

SOCIAL JUSTICE DURCH DIE ERFORSCHUNG VON LINGUISTIC LANDSCAPE

En il center da la Social Justice tras ina furmaziun plurilingua stattan la politica da linguas d'in pajais, ierarchias linguisticas ed il diever linguistic (Skutnabb-Kangas et al. 2009; Piller, 2016). La furmaziun plurilingua pussibilitescha tant la promoziun da las competenzas plurilinguas da las scholaras e dals scholars sco er l'occupaziun critica cun las tematicas menziunadas sura. En il rom dal project practic da la Scola auta da pedagogia da Schaffusa «Sprachland – Förderung der Mehrsprachigkeit durch Linguistic Landscape», promovì da l'Uffizi federal da cultura, scuvran ils scholaras e las scholaras la cuntrada linguistic-semiotica e sonora da lur spazi da viver. Linguistic Landscape (LL) s'occupa dals segns linguistic e semiotics visibels en il spazi public e fa dumondas davart il diever da las linguas e davart la politica linguistica dal lieu da retschertga resp. d'in quartier da citad determinà (Landry & Bourhis, 1997). Il project prenda en mira da promover las linguas da famiglia e la plurilinguitad individuala da las scholaras e dals scholars e da pussibilitar ina stretga collavuraziun tranter ils participads al project. En pli vul il project trair a niz ils potenzials da LL sco instrument didactic e render pussaivel il diever da quel per ina furmaziun linguistica che tegna quint da las circumstanzas socialas.

● Edina Krompák | PHS



Edina Krompák ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin und Leiterin der Abteilung Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören mehrsprachige sprachliche Praktiken, Translanguaging, Sprache und Identität sowie Linguistic Landscape im Bildungskontext.

Einleitung

Sprache bildet einen bedeutenden Teil der Identität. Individuen werden nach ihrem Wortschatz, ihrem Sprachgebrauch und Akzent einer bestimmten sprachlichen und soziokulturellen Gruppe zugeordnet. Häufig wird allerdings die eindeutige Zuordnung erschwert, insbesondere bei denjenigen, die sich gleichzeitig in mehreren Sprachen und dialektalen Varietäten bewegen. Es entstehen multiple sprachliche Identitäten, die sich durch die flexible Verwendung von lokalen, regionalen und nationalen sprachlichen Varietäten auszeichnen (vgl. Horner & Weber, 2018: 117–119), deren Ausdruck jedoch durch die herrschende sprachliche Hierarchie beeinträchtigt werden kann. Jedes Individuum hat das Recht, in seiner (mehr-)sprachigen Identität wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden, unabhängig von den jeweiligen sprachlichen Hierarchien. Dieser Beitrag geht den Fragen nach, welche Rolle Social Justice in der Förderung von Mehrsprachigkeit spielt und wie die Schule durch

ein Praxisprojekt zur sprachlichen Gerechtigkeit beitragen kann. Nach einer kurzen theoretischen Einführung von Social Justice und Linguistic Landscape (LL) wird das Praxisprojekt «Sprachland – Förderung der Mehrsprachigkeit durch Linguistic Landscape» der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen und dessen erste Ergebnisse vorgestellt. Anschliessend werden die Erkenntnisse des Projekts im Hinblick auf Social Justice zusammengefasst.

Social Justice in der Förderung von Mehrsprachigkeit

Im Mittelpunkt des Diskurses über Social Justice in sprachlich diversen Gesellschaften steht die kritische Betrachtung der Sprachenpolitik, der Sprachenrechte, Sprachenhierarchien und des Sprachgebrauchs eines Landes bzw. Ortes (Skutnabb-Kangas et al. 2009; Piller, 2016). Dabei entstehen Fragen nach der Art und Weise, wie sprachliche Diversität die Gesellschaft auf verschiedenen Ebenen be-

einflusst, wie Sprachkompetenz die soziale Partizipation ermöglicht und wie Sprache auch zu Ungleichheiten führen kann (Piller, 2016: 2). In diesem Artikel wird auf drei Aspekte im Bildungskontext eingegangen, die das Verhältnis von Social Justice und Sprache besonders verdeutlichen: mehrsprachige Gesellschaft versus monolinguale Schule (1), offene und verdeckte Sprachenpolitik der Schule (2) und schulische Integration der Familiensprachen (3).

