

Mehrsprachigkeit sichtbar machen – Linguistic Landscaping zur Durchgängigen Sprachbildung nutzen¹

In meinen Augen ist Mehrsprachigkeit nicht nur ein Phänomen, das uns in DaZ-Zentren und weiteren Kontexten der Migration begegnet. Mehrsprachigkeit ist Alltäglichkeit und damit auch natürlicher Bestandteil jeglichen (Fach-)Unterrichts. Bezogen auf den Schulkontext geht es demnach, ganz im Sinne Luchtenbergs, nicht ausschließlich darum, verschiedene Sprachen als Verständigungsbrücken zur Kommunikation mit Deutschlernerinnen und -lernern zu verwenden oder Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache in ihrer Mehrsprachigkeit zu befördern – ohne Frage ist dies ebenfalls eine wichtige Aufgabe, stellt Mehrsprachigkeit doch einen Schatz dar, den es zu pflegen, und ein Potenzial, dass es zu vermehren gilt – sondern es geht auch darum, ALLE Schülerinnen und Schüler auf eine mehrsprachig-mehrkulturelle Gesellschaft vorzubereiten, in der Mehrsprachigkeit die Regel und nicht die Ausnahme ist (vgl. Luchtenberg 2009: 280 f.). So muss möglicherweise auch der deutsche Schüler im späteren Berufsleben mit dem Firmenpartner in Dänemark kommunizieren oder er begibt sich spätestens im Urlaub in eine fremdsprachliche Umgebung. Mehrsprachigkeit begegnet uns aber auch im alltäglichen Leben, beim Einkaufen, in der Stadt ...

„Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen“ erfüllt neben den Funktionen, wichtige Potenziale zu nutzen und alle Schülerinnen und Schüler auf eine mehrsprachig-mehrkulturelle Gesellschaft vorzubereiten, jedoch weitaus mehr: Es dient dem gegenseitigen Kennenlernen und der gegenseitigen Wertschätzung; die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit fördert zudem sprachliche Bewusstheit – und: Sie bietet Anlässe für die Arbeit an Sprache – und zwar in jedem (Fach-)Unterricht und kann so, wie noch zu zeigen sein wird, auch einen Beitrag zur Durchgängigen Sprachbildung leisten.

Hieran anschließend stellt sich nun die Frage, WIE Mehrsprachigkeit sichtbar gemacht werden kann, um ebendiese Funktionen zu erfüllen. Bleiben wir dabei zunächst beim Aspekt des gegenseitigen Kennenlernens. Hierfür eignen sich m. E. so genannte „Sprachmännchen“, wie sie Krumm und Jenkins (vgl. Krumm/ Jenkins 2001) entwickelt haben, in hervorragender Weise. An ihnen werden die in Personen angelegten Sprachen sichtbar und es lässt sich anhand der Sprachenmännchen wunderbar darüber diskutieren, was Mehrsprachigkeit ausmacht, ob „tote Sprachen“ wie das Latein dazu zu rechnen sind, ob man eine Sprache sprechen können muss oder ob verstehen und hören allein ausreichen, um sich als mehrsprachig zu bezeichnen und inwiefern Urlaubssprachkenntnisse bereits zu Mehr-

¹ Der vorliegende Beitrag basiert auf einem Vortrag, gehalten am 24.09.2014 in Flensburg. Der Vortragsstil wurde weitestgehend beibehalten. Zur Zitation: Ricart Brede, Julia (2014): Mehrsprachigkeit sichtbar machen – Linguistic Landscaping zur Durchgängigen Sprachbildung nutzen. Vortrag im Rahmen der Fachtagung: „Durchgängige Sprachbildung: Konzepte und Methoden zur Sprachbildung im Unterricht aller Fächer“, Europa-Universität Flensburg.

sprachigkeit führen. Und auch die Frage, was eigentlich ein Dialekt und was eine Sprache ist, stellt sich anhand der Sprachenmännchen immer wieder und lässt sich hier im Raum insbesondere am Niederdeutschen diskutieren. Zum Selbstkonzept einer Studierenden aus einem meiner Seminare zählt, wie Sie an folgendem Sprachenmännchen (vgl. Nr. 1 in Abb. 1) sehen können, beispielsweise zwar das Niederdeutsche, interessanterweise jedoch nicht Deutsch im Allgemeinen oder Standarddeutsch.

