics*, Jg. 43, H. 5, 1161–1172.
- Fehling, Sylvia. 2008. *Language Awareness and bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Lang (Language culture literacy, 1).
- Fend, Helmut. 2008. *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- FÖRMIG-Kompetenzzentrum (2011a): *Eckpfeiler der kooperativen Entwicklungsarbeit in FÖRMIG-Transfer Hamburg*. URL: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/lpr/hamburg/kontakt/index.html>, Zugriff: 18. 09. 2014.
- FÖRMIG-Kompetenzzentrum (2011b): *FÖRMIG-Toolkit. Instrumente zur Unterstützung kooperativer Entwicklungsarbeit für eine durchgängige Sprachbildung*. – Hamburg. Bezug unter: www.foermig.uni-hamburg.de.

- Garcia, Ofelia. 2008. Multilingual language awareness and teacher education. In: Cenoz, Jasone & Hornberger, Nancy H. (Hgg.) *Encyclopedia of language and education*. Volume 6: Knowledge about Language. 2nd Edition. Dordrecht: Springer, 385–400.
- Gebhardt, Markus; Rauch, Dominique; Mang, Julia; Sälzer, Christine & Stanat, Petra. 2013. Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In: Prenzel, Manfred; Sälzer, Christine; Klieme, Eckhard & Köller, Olaf (Hgg.) *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann, 275–308.
- Giddens, Anthony. 1976. *New rules of sociological method. A positive critique of interpretative sociologies*. London: Hutchinson.
- Gogolin, Ingrid. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 1. Aufl. Münster u. a.: Waxmann.
- Gogolin, I. 2008. *Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder*. – München. Online verfügbar unter: http://www.dji.de/bibs/384_8312_Expertise_Gogolin_Uebergaenge.pdf, Stand: 17. 09. 2012
- Gorter, Durk & Cenoz, Jasone. 2008. Knowledge about language and linguistic landscape. In: Cenoz, Jasone & Hornberger, Nancy H. (Hgg.) *Encyclopedia of language and education*. Volume 6: Knowledge about Language. 2nd Edition. Dordrecht: Springer, 343–356.
- Gorter, Durk; Marten, Heiko & van Mensel, Luk (Hgg.). 2012. *Minority languages in the linguistic landscape*. New York: Palgrave Macmillan (Palgrave studies in minority languages and communities).
- Günthner, Susanne. 2013. *Ko-Konstruktionen im Gespräch: Zwischen Kollaboration und Konfrontation*. Münster. (gidi Arbeitspapierreihe, 49).
- Häcki Buhofer, Annelies. 2002. *Steuert Sprachbewusstheit den eigenen Sprachgebrauch? Überlegungen zum Zusammenhang an Beispielen aus der deutschen Schweiz*. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, 18–30.
- Hauptstelle RAA NRW (Hrsg.). 2012. *Checkliste zur Durchgängigen Sprachbildung und interkulturellen inklusiven Schulentwicklung*. – Essen.
- Hausendorf, Heiko & Schmitt, Reinhold. 2013. *Interaktionsarchitektur und Sozialtopografie. Umriss einer raumlinguistischen Programmatik*. Herausgegeben von UFSP Sprache und Raum (SpuR). Universität Zürich. Zürich. (Arbeitspapiere des UFSP Sprache und Raum (SpuR), 1).
- Hawkins, Eric W. 1985. *Awareness of language. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hermanns, Fritz. 2002. *Attitüde, Einstellung, Haltung. Empfehlung eines psychologischen Begriffs zu linguistischer Verwendung*. In: Cherubim, Dieter; Jakob, Karlheinz & Linke, Angelika (Hgg.) *Neue deutsche Sprachgeschichte. Mentalitäts-, kultur- und sozialgeschichtliche Zusammenhänge*. Berlin, New York: de Gruyter (64), 65–89.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole. 2007. *EuroComGerm. die sieben Siebe: germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker (Editiones EuroCom, 1).
- Karmiloff-Smith, Annette. 1992. *Beyond modularity. developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Mass.: MIT.
- Kesselheim, Wolfgang. 2014. *Ausstellungskommunikation: eine linguistische Untersuchung multimodaler Wissenskommunikation im Raum*. Habilitationsschrift. Zürich. Universität Zürich.
- Kiely, Richard. 2009. *Observing, noticing, and understanding: two case studies in language awareness in the development of academic literacy*. In: *Language Awareness*, Jg. 18, H.

- 3–4, 329–344. Online verfügbar unter http://emedien.sub.uni-hamburg.de/han/4217_0/pdfserve.informaworld.com/632345_907399526_915891393.pdf.