Mehrsprachige Gesellschaft versus monolinguale Schule

Die post-modernen Gesellschaften zeichnen sich durch *super-diversity* (Vertovec, 2007) aus, die durch die zunehmende Migration und deren Komplexität bedingt ist und sich in den damit zusammenhängenden gesellschaftlichen Prozessen äussert. Die durch Migration verursachten Veränderungen spiegeln sich in Schweizer Bildungsinstitutionen, insbesondere in der sprachlich-kulturell heterogenen Schülerschaft und deren Mehrsprachigkeit wider. Während gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, die neben den offiziellen Sprachen der Schweiz auch die Migrantensprachen einbezieht, auf vielen Ebenen immer deutlicher zum Ausdruck kommt, zeichnet sich die Schule noch immer durch die Dominanz einer bestimmten Sprache aus. Das Konzept des *monolingualen Habitus* (Gogolin, 1994) oder des *monolingual mindset* (Clyne, 2005) eignet sich, sowohl die Kluft zwischen der mehrsprachigen Gesellschaft und der einsprachigen Schule in Deutschland (Gogolin, 1994), als auch die Idealisierung des Englischen als *lingua franca* im plurilingualen Australien (Clyne, 2005) kritisch zu betrachten. Obwohl die Mehrsprachigkeit einen festen Platz im Schweizer Lehrplan 21 erhielt, «Zur vielsprachigen Schweiz gehören auch zahlreiche Mundarten, die vier Landessprachen und weitere Erstsprachen (Herkunftssprachen)» (D-EDK, 2010–2014), existieren erst wenige theoriebasierte sowie didaktische Ansätze der Mehrsprachigkeitsförderung (Berthele, 2010; Cathomas, 2006; 2015; Schader, 2012). Darüber hinaus mangelt es mit wenigen Ausnahmen (Lambelet & Mauron 2016) an wissenschaftlich fundierten Empfehlungen für den Einsatz der Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen Fächern. Folglich ist es den Lehrpersonen überlassen, inwieweit sie dem monolingualen Habitus der Schule entgegenwir-

ken und die individuelle mehrsprachige Kompetenz in allen Fächern, sowohl bei der Aufgabenstellung als auch bei der Leistungsbeurteilung berücksichtigen.

Jedes Individuum hat das Recht, in seiner (mehr-)sprachigen Identität wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden, unabhängig von den jeweiligen sprachlichen Hierarchien.

Offene und verdeckte Sprachenpolitik der Schule

Unter offener Sprachenpolitik (*overt language policy*) werden die gesetzlich festgelegten expliziten, den Sprachgebrauch betreffenden Regelungen verstanden. Im Gegensatz dazu bezeichnet die verdeckte Sprachenpolitik (*covert language policy*) die nicht offensichtlichen impliziten Regeln, mittels derer der tagtägliche, hauptsächlich mündliche Sprachgebrauch innerhalb einer Institution oder einer Gemeinschaft gesteuert und kontrolliert wird (Shohamy, 2006). Dementsprechend offenbart sich die offene Sprachenpolitik der Deutschschweizer Schule im gesetzlich festgelegten Standarddeutschen, das die offizielle Sprache der Bildungsinstitutionen in der Deutschschweiz darstellt («Die Unterrichtssprache ist je nach Sprachgebiet Deutsch, Französisch, Italienisch oder Rätoromanisch, wobei die romanischsprachigen Gemeinden eine besondere Situation kennen»)¹ Weitere Sprachen und dialektale Varietäten werden entweder als Schulsprachen oder Wahlfächer gelernt und gelehrt. Die verdeckte Sprachenpolitik in der Schule äussert sich darin, dass abweichend von der offenen Sprachenpolitik implizite sprachliche Regelungen gelten, die bestimmte Sprachen im Unterricht bevorzugen, bzw. nicht zulassen. Diese verdeckten sprachlichen Regelungen können sich auf den Anteil des Schweizerdeutschen oder der Migrantensprachen im Unterricht beziehen. Dadurch wird meist unbewusst zwischen den für die Bildungsselektion relevanten und weniger relevanten Sprachen unterschieden, womit explizite und implizite Sprachenhierarchien konstruiert werden. Schon früh verinnerlichen die Lernenden diese ungeschriebenen sprachlichen Regeln und trennen dementsprechend ihre sprachlichen Welten (Krompák, 2014).

¹ <https://www.edk.ch>

Obwohl die Familiensprachen einen integrativen Bestandteil der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit bilden, ist der herkunftssprachliche Unterricht einem ständigen Legitimationsdruck ausgesetzt (Kropfák, 2018).

Schulische Integration der Familiensprachen

Während die im Art. 4 der Verfassung verankerte Mehrsprachigkeit der Schweiz (Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft 1999) im Bildungswesen bewusst gefördert wird, findet die schulische Integration der Familiensprachen lediglich am Rande statt.