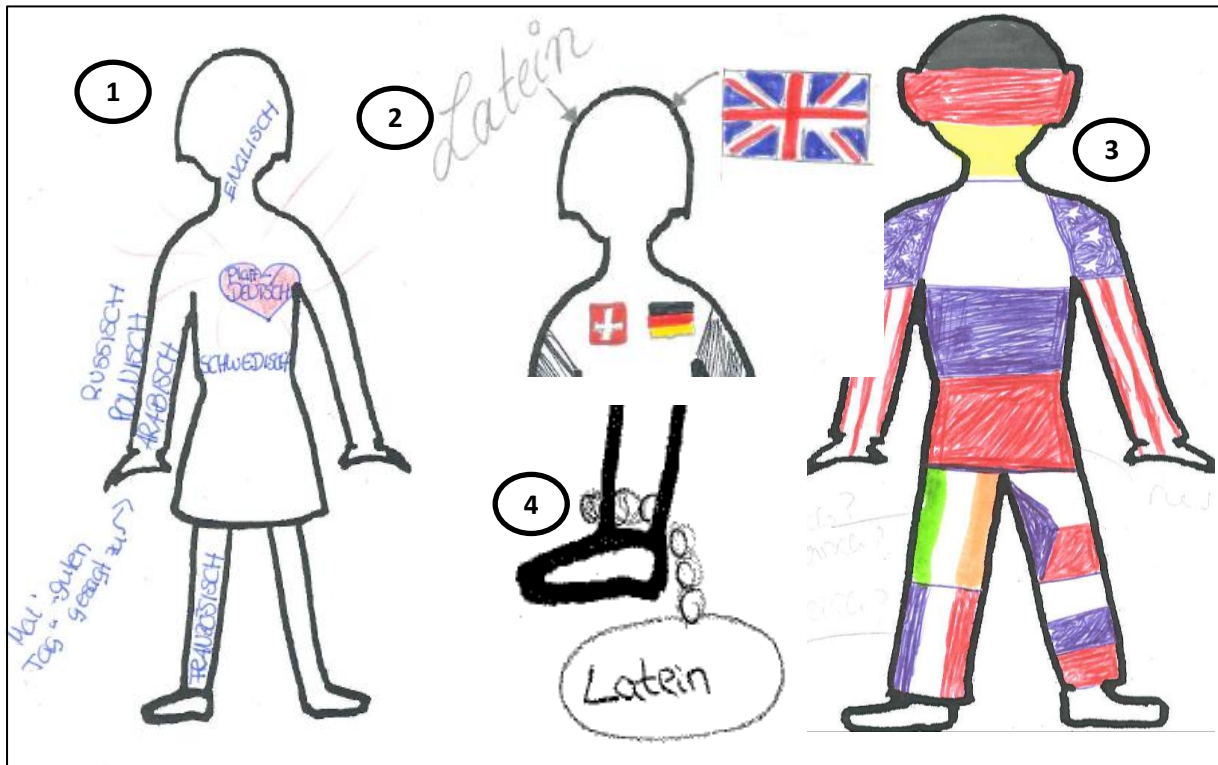


Abb. 1: Sprachenmännchen Studierender aus Lehrveranstaltungen (nach einer Vorlage von Krumm/ Jenkins 2001).

Dass Deutsch eine plurizentrische Sprache ist, wird einem auch dann bewusst, wenn Sprachen durch Flaggen dargestellt werden – so steht für das Deutsche nicht zwangsläufig die deutsche Flagge – wie das hier abgebildete Beispiel 2 in Abb. 1 einer schweizerischen Studentin zeigt. Aber vielleicht wollte die Studentin mit der Schweizer Flagge ja auch gar nicht die deutsche Sprache symbolisieren? So ist die Zuordnung zwischen Landesflagge und Sprache auch in die andere Richtung keineswegs eindeutig: Mit der Schweizer Flagge könnte neben dem Deutschen ebenso das Französische, das Italienische oder gar das Räteroromanische gemeint sein. Nochmals deutlich komplexer wird die Zuordnung zwischen Flaggen und Sprachen, wenn wir an Länder wie Ghana denken – die neben der Amtssprache Englisch mindestens über vierzig weitere Sprachen wie Gha, Dangme oder Ewe kennen – ganz zu schweigen von Dialekten wie Twi und dergleichen mehr.

Um „Sprachenmännchen“ füllen zu können, muss man – wie insbesondere an Sprachenmännchen Nr. 3 in obiger Abbildung zu sehen ist – im Übrigen nicht zwangsläufig schreiben können. Über Farben, Flaggen und weitere Bilder lassen sich Sprachen, aber auch Assoziationen zu diesen (vgl. Bsp. 4 in Abb. 1), auf vielfältige Weise darstellen. Insofern eignet sich diese Methode bereits für die Grundschule, um sich als Klasse kennenzulernen, um über Sprachen und über Mehrsprachigkeit zu sprechen und möglicherweise bereits um Sprachenpolitik und Sprachgeographie zum Gegenstand zu machen. Was ich außerdem so schön finde: Mit Blick auf die „Sprachenmännchen“ sind Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit – entgegen des ansonsten leider doch recht verbreiteten „monolingualen

Habitus“ (vgl. Gogolin 2008) – ausnahmsweise einmal erwünscht: Denn je mehr Sprachen ich habe, desto „voller“ und bunter ist mein Sprachenmännchen. Leere Sprachenmännchen sehen doch eher langweilig aus. Insofern leisten Sprachenmännchen auch einen Beitrag zur Wertschätzung von Mehrsprachigkeit.

Andere Sprachen, Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit überhaupt zuzulassen und Mehrsprachigkeit wahrzunehmen, sind dabei im Übrigen die ersten Schritte oder Stufen zu einer „Kultur der Mehrsprachigkeit“ wie sie Ingelore Oomen-Welke (vgl. Oomen-Welke 1997, Oomen-Welke 1999, Oomen-Welke 2000) beschreibt. Mittels Sprachenmännchen können wir, Sprachen und Mehrsprachigkeit jedoch nicht nur zulassen, sondern sogar gezielt aufdecken und herbeiholen, sodass wir uns auf dem Wege zu einer „Kultur der Mehrsprachigkeit“ bereits einige Schritte weiter und Stufen höher befinden. Aufgrund der bereits beschriebenen Möglichkeiten, anhand der Sprachenmännchen auch Aspekte der Sprachenpolitik, der Landeskunde oder der Sprachgeographie zu thematisieren, eignen sich Sprachenmännchen m. E. auch für den Einsatz im Politik- oder Erdkundeunterricht. Ungeachtet dessen dürfte es für jeden Lehrer und für jede Lehrerin von Interesse sein, die eigenen Schülerinnen und Schüler und damit auch deren Sprachen kennenzulernen.