- Knapp, Annelie. 2008. Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: Auernheimer, Georg (Hg.) *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Wiesbaden: VS (Interkulturelle Studien, Bd. 13), 81–97.
- Knapp-Potthoff, Annelie *Sprach(lern)bewußtheit im Kontext*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, Jg. 9–23.
- Konerding, Klaus-Peter. 2009. Sprache. Gegenstandskonstitution. Wissensbereiche. Überlegungen zu (Fach-)Kulturen, kollektiven Praxen, sozialen Transzendentalien, Deklarativität und Bedingungen von Wissenstransfer. In: Felder, Ekkehard & Müller, Marcus (Hgg.) *Wissen durch Sprache. Theorie, Praxis und Erkenntnisinteresse des Forschungsnetzwerkes „Sprache und Wissen“*. Berlin, New York: de Gruyter, 79–111.
- Kress, Gunther R. & van Leeuwen, Theo. 2006. *Reading images. The grammar of visual design*. 2nd edition. London, New York: Routledge.
- Lange, Imke & Gogolin, Ingrid. 2010. *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster u. a.: Waxmann.
- Lerner, Gene. 1991. On the syntax of sentences-in-progress. In: *Language in Society*, H. 20, 441–458.
- Lerner, Gene. 1996. On the ‚semi-permeable‘ character of grammatical units in conversation: Conditional entry into the turn space of another speaker. In: Ochs, Elinor; Schegloff, Emanuel A. & Thompson, Sandra A. (Hgg.) *Interaction and grammar*. Cambridge, New York: Cambridge University Press (Studies in interactional sociolinguistics, 13), 238–276.
- Lipowsky, Frank. 2004. Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: *Die deutsche Schule*, Jg. 96, H. 4, 462–479.
- Luchtenberg, Sigrid. 2010. Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt; Omen-Welke, Ingelore & Ulrich, Winfried (Hgg.) *Deutsch als Zweitsprache*. 2., korrigierte und überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 107–117.
- Lüdi, Georges. 2007. Basel: einsprachig und heteroglossisch. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik LiLi*, H. 148, 132–157.
- Lüdi, Georges. 2010. L'analyse du paysage linguistique comme instrument pour analyser la gestion des langues dans les entreprises. In: Lüdi, Georges (Hg.) *Le plurilinguisme au travail entre la philosophie de l'entreprise, les représentations des acteurs et les pratiques quotidiennes*. Basel: Universität Basel (Acta Romanica Basiliensia (ARBA), 22), 87–106.
- Lüdi, Georges & Py, Bernard. 2003. *Etre bilingue*. 3. Aufl. Bern: Lang.
- Mayring, Philipp. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Moyer, Melissa. 2011. What multilingualism? Agency and unintended consequences of multilingual practices in. Barcelona health clinic. In: *Journal of Pragmatics*, Jg. 43, 1209–1221.
- Müller, Katharina & Ehmke, Timo. 2013. Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In: Prenzel, Manfred; Sälzer, Christine; Klieme, Eckhard & Köller, Olaf (Hgg.) *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann, 245–274.

- Muth, Sebastian. 2014. Linguistic landscapes on the other side of the border: signs, language and the construction of cultural identity in Transnistria. In: *International Journal of the Sociology of Language*, H. 227, 25–46.
- Neuland, Eva. 2002. Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, 4–17.
- Ossner, Jakob. 2007. Sprachbewusstheit: Anregung des inneren Monitors. In: Willenberg, Heiner (Hg.) *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 134–147.
- Pappenhagen, Ruth; Redder, Angelika & Scarvaglieri, Claudio. 2013. Hamburgs mehrsprachige Praxis im öffentlichen Raum. sichtbar und hörbar. In: Redder, Angelika; Pauli, Julia; Kießling, Roland; Bührig, Kristin; Brehmer, Bernhard; Breckner, Ingrid & Androutsopoulos, Jannis (Hgg.) *Mehrsprachige Kommunikation in der Stadt. – Das Beispiel Hamburg*. Münster: Waxmann (Mehrsprachigkeit, 37), 125–158.
- Peter, Klaus. 2011. Textbewertungen. Eine empirische Untersuchung zu Sprachbewusstsein und Spracheinstellungen. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg-Linguistik, Bd. 61).
- Pomphrey, Cathy & Burley, Suzanne. 2009. Teacher language awareness education and pedagogy: new discursive space. In: *Language Awareness*, Jg. 18, H. 3–4, 422–433. Online verfügbar unter http://emedien.sub.uni-hamburg.de/han/4217_0/pdferve.informaworld.com/881639_907399526_915892690.pdf.