Die Familiensprachen werden im Rahmen der sogenannten HSK-Kurse (Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur) ausserhalb des Lehrplans angeboten. Im Regelunterricht haben sie die vorrangige Funktion, im Rahmen besonderer Anlässe die sprachliche Vielfalt zu zelebrieren. Der herkunftssprachliche Unterricht ringt nicht nur in der Schweiz, sondern auch in anderen Ländern um Anerkennung und Integration in die Bildungslandschaft (Kropfák, 2017; Reich, 2017). Obwohl die Familiensprachen einen integrativen Bestandteil der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit bilden, ist der herkunftssprachliche Unterricht einem ständigen Legitimationsdruck ausgesetzt (Kropfák, 2018). Die Argumentation für einen Ausbau der Angebote an herkunftssprachlichem Unterricht basiert vor allem auf der Annahme, dass die Förderung der Familiensprache die Entwicklung der Verkehrssprache begünstigt. Während diese Hypothese im wissenschaftlichen Diskurs mehrfach kritisch thematisiert wurde (Berthele & Lambelet, 2017; Kropfák, 2017), bleiben identitätsbildende Aspekte der Familiensprache oft unbeachtet. Eine bewusste und fortlaufende Berücksichtigung der Familiensprachen der Schülerschaft erfordert die vertiefte Auseinandersetzung der Lehrpersonen sowohl mit der sprachlichen Identität (Horner & Bellamy, 2016), als auch mit den sprachlichen Phänomenen und Konzepten der Mehrsprachigkeit wie *code-switching* (bewusster und unbewusster Wechsel zwischen den

Sprachen) oder *translanguaging* (García, 2009; Li, 2018). Ähnlich wie in der integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik (Cathomas, 2006; 2015), die die strikte Sprachentrennung ablehnt, werden die Sprachen eines Individuums im Konzept von Translanguaging als ein einziges sprachliches Repertoire begriffen, ohne sie zu hierarchisieren.

Wie bereits erwähnt, reduziert sich der Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Alltag häufig auf das Zelebrieren der sprachlichen Diversität, die sich in bestimmten didaktischen Ritualen wie dem Singen von Liedern in unterschiedlichen Sprachen äussert (Panagiotopoulou & Kropfák, 2014). Dabei handelt es sich um eine «ritualisierte Mehrsprachigkeit» (Panagiotopoulou & Kropfák, 2014) oder ein «selektives Zelebrieren sprachlicher Diversität» (Berthele, 2014; 2019), da die tatsächliche sprachliche Vielfalt im Schulalltag kaum abgebildet werden kann. Eine sozial gerechte sprachliche Bildung erkennt Ein- und Mehrsprachigkeit als gleichwertige Realitäten an (Berthele, 2019). Dies bedeutet die Anerkennung aller Sprachen nicht nur auf der Vorderbühne (Goffman, 1959) in Form des Zelebrierens der Mehrsprachigkeit in ritualisierten Situationen, sondern auch auf der Hinterbühne des Lehrerinnen- und Lehrerzimmers und auf dem Pausenhof. Diese Anerkennung auf der Hinterbühne zeigt sich in den sprachlichen Einstellungen der Lehrpersonen und der Schülerschaft sowie in der Umsetzung der offenen und verdeckten sprachlichen Regelungen der Schule.

Über die Förderung von Mehrsprachigkeit kann Sprache, als universelles und daher allen Menschen zugängliches Phänomen, eine zentrale Stellung für die Ermöglichung von Social Justice einnehmen. Aus diesem Grund eignet sich das Forschungsfeld von Linguistic Landscape insbesondere für die bewusste Auseinandersetzung mit Sprache als sozialer Praxis und multimodalem Phänomen. Durch die Untersuchung von Linguistic Landscape werden Fragen zu den oben diskutierten Aspekten von Social Justice wie der Diskrepanz zwischen der mehrsprachigen Gesellschaft und der monolingualen Schule (1), den offenen und verdeckten sprachlichen Regelungen der Schule (2) sowie der Sichtbarkeit und Wertschätzung der Familiensprachen im Schulsystem (3) provoziert.

Linguistic Landscape – Entdeckung eines soziolinguistischen Feldes im Unterricht

Linguistic Landscape, die Erforschung der sprachlichen und semiotischen Landschaft im öffentlichen Raum, findet ihren Ursprung in der Soziolinguistik. Der Untersuchungsgegenstand von LL umfasst ein breites Feld von sichtbaren sprachlichen und semiotischen Zeichen wie Strassenschildern, Graffiti, Aufklebern und Symbolen, aber auch akustische Signale wie Klänge und Interaktionen zwischen Menschen (für einen Überblick über LL siehe Krompák, 2018). Die Multimodalität von LL beinhaltet die Erforschung von gesprochener Sprache, wie beispielsweise den Durchsagen am Bahnhof von Tokio als *linguistic soundscape* bei Backhaus (2015) oder von menschlicher Interaktion im öffentlichen Raum, die bei Dovchin (2017) als *linguascap* bezeichnet wird. Pennycook und Otsuji (2015) erweitern die Multimodalität durch *scentscape*, d.h. die Erforschung von Düften und Gerüchen. Zugleich nimmt das Forschungsinteresse an LL im virtuellen Raum zu, indem die dort stattfindende semiotische und computerbasierte Kommunikation untersucht wird (Androutsopoulos, 2014; Jones, 2010; Biró, 2018; 2019).