Doch wie kann ich über das Sichtbarmachen und Aufdecken von Mehrsprachigkeit nun Sprachbewusstheit befördern? Gerne möchte ich hierfür eine weitere Methode zum Aufdecken von Mehrsprachigkeit vorstellen: das Linguistic Landscaping, als Verfahren, um die sprachlichen Landschaften eines bestimmten Raumes visuell zu erfassen und zu erschließen. Entwickelt von Gorter, Shahomy, Ben-Rafael, Barni und anderen ist das Linguistic Landscaping im englischen Sprachraum bereits weit verbreitet und etabliert, um die sprachliche Landschaft eines Untersuchungsgebiets zu erschließen (vgl. z. B. Gorter 2006, Shohamy et al. 2010). Um den Aspekt des „Linguistic SOUNDscapings“ ergänzt wurde das Linguistic Landscaping im deutschsprachigen Raum schließlich durch Pappenhagen, Redder und Scarvaglieri, die der Erschließung der visuell sichtbaren Sprache auch die Erschließung des auditiv Hörbaren hinzufügten und das Linguistic Landscaping damit um eine wichtige Facette erweiterten (vgl. Pappenhagen/ Redder/ Scarvaglieri 2013). In meinen folgenden Ausführungen möchte ich den Nutzen der Methode anhand einiger Beispiele verdeutlichen; beschränken werde ich mich dabei allerdings auf das Linguistic Landscaping in seiner ursprünglichen Form und damit auf das visuell Wahrnehmbare.

Zum Untersuchungsgebiet kann beim Linguistic Landscaping prinzipiell alles erklärt werden: ein Straßenzug inklusive der Straßenschilder, Street Art und Graffiti-Tags, eine Litfaßsäule, ein Schaufenster und/ oder die Auslagen vor einem Geschäft, eine Speisekarte, eine Produktverpackung, der Bahnhof und seine Anschlagtafeln oder einfach „nur“ ein Parkscheinautomat.



Abb. 2 Straßenschilder von Linguistic-Landscaping-Streifzügen
 (linkes Foto: Julia Ricart Brede; rechtes Foto: Vanessa Bogner, Merle Scheck, Malin Schmidtke, Julia Wohlers).

Schauen wir uns einige dieser Beispiele einmal etwas genauer an: Haben Sie eine Vermutung, wo man das linke der in Abb. 2 sichtbaren Straßenschilder betrachten kann? Dass der Roma-Station sich nicht in Rom befindet (dort heißt er: Roma Termini), lässt sich zunächst daran erkennen, dass auf dem Straßenschild kein Italienisch zu finden ist. Auffallend ist hingegen die Hervorhebung der englischen Sprache in der rechten Spalte: Durch diese Alleinstellung und insbesondere durch den Fettdruck hebt sich der englische Schriftzug deutlich von den übrigen Schriftzügen ab. Dies führt zu dem Schluss, dass das Straßenschild aus einem englischsprachigen Land stammen muss. Doch in welchem englischsprachigen Land mag das Schild wohl stehen? In Großbritannien? In den USA?

Eine derartige Frage zu beantworten, erfordert zunächst das Wissen darüber, in welchen Ländern Englisch überhaupt Amtssprache ist. Eine Recherche bringt einen da insofern nur bedingt weiter, als Englisch tatsächlich in 83 Ländern Amtssprache ist. Wir hätten da also des Weiteren Amerikanisch-Samoa, Australien, Ghana, Kanada oder Neuseeland – um lediglich ein paar wenige Beispiele zu nennen. Weiterführend sind stattdessen jedoch die in der linken Spalte sichtbaren Schriftzüge, die bislang noch vollkommen unberücksichtigt geblieben sind. Sie zeigen allesamt asiatische Sprachen, sodass sich nun die Frage stellt, welches englischsprachige Land einerseits auf Tourismus setzt (denn diese Funktion übernehmen die Übersetzungen offensichtlich) und andererseits enge Kontakte nach Asien pflegt und Gäste aus dem asiatischen Sprachraum erwartet. Möglicherweise kann der ein oder die andere das Rätsel durch geografisches Wissen lösen – andernfalls hilft möglicherweise ein Blick in die Landkarte, um zu vermuten, dass das hier abgebildete Straßenschild in Australien – genauer gesagt in Brisbane – steht.

Besonders im Vergleich zu dem in Abb. 2 rechts abgebildeten Wegweiserschild aus Flensburg wird deutlich, wie stark auch das Schriftbild im Alltag durch politische Entscheidungen, wirtschaftliche Verflechtungen und geografische Nähe geprägt ist.

Derartige Rätsel und Denkaufgaben sind auch für Schülerinnen und Schüler spannend.



Abb. 3: Der Jennat-Markt (Foto: Iwanka Behrend, Malina Monzel, Katja Schmidt).

Kommen wir zum Paradies, denn so heißt der in Abb. 3 sichtbare Supermarkt (von Arabisch „Jenna“ und Türkisch: „cennet“) übersetzt. Des Arabischen oder Türkischen mächtig, können wir als Passant auch lesen, dass der Jennat-Markt eine Metzgerei beherbergt und dort neben Obst und Gemüse somit auch frisches Fleisch angeboten wird.

Schauen wir uns die Auslagen einmal genauer an (vgl. Abb. 4), so finden wir neben „kapra“ und „sivri“ auch „garli“. Der deutsche Käufer wähnt sich möglicherweise unwillkommen und zieht den Schluss, der türkische Ladenbesitzer erwartete ausschließlich seine Landsleute zum Einkaufen. M. E. wäre dieser Schluss jedoch zu kurz gegriffen, denn der Hinweis darauf, dass die Ware je „Beutel“ so und so viel koste, erhalten wir auf Deutsch. Möglicherweise war das deutsche Begriffssystem an dieser Stelle schlichtweg zu undifferenziert – kaufen wir i. d. R. doch einfach nur „Paprika“, allenfalls eine „Spitzpaprika“ – wohingegen der Türke offensichtlich zumindest „kapra“, „sivri“ und „garli“ unterscheidet. Weiterhin könnten die Beschriftungen Hinweis auf einen lernersprachlichen Deutschgebrauch sein. Bestärkt wird diese Vermutung dadurch, dass abgesehen von diesem Schild tatsächlich zahlreiche Warenauszeichnungen in deutscher Sprache gehalten sind und sich die Verkäufer damit explizit auch an deutsche Kundschaft richten. Allerdings bleibt die Funktion teilweise auf den Willen beschränkt, denn unter der Auszeichnung „Kartoffeln“ finden sich manchmal auch Äpfel; Zwiebeln sind zuweilen mit Rettich beschriftet und andere herrliche Verwirrungen. Auch dies deutet darauf hin, dass die deutsche Sprache im Jennat-Markt hauptsächlich als Fremd- oder Zweitsprache zu Hause ist.