- Portmann-Tselikas, Paul R. 2001. Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen. In: Portmann-Tselikas, Paul R. & Schmölzinger-Eibinger, Sabine (Hgg.) *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck: Studien-Verl (Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie B, Bd. 6), 9–48.
- Redder, Angelika. 2006. Faszination mehrsprachigen Sprachwissens. In: Ehlich, Konrad (Hg.) *Germanistik in und für Europa. Faszination, Wissen: Texte des Münchener Germanistentages 2004*. Bielefeld: Aisthesis, 69–91.
- Redder, Angelika. 2008. Functional Pragmatics. In: Antos, Gerd; Ventola, Eija & Weber, Tilo (Hgg.) *Handbook of interpersonal communication*. Berlin: de Gruyter (Handbooks of applied linguistics, HAL; communication competence, language and communication problems, practical solutions. ed. Karlfried Knapp and Gerd Antos. Vol. 2), 133–178.
- Redder, Angelika. 2013. Multilingual communication in Hamburg. In: Siemund, Peter; Gogolin, Ingrid; Schulz, Monika & Davydova, Julia (Hgg.) *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas. Acquisition, identities, space, education*. Amsterdam: Benjamins, 259–288.
- Rehbein, Jochen & Kameyama, Shinichi. 2004. Pragmatik. In: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J. & Trudgill, Peter (Hgg.) *Sociolinguistics. Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Band 1. 2nd completely revised and extended edition. 3 Bände*. Berlin, New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 3.1), 556–588.
- Ryle, Gilbert. 1945. Knowing how and knowing that: The presidential address. In: *Proceedings of the Aristotelian society*, H. 46, 1–16.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail. 1974. simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Language*, Jg. 50, H. 4, 696–735.
- Scarvaglieri, Claudio; Redder, Angelika; Pappenhagen, Ruth & Brehmer, Bernhard. 2013. Capturing diversity. Linguistic land- and soundscaping in urban areas. In: Duarte, Joana & Gogolin, Ingrid (Hgg.) *Linguistic superdiversity in urban areas. Research approaches*. Amsterdam: Benjamins (Hamburg studies on linguistic diversity, 2), 45–73.

- Scarvaglieri, Claudio & Zech, Claudia. 2013. „ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, H. 58, 201–227.
- Scharloth, Joachim. 2005. Sprachnormen und Mentalitäten. Sprachbewusstseinsgeschichte in Deutschland im Zeitraum von 1766-1785. Tübingen: Niemeyer.
- Svalberg, Agneta. 2007. Language awareness and language learning. In: *Language Teaching*, Jg. 40, H. 4, 287–308.
- Svalberg, Agneta Marie-Louise. 2009. Engagement with language: interrogating a construct. In: *Language Awareness*, Jg. 18, H. 3–4, 242–258.
- The Editors. 1992. Language awareness: Wat is dat? In: *Language Awareness*, Jg. 1, H. 1, 1–3.
- Trappes-Lomax, Hugh & Ferguson, Gibson (Hgg.). 2002. Language awareness in language teacher education. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins (Language learning and language teaching, 4).
- Vandermeeren, Sonja. 2005. Research on language attitudes / Spracheinstellungsforschung. In: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J. & Trudgill, Peter (Hgg.) *Sociolinguistics. Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Band 2. 2nd completely revised and extended edition. 3 Bände. Berlin, New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 3.2), 1318–1332.*
- Vygotskij, Lev Semënovič. 2002. Denken und Sprechen: psychologische Untersuchungen. – Weinheim u. a.: Waxmann.
- Wolff, Dieter. 1997. Zur Förderung von Sprachbewußtheit und Sprachlernbewußtheit im bilingualen Sachfachunterricht. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, H. 26, 167–183.
- Wright, Tony. 2002. Doing language awareness: issues for language study in language teacher education. In: Trappes-Lomax, Hugh & Ferguson, Gibson (Hgg.) *Language awareness in language teacher education. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins (Language learning and language teaching, 4)*, 113–130.
- Yoshimura, Masahito. 2011. Creating. space for language awareness in teacher education in Japan. In: Breidbach, Stephan; Elsner, Daniela & Young, Andrea (Hgg.) *Language awareness in teacher education. Cultural-political and social-educational perspectives. Frankfurt, M.: Lang (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, Bd. 13)*, 137–149.
- Young, Andrea S. 2014. Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. In: *Language Awareness*, Jg. 23, H. 1–2, 157–171.