Während die früheren LL-Arbeiten auf die Repräsentation von sichtbaren Zeichen (*signs*) fokussierten (Landry & Bourhis, 1997), gewann die semiotische Landschaft (Jaworski & Thurlow, 2010) sowie der geschichtliche und (sprachen-)politische Hintergrund des Zeichens zunehmend an Bedeutung (Blommaert, 2013). In den neueren Arbeiten steht dementsprechend nicht nur das isolierte Zeichen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses, sondern auch die Interaktion zwischen dem Zeichen und den Akteurinnen und Akteuren (*users of the space*) (Krompák & Meyer, 2018). In diesem Sinne untersuchen die Forschenden neben den linguistischen und semiotischen Merkmalen des Zeichens auch die Rolle und die Bedeutung des Zeichens in der jeweiligen Gesellschaft sowie die unterschiedliche Wahrnehmung und Interpretation des Zeichens. Während LL in der Soziolinguistik bereits breit erforscht ist, wurde das Feld erst in den letzten Jahren für die Bildungslandschaft entdeckt (Hancock, 2012; Gorter, 2018; Krompák, 2018). Einerseits rückte

die sichtbare sprachliche Landschaft der Schule als *schoolscape* (Brown, 2005; 2012; Gorter & Cenoz, 2015; Szabó, 2015; Laihonen & Szabó, 2017) sowie der Raum fürs Lernen (*learning space*) ins Zentrum des Interesses (Krompák, Camilleri Grima & Farrugia, 2020), andererseits entstanden Projekte, die LL als pädagogisches Tool insbesondere in der Sprachförderung einsetzen (Badstübner-Kizik & Janíková, 2018). Die transdisziplinäre und intersektionelle Betrachtung von LL und Bildungswissenschaften wird im Sammelband «Linguistic Landscapes and Educational Spaces» vertieft angegangen (Krompák, Fernández-Mallat & Meyer, under review).

Linguistic homescape umfasst sprachliche und semiotische Zeichen sowie ihre Geschichten im privaten Raum. Durch die Erschließung der Geschichte hinter den einzelnen Zeichen treten bedeutende Elemente der sprachlichen Identität des jeweiligen Individuums hervor.

Praxisprojekt «Sprachland – Förderung der Mehrsprachigkeit durch Linguistic Landscape»

Das vom Bundesamt für Kultur geförderte Praxisprojekt «Sprachland – Förderung der Mehrsprachigkeit durch Linguistic Landscape» (2019–2021) der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen (PHSH) verfolgt das Ziel, die Familiensprachen und die individuelle Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern sowie die Zusammenarbeit des multi-professionellen Teams (HSK- und Klassenlehrpersonen sowie Dozierende und Studierende) zu ermöglichen. Darüber hinaus sucht das Projekt die Potenziale von LL als didaktischem Werkzeug auszuschöpfen und Möglichkeiten ihrer Verwendung für die Entwicklung einer sozial gerechten mehrsprachigen Bildung zu erschliessen. Das Praxisprojekt besteht aus zwei Projektphasen. Während in der ersten Phase Klassenprojekte entwickelt und durchgeführt werden, fokussiert die zweite Phase des Projekts auf die Dissemination der Ergebnisse in Form einer interaktiven Website. Im Rahmen des Projekts entstanden eine Masterarbeit

als Begleitforschung (Wepfer, 2020), die die didaktischen Möglichkeiten von LL thematisierte sowie eine empirische Untersuchung zur Erforschung von *visual literacy* (Krompák, in Vorbereitung).

Erste Projektphase – Klassenprojekte

Basierend auf der Theorie von LL entwickelten die Studierenden der PSHH in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und Dozierenden Klassenprojekte, die sie im Anschluss in zwei HSK-Klassen und in zwei Regelklassen durchführten.

Linguistic homescape-Projekte in den HSK-Klassen

Die ersten beiden Klassenprojekte konnten in einer russischen und einer chinesischen HSK-Klasse umgesetzt werden. Im Zentrum stand die Erforschung der sprachlichen Identität der Lernenden durch die Dokumentation ihrer *linguistic homescape* (Krompák, 2018). *Linguistic homescape* umfasst sprachliche und semiotische Zeichen sowie ihre Geschichten im privaten Raum. Durch die Erschließung der Geschichte hinter den einzelnen Zeichen treten bedeutende Elemente der sprachlichen Identität des jeweiligen Individuums hervor. Ein grundlegender Aspekt bei der Erfassung von *linguistic homescape* war die Partizipation der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. Sie konnten nicht nur die für sie relevanten sprachlichen Zeichen selbst fotografieren, sondern ihre Wahl sowie die Geschichte hinter den Zeichen auch in den Foto-Elizitations-Interviews (Holm, 2018) begründen. Die fotografierten Zeichen hatten teilweise einen engen Bezug zum Herkunftsland der Eltern und beinhalteten sowohl sprachliche als auch semiotische Elemente der russischen und chinesischen Sprache und Kultur, wie im Falle des Glücksbringers, der von einem Kind aus der chinesischen HSK-Klasse fotografiert wurde (Abbildung 1).