Abb. 4: Auslagen vor dem Jennat-Markt (Foto: Iwanka Behrend, Malina Monzel, Katja Schmidt).

Bleiben wir zunächst bei Waren- und Produktbeschreibungen: Um sprachliche Bewusstheit zu befördern, eignen sich Sprachvergleiche in hervorragender Weise (vgl. auch Rothstein 2013). Initiieren lassen sich diese ebenfalls über die Methode des Linguistic Landscapings. Schülerinnen und Schüler können sich hierfür selber auf die Suche begeben und von zu Hause ein Produkt mitbringen, das im Unterricht untersucht werden kann.



Abb. 5: Linguistic Landscaping anhand von Produktverpackungen (Fotos: Julia Ricart Brede).

Erste Assoziationen können dabei zunächst frei sein. Auffällig bei dem in Abb. 5 abgebildeten Produkt finde ich beispielsweise die Nutzung von Englisch als Werbesprache: „harmony time“ und „new“ – nicht „neu“. Anders als bei den zuvor gezeigten Straßenschildern, die die Funktion haben, Menschen im Raum zu orientieren, geht es hier bei der Nutzung von Mehrsprachigkeit nicht um das Verstehen, sondern um Assoziationen: Das Produkt ist „hip“, „in“ und „stylish“ – es reiht sich neben Begriffe wie „Wellness“ oder „beauty“. Eine erste Aufgabe kann es dann sein, zu zählen, wie viele verschiedene Sprachen auf dem Produkt auszumachen sind, d. h. es geht darum, Mehrsprachigkeit bewusst und sichtbar zu machen. Es geht dann darum, die abgebildeten Sprachen zu identifizieren. Teilweise helfen hierzu die Länderkürzel, in anderen Fällen muss im Internet recherchiert werden. Auf dem hier abgebildeten Produkt finden wir – neben Englisch – Deutsch, Französisch und Niederländisch. Nach der von Oomen-Welke für den Schulunterricht entwickelten kontrastiven Analysemethode (vgl. Oomen-Welke 2013: 56) folgte nun als nächster Schritt die Aufgabe, die pro Sprache gebrauchten Wörter zu zählen. Allein an den in größerer Schrift gehaltenen Produktbezeichnungen in der ersten Zeile können wir diesbezüglich bereits Unterschiede feststellen: Während das Deutsche und das Niederländische für denselben Informationsgehalt mit einem Wort auskommen, können wir hierfür im Französischen drei Wörter ausmachen.

Dem linguistisch geschulten Auge springen in diesem Zusammenhang sofort die Komposita ins Auge, die in den beiden germanischen Sprachen verwendet werden und die für diesen Sprachzweig ein überaus gebräuchliches Wortbildungsverfahren darstellen, wohingegen das Französische als eine romanische Sprache in diesem Fall mit einer Präposition arbeitet. Ziehen wir nun, wie Oomen-Welke weiterhin vorschlägt, Verbindungslinien zwischen den sich entsprechenden Wörtern bzw. Lexemen – was uns in diesem Fall nicht allzu schwer fällt, bei anderen Sprachen sähe das vermutlich schon anders aus –, können wir jedoch auch eine Gemeinsamkeit zwischen dem Deutschen und dem Französischen feststellen: Die „Creme“ steht hier an erster Stelle, das „Bad“ folgt, wohingegen sich dies im Niederländischen genau

umgekehrt verhält. Während wir Deutschen ein Cremebad in den Händen halten, nutzen die Niederländer offensichtlich eine Bad-Creme. Wie war das doch gleich? Genau: Komposita sind im Deutschen (und im Übrigen in den meisten germanischen Sprachen) rechtsköpfig, d. h. bedeutungstragend und auch für weitere grammatische Merkmale tonangebend ist jeweils das sich rechts befindende lexikalische Morphem; im Deutschen in diesem Fall das „Bad“. Ob dies den Herren und Damen in der Marketing-Abteilung von Nivea bei der Übersetzung der Produktbezeichnung ins Niederländische nun derart bewusst war oder nicht, ist eine andere Frage.

Auf jeden Fall aber eignen sich Verpackungen und Produktbeschreibungen wunderbar, um im Klassenverband Wortbildungsmechanismen zum Lerngegenstand machen und dabei auch „durchgängig sprachbildend“ tätig zu sein und an ausgewählte Sprachmittel bildungssprachlicher Register, wie eben Komposita und komplexe Nominalphrasen im Allgemeinen, heranzuführen. Das Schöne ist, dass die Sprachmittel dabei nicht nur bezüglich ihrer Formen, sondern gleich in einem Form-Funktions-Zusammenhang betrachtet werden. So lässt sich durch Komposita eine hohe Informationsdichte erzielen. Für Produktverpackungen, die in der Regel nur wenig Platz bieten, ist dies ohne Frage von Vorteil. Insofern ist es nicht weiter verwunderlich, dass auch die „zweite Zeile“ der Produktbeschreibung durch einen so genannten Nominalstil geprägt ist, der ein zentrales Kennzeichen des bildungssprachlichen Registers ist. Neben der Verwendung von Komposita trägt auch die Attribuierung von Nomen zur Komplexität und Verdichtung derartiger Nominalphrasen bzw. der Äußerung insgesamt bei. Augenfällig sind hierbei nun wiederum die häufig vorkommenden „nd“-Formen (wie hier im Beispiel bei „entspannend“ und „pflegend“), die sich aus der Verwendung des Partizips I ergeben. Eine besonders komplexe Nominalphrase begegnet uns im vorliegenden Beispiel im Falle von „entspannender Duft weißer Rosenblüten“ – die aus zwei ineinander verschachtelten und durch adjektivische Attribute linksständig erweiterten Nominalphrasen besteht.

Und genau hier befinden wir uns nun mitten im Bereich der Durchgängigen Sprachbildung – und das anhand von Beispielen, die die Schülerinnen und Schüler selbstständig zusammengetragen haben und mit denen sie im Alltag ständig umgehen. Ein nächster Schritt wäre es nun, gegenüberzustellen wie derartige bildungssprachliche Nominalphrasen in verschiedenen Sprachen aufgebaut sind, wobei neben dem Blick auf das Französische und das Niederländische sicherlich auch ein Vergleich mit agglutinierenden Sprachen wie dem Türkischen, in denen zahlreiche Informationen an den Wortstamm gehängt werden, spannend wäre.



Abb. 6: Getränkekarte einer Fluggesellschaft (Foto: Julia Ricart Brede).

So lassen sich durch den Vergleich von Sprachen Hypothesen über einzelne Sprachsysteme aufstellen, es lassen sich Regularitäten entdecken und das eigene Sprachsystem kann vor dieser Vergleichsfolie reflektiert werden. Um ein Beispiel dafür zu geben, was sich durch einen Sprachvergleich alles über eine Sprache herausfinden lässt, möchte ich im Folgenden eine Speisekarte nutzen, die mir ebenfalls im Zuge einer meiner linguistischen Streifzüge (auf denen man sich im Übrigen überall und ständig befinden kann) in die Hände gefallen ist – nämlich während einer Flugreise in die Türkei. Hier abgebildet sind die Vorder- und Rückseite der Karte (vgl. Abb. 6), die jeweils in einer anderen Sprache gehalten ist: das eine Mal in Türkisch, das andere Mal in Englisch. Bereits bei einem ersten Blick lassen sich einige Marken- und Produktnamen

wie „Coca Cola“ oder „Wodka“ ausmachen, die in beiden Sprachen identisch sind und wohl beinahe als Internationalismen bezeichnet werden können – auch das türkische Nationalbier „Efes“ (der Herkunft nach im Übrigen eigentlich ein tschechisches Bier) können wir hierzu rechnen. Spielerisch gelingt uns vermutlich auch die Zuordnung von „coffee“ und „kahve“ – selbiges gilt für den Tee bzw. „tea“ oder „chai“ – ein Signifikant, das – nebenbei bemerkt – interessanterweise in beinahe allen Sprachen der Welt sehr ähnlich klingt, – und so können wir von den Unterkategorien spätestens jetzt auf die Oberkategorie „Warm- oder Heißgetränke“ schließen, die im Englischen folglich als „hot drinks“ und im Türkischen als „sicak içecekler“ bezeichnet werden. „içecekler“ – das hatten wir doch schon einmal irgendwo? Ach ja, richtig: in der Überschrift. Womit nun also auch geklärt wäre, dass es sich bei „içecekler“ um die Getränke handeln muss, was dann auch die „alkollü içkiler“ bestätigt – wobei das „içecekler“ dort bei genauerem Betrachten doch leicht verändert aussieht. Auffällig ist weiterhin, dass zahlreiche Wörter im Türkischen mit „ler“ oder „lar“ enden – in der Gruppe könnte man nun Vermutungen über diese beiden Suffixe aufstellen: Welche Funktion mögen sie wohl haben? Welche Regel entscheidet darüber, welches der beiden Suffixe angehängt wird? Vielleicht gibt es in der Gruppe einen türkischen Experten oder eine türkische Expertin, andernfalls könnte ggf. im Internet recherchiert werden, um herauszufinden, dass es sich hierbei um die beiden Pluralendungen für türkische Nomen handelt, die allerdings nicht etwa genusspezifisch zugewiesen werden, sondern je nach

Lautstruktur ausgewählt werden (helle Vokale wie „i“ und „e“ fordern ein „ler“, dunkle Vokale wie „a“ oder „o“ fordern hingegen ein „lar“). Auf der englischen Kartenseite stolpern wir entsprechend über das „s“, das hier die Pluralendung zu sein scheint. Und wie war das doch gleich im Deutschen?

Typisch deutsche Wörter sind trochäische Zweisilber, d. h. zweisilbige Wörter, bei denen die erste Silbe betont und die zweite Silbe unbetont ist. Erfüllt ein Wort bereits dieses Betonungsmuster, bleibt es im Plural oftmals unverändert, wie zum Beispiel „der Finger“ – „die Finger“. Ist ein Wort hingegen lediglich einsilbig, besteht die Tendenz, die Zweisilbigkeit durch die Pluralbildung wieder herzustellen. So zum Beispiel bei „das Haar“ – „die Haare“, oder auch im Falle von „der Hund“ – „die Hunde“, „das Schaf“ – „die Schafe“. Häufig wird hierzu der „Schwa-Laut“ genutzt, verschriftlicht durch den Buchstaben „e“, wodurch eine kurze Silbe entsteht, sodass nicht nur die Zweisilbigkeit, sondern zugleich auch die typische Abfolge von betonter und unbetonter Silbe wieder hergestellt wird. Doch bereits bei der Mutter oder bei dem Vater, aber auch bei dem ordinären Begriff „Hut“ stoßen wir auf Ausnahmen, indem die Pluralform entweder ausschließlich oder zumindest zusätzlich durch eine Vokaländerung angezeigt wird. Hinzu kommen weitere Pluralendungen wie „n“ bzw. „en“, „s“ und „er“.