Abbildung 1 Glücksbringer aus China

Häufig war die Auswahl der Kinder auf den ersten Blick nicht sogleich nachvollziehbar, wie bei dem Foto einer Schülerin, die ihre Katzen fotografierte. Im Interview mit den Studierenden erzählte sie aber die Geschichte hinter dem «Zeichen», die ihren Sprachgebrauch zu Hause illustrierte (Exzerpt 1).

Exzerpt 1

(S: Studierende, G: Schülerin)

S: Was hast du denn auf deinem Bild?

G: Meine beiden Katzen.

S: Gut. Deine beiden Katzen sind drauf und hat das jetzt irgendetwas noch mit irgendwie Sprache zu tun, oder?

G: Die verstehen mich auch.

S: Ah, die verstehen dich!

G: Ja, wenn man Essen auf Russisch sagt, weil ich zu Hause Russisch rede, dann kommen sie. Und wenn ich auf Russisch «komm zu mir» sage, dann kommen sie manchmal zu mir, weil sie mich zu Hause sehr lieben.

(Sprachlich bereinigtes Interview mit Schülerin G., durchgeführt von den Studierenden der PSHH am 21. November 2019.)

Die vertiefte Analyse der *linguistic homescape* und des anschließenden Interviews führt zu wertvollen Erkenntnissen über familiäre sprachliche Politik (*family language policy*) (Curdt-Christiansen, 2018) sowie über die sprachliche Identität der Befragten.

Soundscape-Projekt

Das dritte Projekt in der zweiten Klasse hatte zum Ziel, *soundscape*s (Klänge ausserhalb und Interaktionen in den Familiensprachen innerhalb des Klassenzimmers) aufzunehmen, diese zu sortieren, zu kategorisieren und aus den einzelnen Elementen ein Lied zu komponieren. Im Rahmen einer *soundscape tour* nahmen die Schülerinnen und Schüler in Begleitung der Klassenlehrperson und der Dozierenden der PSHH verschiedene Naturklänge wie Wasser, Vogelzwitschern, Stimmen von Tieren auf dem Bauernhof sowie auch Geräusche der Stadt auf. Auch in diesem Projekt standen die Partizipation der Kinder und ihr gesamtsprachliches Repertoire im Vordergrund. Neben den selbst komponierten Liedern sind Plakate und Aufsätze entstanden. Im Exzerpt 2 berichtet die beteiligte Lehrperson über ihre Erfahrungen mit dem Klassenprojekt.

Exzerpt 2

«Mhm, ich fand's sehr spannend, dass man, dass Sprache eben nicht nur Reden bedeutet, sondern dass man auch, dass die Zeichen in der Umgebung eigentlich Sprache sind

und eben hier auch die Töne. Und ihnen das auch so (.) diese Coop-Kasse oder eine Bahn-schranke mit diesem Signalton, da weiss jeder, was gemeint ist und man muss gar nichts mehr sagen und es ist auch eben für alle gleichermassen verständlich ((Lachen)), ob man jetzt Albanisch, Türkisch oder Schweizerdeutsch spricht. Das fand ich toll und das zeigt auch, wie – das verbindet auch, finde ich. Also, das gefällt mir immer sehr gut. Jeder ist betroffen, jeder ist beteiligt, egal, welche Sprache er spricht, egal, wie gut er Deutsch spricht. Jeder konnte mitmachen» (Interview mit der Klassenlehrperson, durchgeführt von den Studierenden der PHS am 24. Januar 2020).

Im Exzerpt 2 kommen bedeutende Aspekte von Mehrsprachigkeit und Social Justice zum Vorschein. Einerseits geht die Beschäftigung mit den sprachlich-semiotischen Zeichen und *linguistic soundscape* über die einzelnen Sprachen hinaus. Andererseits werden alle Kinder durch die Berücksichtigung ihres Lebensraumes individuell angesprochen. Die sichtbare und hörbare Mehrsprachigkeit im öffentlichen Raum wird ins (monolinguale) Klassenzimmer gebracht und analysiert. Dadurch entstehen authentische Situationen, in denen die Familiensprachen der Lernenden verwendet werden können. Nicht zuletzt erlaubt das Projekt eine Partizipation aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Sprachkenntnissen.