Kein Wunder also, dass Deutschlernerinnen und -lerner über die Schwierigkeit und Undurchsichtigkeit der deutschen Sprache klagen! Und insgesamt doch beachtlich, wie ertragreich eine Speise- bzw. Getränkekarte mit Blick auf sprachvergleichende Beobachtungen sein kann: Von Ähnlichkeiten auf lexikalischer Ebene (wir erinnern uns bspw. an „Tee“, „tea“ und „chai“) über Ähnlichkeiten und Unterschiede in Bezug auf die morphologisch-grammatische Ebene, die Pluralbildung betreffend, das Artikelsystem oder gar die syntaktische Ebene der Wortstellung betreffend.

Abfahrt		Departure		Ziel	Gleis
Zeit	Über			Destination	Platform
Time	Via				
15:40				Vojens st	5
	IC 5704				
16:03	Eckernförde-Gettorf			Kiel Hbf	4
	RB 21929				
16:09	Schleswig-Rendsburg			Hamburg Hbf	2
	RE 21079			Schleswig-Holstein-Express	
16:53	Schleswig-Rendsburg			Hamburg Hbf	5
	EC 387				
16:56				Fredericia	1
	IC 5752				
17:03	Eckernförde-Gettorf			Kiel Hbf	4
	RB 21931				

Abb. 7: Anzeigetafel im Flensburger Bahnhof (Foto: Julia Ricart Brede).

Ein weiterer „Linguistic Landscaping“-Fund zeigt die hier abgebildete Informationstafel des Flensburger Bahnhofs (vgl. Abb. 7). Die Rezeption der Informationstafel erfordert die Kompetenz zum Erschließen diskontinuierlicher Texte (wie Diagrammen, Tabellen oder eben Fahrplänen) und damit eine Facette der Lesekompetenz, bei denen Schülerinnen und Schüler gemäß der PISA-Ergebnisse eher unterdurchschnittlich abschneiden (vgl. Klieme et al. o. A.: 21). Im Alltag zählen diskontinuierliche Texte jedoch zu einer wichtigen und durchaus stark frequenten Textsorte.

In Bezug auf die hier sichtbare Mehrsprachigkeit fällt auf, dass lediglich die erste Zeile bzw. die Spaltenüberschriften einer Übersetzung bedürfen, um den Text, hier die Tabelle, „international“ verständlich zu machen. Als allgemeine Verkehrssprache wird auf der Anzeigetafel das Englische gewählt. Hat der Reisende verstanden, dass die erste Spalte grundsätzlich die Uhrzeit und die letzte Spalte das Gleis angibt und erst die dritte – und nicht etwa die zweite – Spalte das Reiseziel benennt, kann er sich auf den Weg machen.

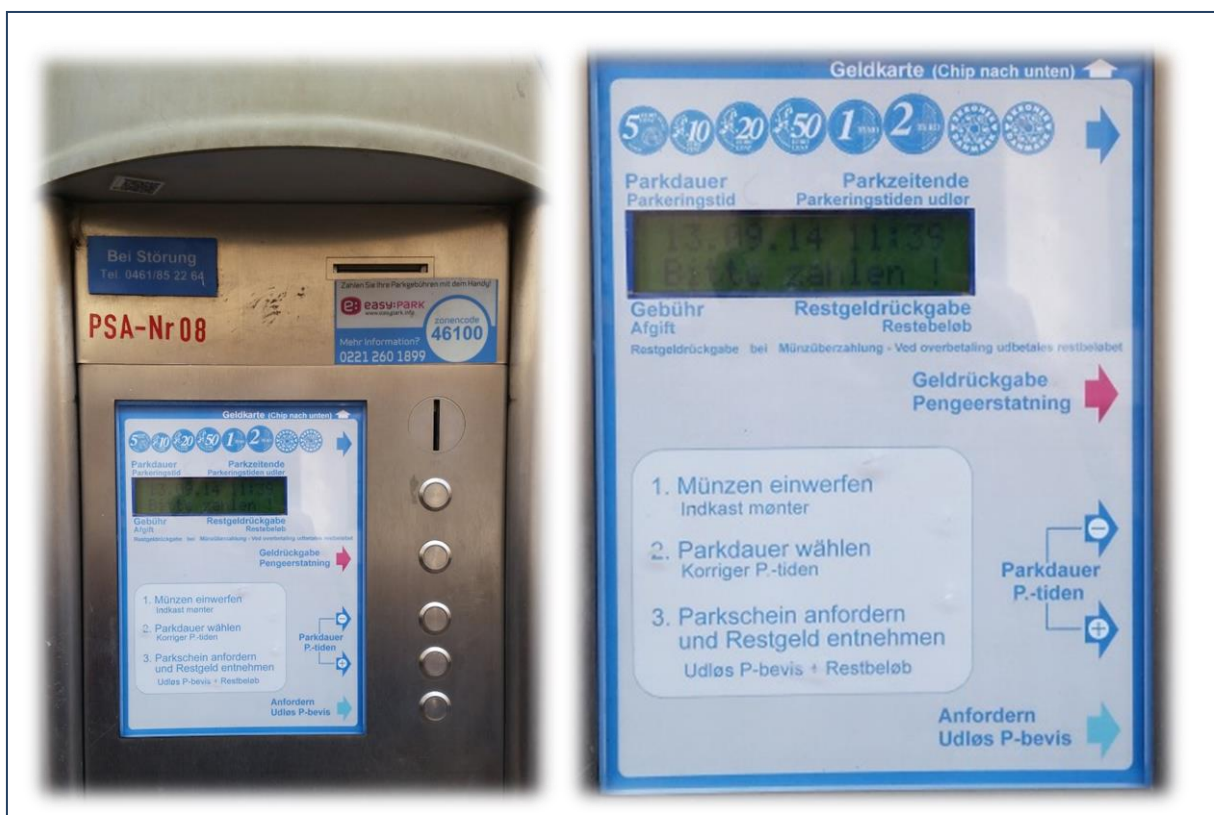


Abb. 8: Parkscheinautomaten in Flensburg (Fotos: Julia Ricart Brede).