Actionbound-Projekt

Im Zentrum des vierten Projekts stand die Erforschung von Mehrsprachigkeit der sprachlichen Landschaft mit Hilfe der Actionbound-App. Mit dieser kann eine interaktive Schnitzeljagd im Raum durchgeführt werden. In diesem Fall suchten die Schülerinnen und Schüler mit ihren Smartphones nach den mehrsprachigen Zeichen, die die Studierenden zuvor in der App definiert hatten. Durch die vielseitige Funktion der App konnte die Zeichensuche mit interaktiven Aktivitäten wie Selbstaufnahme mit einem Zeichen oder Audioaufnahmen (Vorlesen der Thai-Sprache oder Beschreiben des Lieblingsessens) bereichert werden. Anschliessend erstellten die Gruppen eine eigene Actionbound und tauschten diese innerhalb der Klasse aus. Im Rahmen dieses Klassenprojektes wurde eine Begleitforschung umgesetzt. Diese hatte zum Ziel, die Veränderungen in der Wahr-

Im Rahmen einer soundscape tour nahmen die Schülerinnen und Schüler in Begleitung der Klassenlehrperson und der Dozierenden der PHS verschiedene Naturklänge wie Wasser, Vogelzwitschern, Stimmen von Tieren auf dem Bauernhof sowie auch Geräusche der Stadt auf.

nehmung sprachlich-semiotischer Zeichen (*visual literacy*) bei den Schülerinnen und Schülern im Verlaufe des Klassenprojekts zu untersuchen. Anhand von Zeichnungen, Interviews sowie teilnehmender Beobachtung wird die folgende Forschungsfrage beantwortet: «Wie nehmen Kinder die sprachlich-semiotische Landschaft wahr und wie stellen sie diese in ihren visuellen Narrativen (Zeichnungen) dar?» (Krompák, in Vorbereitung).

Zweite Projektphase – *swiss-scape*, eine interaktive Website

In der zweiten Projektphase entwickelte das Projektteam basierend auf den Ergebnissen der Klassenprojekte die interaktive Website *swiss-scape* (www.linguistic-landscape.ch). In erster Linie werden durch die Website Lehrpersonen aller Stufen angesprochen, die LL in ihrem Unterricht integrieren möchten, allerdings über kein Vorwissen und auch keine didaktischen Materialien zum Thema verfügen. Um ebenfalls die HSK-Lehrpersonen zu erreichen, werden ausgewählte didaktische Materialien in verschiedene Sprachen übersetzt. Im Weiteren hat die Website zum Ziel, LL-Forschende und interessierte Studierende mit Literaturhinweisen und Links bei der Erforschung von LL zu unterstützen und zu inspirieren. In Form von crowdsourced Daten (vgl. Purschke, 2017; 2020) können interessierte Personen die *swiss-scape* mit Audiodateien sowie mit eigenen Fotos über die sprachlich-semiotische Landschaft eines bestimmten Ortes bereichern.

Social Justice durch die Erforschung von Linguistic Landscape

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass LL als pädagogisches Tool in der Förderung der Mehrsprachigkeit die bereits thematisierten Aspekte von Social Justice unterstützen kann. Erstens bietet die Auseinandersetzung mit den sprachlich-semiotischen Zeichen im öffentlichen Raum Gelegenheit für die Verknüpfung der plurilingualen «Aussenwelt» mit der mehrheitlich monolingualen «Innenwelt» der Schule (mehrsprachige Gesellschaft versus monolinguale Schule). Zweitens tritt in LL-Projekten nicht nur die offene Sprachenpolitik des jeweiligen Landes oder Sprachgebiets in den Mittelpunkt des Erkundungsinteresses, sondern wird umso mehr die verdeckte Sprachenpolitik einer Bildungsinstitution kritisch reflektiert (offene und verdeckte Sprachenpolitik der Schule). Drittens eröffnet *linguistic homescape* einen innovativen methodischen Zugang zur Erforschung von *family language policy* (Curdt-Christiansen, 2018) und sprachlicher Identität (Krompák, 2018). Viertens leistet das Projekt durch die bewusste Berücksichtigung der gesellschaftlichen und individuellen Mehrsprachigkeit einen Beitrag zur Integration der Familiensprachen in den Unterricht und zur besseren Verankerung der HSK-Lehrpersonen in der Bildungslandschaft (schulische Integration der Familiensprachen). Durch die Zusammenarbeit im Projektteam entstehen vielfältige Synergien zwischen Lehrpersonen, Studierenden, Dozierenden und HSK-Lehrpersonen, die durch eine integrative und nachhaltige Mehrsprachigkeitsförderung für die soziale Gerechtigkeit fruchtbar gemacht werden.

Die sichtbare und hörbare
Mehrsprachigkeit im öffentlichen Raum
wird ins (monolinguale) Klassenzimmer
gebracht und analysiert. Dadurch
entstehen authentische Situationen,
in denen die Familiensprachen der
Lernenden verwendet werden können.

Durch die Zusammenarbeit im Projektteam entstehen vielfältige
Synergien zwischen Lehrpersonen, Studierenden, Dozierenden
und HSK-Lehrpersonen, die durch eine integrative und nachhaltige
Mehrsprachigkeitsförderung für die soziale Gerechtigkeit
fruchtbar gemacht werden.

Literatur

- Androustopoulos, J.** (2014). Computer-mediated communication and linguistic landscape. In: J. Holmes & K. Hazen (eds), *Research methods in sociolinguistics. A practical guide*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, pp. 74–90.
- Backhaus, P.** (2015). Attention, please: A linguistic soundscape/landscape analysis of ELF information provision in public transport in Tokyo. In: K. Murata (ed), *Exploring ELF in Japanese academic and business contexts: Conceptualisation, research and pedagogic implications*. New York: Routledge, pp. 194–209.
- Badstübner-Kizik, C., & Janíková, V.** (2018). «Linguistic Landscape» und Fremdsprachendidaktik. *Perspektiven für die Sprach-, Kultur- und Literaturdidaktik*. Berlin: Peter Lang.
- Berthele, R.** (2010). Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik. In: F. Bitter Bättig & A. Tanner (Hrsg), *Sprachen lernen – durch Sprache lernen*. Zürich: Seismo, S. 225–239.
- Berthele, R.** (2014). Zum selektiven Zelebrieren sprachlicher Diversität in der Schweiz. *Deutschblätter*, 66, 75–83.
- Berthele, R.** (2019). Vom Verboten zum Zelebrieren. Debatten und Befunde zur mehrsprachigen Schule. In: A. Ender, U. Greiner, & M. Strasser (Hrsg), *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld: Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe*. Kallmeyer, S. 98–114.
- Berthele, R. & Lambelet, A.** (2017) (eds). *Heritage and school language literacy development in migrant children. Interdependence or independence?* Bristol: Multilingual Matters.
- Biró, E.** (2018). More than a Facebook Share: Exploring Virtual Linguistic Landscape. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 10(2), 181–192. DOI: 110.2478/ausp-2018-0022
- Biró, E.** (2019). Linguistic Identities in the Digital Space. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 11(2), 37–53. DOI: 10.2478/ausp-2019-0011
- Blommaert, J.** (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes. Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft** (1999), <https://www.admin.ch/opc/en/classified-compilation/19995395/index.html> (Zugang am 26.01.2021).
- Brown, K.D.** (2005). Estonian schoolscapes and the marginalization of regional identity in education. *European Education* 37, 78–89.
- Brown, K.D.** (2012). The linguistic landscape of educational spaces: Language revitalization and schools in southeastern Estonia. In: H.F. Marten, D. Gorter, & L. van Mensel (eds), *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 281–298.
- Cathomas, R.** (2006). Auf dem Wege zu einer integralen (Mehr-) Sprachendidaktik. In: W. Wiater & G. Videsott (Hrsg), *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas. School Systems in Multilingual Regions of Europe*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 137–152.
- Cathomas, R.** (2015). Das Projekt «Schritte in die Mehrsprachigkeit»: Ein (geglückter) Versuch, die theoretischen Grundlagen einer integrierenden Mehrsprachendidaktik aus der Praxis und für die Praxis zu entwickeln. In: C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg), *Zwischen Theorie und Praxis: Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung*. Münster: Waxmann, S. 147–167.
- Clyne, M.** (2005). *Australia's Language Potential*. Sydney: UNSW Press.
- Curdts-Christiansen, X. L.** (2018). Family language policy. In: J. Tollefson & M. Perez-Milans (eds), *The Oxford handbook of language policy and planning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 420–441.
- Dovchin, S.** (2017). The ordinariness of youth linguascapes in Mongolia. *International Journal of Multilingualism*, 14(2), 144–159.
- D-EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren)** (2010–2014). Lehrplan 21. <https://www.lehrplan21.ch> (18.10.2020).