Setzen wir unseren linguistischen Streifzug durch die Flensburger Innenstadt fort und betrachten im Folgenden das schriftliche Sprachbild auf dem hier abgebildeten Parkscheinautomaten. Im Vergleich zu der in der Flensburger Bahnhofshalle fotografierten Reiseinformationstafel wird auf diesem Automaten neben dem Deutschen das Dänische als zweite Informationssprache genutzt. Obwohl sowohl die Bahnhofshalle als auch besagter Automat in Flensburg und damit im deutsch-dänischen Grenzgebiet situiert sind, ist die Sprachwahl folglich nicht deckungsgleich. Leicht lässt sich dies jedoch mit einem Blick auf die jeweils Verantwortlichen erklären: Die Deutsche Bahn wählt deutschlandweit ein bestimmtes Corporate Design und damit ein einheitliches Auftreten. Derartige Anschlagstafeln sehen daher deutschlandweit identisch aus – sie tragen dieselbe Überschrift und sind einheitlich programmiert; nicht nur in Mitteldeutschland, sondern auch in Grenzgebieten wie Flensburg



Abb. 9: Ortsanzeige am Flensburger Bahnhof
(Foto: Malte Bischoff, Rahim Jacobi, Katharina Jendrysek, Lara Matthiesen).

oder in der Pfalz. Anders sieht dies jedoch aus, schaut man bspw. auf die Schilder zur Ortsanzeige. Diese müssen – mit dem jeweiligen Stadtnamen – für jede Stadt individuell in Auftrag gegeben werden. Und neben dem prominent gehaltenen „Flensburg“ können wir hier beruhigender Weise nun auch das dänische „Flensborg“ wi(e)derfinden (vgl. Abb. 9).

Welche Sprachen wir bei der Erkundung einer „sprachlichen Landschaft“ finden, hängt folglich nicht nur damit zusammen, wo wir suchen bzw. hinschauen, sondern auch davon, wer für die sprachliche Gestaltung dieses Feldes jeweils verantwortlich ist. Im einen Fall ist es die Deutsche Bahn als Unternehmen, im anderen Fall die Stadt Flensburg, die ebenfalls ein eigenes Tourismuskonzept verfolgt und insbesondere dänische Gäste erwartet.

Jedoch nochmals zum Parkscheinautomaten (vgl. Abb. 8): Schauen wir die dort abgebildeten Informationen genauer an, erkennen wir darin einen instruktiven Text und damit eine weitere schulrelevante Textsorte. Auffällig ist die Gliederung des Textes durch die Nummerierung in die der Reihe nach durchzuführenden Schritte – wobei die Nummerierung interessanterweise gleichermaßen für den deutschen wie für den dänischen Text gilt: erstens, zweitens, drittens.

Weiterhin bemerkenswert ist der Gebrauch von mathematischen Operatoren, Symbolen und Zeichen. Beides, die numerische Gliederung ebenso wie die Symbole und Zeichen, bewirken eine extreme Verdichtung des Textes – sie ahnen es bereits: Abermals haben wir damit Charakteristika eines fach- bzw. bildungssprachlichen Sprachgebrauchs aufgespürt. Dergleichen lassen sich am Parkscheinautomaten durchaus noch weitere finden: Fokussieren wir nämlich einmal auf die Gestaltung des sprachlichen Textes im eigentlichen Sinn, so ist die unpersönliche Formulierung des Textes augenfällig: Es heißt da nicht etwa „1. Werfen Sie Münzen ein.“, aber auch nicht „1. Man wirft Münzen ein.“ oder „1. Es werden Münzen eingeworfen.“, nein, auch hier lautet die Devise: so knapp wie möglich und so wird mittels Infinitivkonstruktionen schlicht gefordert: „1. Münzen einwerfen.“ Im Dänischen liest sich dies im Übrigen keineswegs anders.

Kehren wir zum Ausgangspunkt zurück: Auch wenn die Auswahl der „linguistischen Landschaften“, um die Vielfältigkeit dieser Methode deutlich zu machen, nun eher willkürlich und eklektisch war: Die Beispiele zeigen, so meine ich, dass sich mittels Linguistic Landscapings in hervorragender Weise Anlässe schaffen lassen, um Mehrsprachigkeit aufzudecken, um Sprachgebrauch bewusst wahrzunehmen und um mit Sprache(n) zu arbeiten.

Beinahe spielerisch finden sich dabei fachübergreifende Kooperationsmöglichkeiten in den verschiedensten Kombinationen: Einen Ausgangspunkt für die Erschließung der „linguistic landscapes“ oder zu Deutsch der „linguistischen Landschaften“ bilden sicherlich die sprachlichen Fächer an sich, wobei hier neben dem Deutschunterricht auch die Schulfremdsprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch gefragt sind, aber eben auch die in Migrationskontexten häufig gesprochenen Sprachen wie Arabisch, Türkisch oder Russisch –

oder eben das Dänische, das Niederdeutsche – kurzum: jegliche Sprache und jeglicher Dialekt, der bzw. die Teil der „linguistischen Landschaften“ ist.

Davon ausgehend ergeben sich, wie wir anhand der Beispiele sehen konnten, zahlreiche weitere Kooperationsmöglichkeiten, bspw. durch Projekte im Bereich der Sprachpolitik, indem der Zusammenhang zwischen Sprachgebrauch und Sprachenpolitik thematisiert wird, indem die Erwünschtheit von Sprachen, der „Sprachcode“ oder die „Corporate Identity“ eines Unternehmens, die Sprachpolitik einer Stadt thematisiert und diskutiert wird u. d. m. Aber auch an der Schnittstelle von Sprache(n) und Geographie ergeben sich, wie wir ebenfalls sehen konnten, zahlreiche Möglichkeiten der Zusammenarbeit, indem über „Linguistic Landscaping“ Räume erschlossen und Städte erkundet werden, indem über die Verteilung von Sprachen und Ländern nachgedacht wird und vieles mehr. Indem wir Speise- oder Menükarten studieren, sind Projekte in Kombination mit dem Bereich „Haushalt, Ernährung und Gesundheit“ denkbar, wohingegen Bauanleitungen oder Gebrauchsanweisungen sich ideal im Technikunterricht analysieren lassen. Und auch Projekte in Zusammenarbeit mit der Kunst sind denkbar, wenn wir an Graffiti und Streetart denken, die häufig mit dem Gebrauch von Sprache einhergehen. Interessant ist hier vor allem die „Tag-Szene“, anhand derer sich u. a. lexikalische Charakteristika der Jugendsprache und Graffiti-Szene aufzeigen lassen.



Abb. 10: Graffiti-Straßenzug in Brisbane (Foto: Julia Ricart Brede).

Das „Linguistic Landscaping“ schafft damit, ich denke so viel können wir festhalten, beste Voraussetzungen nicht nur um sprachreflexive Prozesse anzuregen und damit

Sprachbewusstheit aufzubauen, sondern auch, um Anlässe für die Arbeit an Sprache in jeglichem (Fach-)Unterricht zu initiieren. Dabei ist die Palette an Textsorten, sprachlichen Registern und Sprachmitteln endlos: Das Material reicht von diskontinuierlichen Texten, über instruktive Texte bis hin zu Produktbeschreibungen; wir finden Beispiele aus dem Bereich der Jugendsprache, fachsprachliche Formulierungen oder Alltagssprachliches, um lediglich die sprachlichen Landschaften der aufgezeigten Beispiele zu charakterisieren. Im Sinne eines horizontalen Spektrums sprachlicher Diversität (mit Blick auf unterschiedliche Fächer und/ oder Textsorten sowie Register) ist die Bandbreite und sind die Möglichkeiten dieser Methode ergo immens.

Das schöne dabei: Bei den sprachlichen Landschaften handelt es sich um authentisches Sprachmaterial, das uns allen – und auch Schülerinnen und Schülern – tagtäglich begegnet und mit dem wir tagtäglich umgehen. Warum diese Chance, frei nach dem Motto „carpe diem“ (bzw. „carpe linguam, carpe occasionem“) also nicht aufgreifen und nutzen, um die Schülerinnen und Schüler durch die bewusste Beschäftigung und Auseinandersetzung mit sprachlichen Landschaften auf sprachliche Phänomene aufmerksam zu machen, um ihnen sprachliche Mittel inklusive ihrer Funktionen im Kontext aufzuzeigen und um sie schrittweise an verschiedene sprachliche Register heranzuführen?

Ganz einfach deshalb, weil es Mut bedarf, Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Funden den Unterricht beginnen zu lassen und ihnen den Freiraum zu geben, als Sprachforschende tätig zu werden. Schließlich kennen wir als Lehrerinnen und Lehrer dann das Ziel der Reise nicht genau.

Zudem kann Unterricht selbstverständlich nicht bei der Entdecker-Tour stehen bleiben, wenn wir nicht blinden Aktionismus und reines Handeln und Tätigsein allein erreichen wollen: Die Funde und Hypothesen der Kinder und Jugendlichen müssen zusammengetragen und systematisiert werden und vor allem muss den sprachlichen Phänomenen auf den Grund gegangen werden. Um Hartmut von Hentig anzuführen, geht es einerseits darum Personen – nämlich die Schülerinnen und Schüler – zu stärken, indem sie zu Forschenden und Fragenden werden, indem sie ihre Umwelt erkunden; andererseits geht es jedoch auch darum, Dinge zu klären. Und hierfür bedarf es im situativen Grammatikunterricht, zu dem das „Linguistic Landscaping“ letztendlich führt, einer ganz besonderen sprachlichen und grammatischen Versiertheit. Eine Aufgabe, die letztlich auch eine Sache der Lehramtsausbildung ist.

Literatur

Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language and Learning. In: Pauline Gibbons (Hg.): Scaffolding Language Scaffolding Learning: Heinemann.

Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Reihe: Internationale Hochschulschriften, Band 101. Münster: Waxmann.

Gorter, Robert D. (2006): Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.

Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.) (o. A.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt [http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Zusammenfassung.pdf, 04.12.2014].

Krumm, Hans-Jürgen; Jenkins, Eva-Maria (2001): Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts - gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm. Wien: eviva.

- Luchtenberg, Sigrid (2009): Vermittlung interkultureller sprachlicher Kompetenz als Aufgabe des Deutschunterrichts. In: Patricia Nauwerck (Hg.): Kultur der Mehrsprachigkeit. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 277–289.
- Oomen-Welke, Ingelore (1997): Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: *ide* 21 (1), S. 33–47.
- Oomen-Welke, Ingelore (1999): Sprachen in der Klasse (157), S. 14–23.
- Oomen-Welke, Ingelore (2000): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht - Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. In: *Deutsch lernen* (2), S. 143–163.
- Oomen-Welke, Ingelore (2013): Sprachen vergleichen auf eigenen Wegen: Der Beitrag des Deutschunterrichts. In: Björn Rothstein (Hg.): *Sprachvergleich in der Schule*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 49–70.
- Pappenhagen, Ruth; Redder, Angelika; Scarvaglieri, Claudio (2013): Hamburgs mehrsprachige Praxis im öffentlichen Raum - sichtbar und hörbar. In: Angelika Redder, Julia Pauli, Roland Kießling, Kristin Bühring, Bernhard Brehmer, Ingrid Breckner und Jannis Androutsopoulos (Hg.): *Mehrsprachige Kommunikation in der Stadt. Das Beispiel Hamburg*. Münster u.a.: Waxmann, S. 127 ff.
- Rothstein, Björn (Hg.) (2013): *Sprachvergleich in der Schule*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Shohamy, Elana; Ben-Rafael, Eliezer; Barni, Monica (Hg.) (2010): *Linguistic Landscape in the City*. Bristol u.a.: Multilingual Matters Ltd.