- García, O.** (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. West-Sussex: Wiley-Blackwell.
- Goffman, E.** (1959). The presentation of self in everyday life. New York: Doubleday.
- Gogolin, I.** (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gorter, D., & Cenoz, J.** (2015). Linguistic landscapes inside multilingual schools. In B. Spolsky, O. Inbar-Lourie, & M. Tannenbaum (eds), *Challenges for Language, Education and Policy: Making Space for People*. New York: Routledge, pp. 151–169.
- Gorter, D.** (2018). Linguistic landscape and trends in the study of schools. *Linguistics and Education* 44, 80–85. DOI:10.1016/j.linged.2017.10.001.
- Hancock, A.** (2012). Capturing the linguistic landscape of Edinburgh: A pedagogical tool to investigate student teacher's understandings of cultural and linguistic diversity. In: C. Hélot, M. Barni, R. Janssens, & C. Bagna (eds), *Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel. Bd. 16. Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 249–266.
- Holm, G.** (2018). Visual ethnography in education. In: D. Beach, C. Bagley, & S. Marques de Silva (eds), *The Wiley handbook of ethnography of education*. Hoboken; N J: Wiley Blackwell, pp. 325–354.
- Horner, K., & Weber J.-J.** (2018). *Introducing Multilingualism. A Social Approach* (2nd edition). London: Routledge.
- Horner, K., & Bellamy, J.** (2016). Beyond the micro-macro interface in language and identity research. In: S. Preece (ed), *The Routledge Handbook of Language and Identity*. London: Routledge, pp. 320–333.
- Jaworski, A., & Thurlow, C. (eds)** (2010). *Semiotic Landscapes. Language, Image, Space*. London: Continuum.
- Jones, R. H.** (2010). Cyberspace and physical space: Attention structures in computer mediated communication. In A. Jaworski & C. Thurlow (eds), *Semiotic landscapes. Language, image, space*. London: Continuum, pp. 151–167.
- Krompák, E.** (2014). Hidden rules of language use: Ethnographic observation on the transition from kindergarten to primary school in Switzerland. NETLA, *Online Journal of Pedagogy and Education*. http://netla.hi.is/serrit/2014/diversity_in_education/003.pdf (30.09.2020).
- Krompák, E.** (2016). Herkunftssprachlicher Unterricht im Rampenlicht. Ergebnisse des Forschungsprojekts «Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext». In: B. Schader (Hrsg), *Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht; Grundlagen und Hintergründe (Hand- und Arbeitsbuch)*. Zürich: Orell Füssli, S. 172–174.
- Krompák, E.** (2017). Promoting multilingualism through heritage language courses: New perspectives on the transfer effect. In: R. Berthele & A. Lambelet (eds), *Heritage and school language literacy development in migrant children. Interdependence or independence?* Bristol: Multilingual Matters, pp. 141–160.
- Krompák, E.** (2018). Linguistic Landscape im Unterricht. Das didaktische Potenzial eines soziolinguistischen Forschungsfeldes. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(2), 246–261.
- Krompák, E.** (in Vorbereitung). *Multimodalität und visuelle Narrativen im Projekt «Sprachland – Förderung der Mehrsprachigkeit durch Linguistic Landscape»*.
- Krompák, E., & Meyer, S.** (2018). Translanguaging and the negotiation of meaning: Multilingual signage in a Swiss linguistic landscape. In: G. Mazzaferro (ed), *Translanguaging as Everyday Practice*. Cham: Springer, pp. 235–255.
- Krompák, E., Camilleri Grima, A., & Farrugia M.T.** (2020). A visual study of learning spaces in primary schools and classrooms in Switzerland and Malta: The relevance of schoolscape studies for teacher education. *Malta Review for Educational Research (MRER)* 14(1), 23–50.
- Krompák, E., Fernández-Mallat, V., & Meyer, S.** (under review) (eds). *Linguistic landscapes and educational spaces*. Bristol: Multilingual Matters.

- Laihonen, P., & Szabó, T.P.** (2017). Investigating visual practices in educational settings: Schoolscapes, language ideologies and organizational cultures. In: M. Martin-Jones & D. Martin (eds), *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Perspectives*. London/New York: Routledge, pp. 121–138.
- Lambelet, A., & Mauron, P.-Y.** (2016). *Mehrsprachigkeitssequenzen im Geschichtsunterricht*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Landry, R., & Bourhis, R.Y.** (1997). Linguistic landscape and ethnographic vitality. An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16, 23–49.
- Li, W.** (2018). Translanguaging as a partial theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. DOI:10.1093/applin/amx039.
- Panagiotopoulou, A., & Kropf, E.** (2014). Ritualisierte Mehrsprachigkeit und Umgang mit Schweizerdeutsch in vorschulischen Bildungseinrichtungen. Erste Ergebnisse einer ethnographischen Feldstudie in der Schweiz. In: P. Knobloch, A. Müller, & S. Rühle (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Hochschule als Bildungsraum*. Münster: Waxmann, S. 51–70.
- Pennycook, A., & Otsuji, E.** (2015). Making scents of the landscape. *Linguistic Landscape*, 1(3), 191–212.
- Piller, I.** (2016). *Linguistic Diversity and Social Justice: An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Purschke, C.** (2017). Crowdsourcing the linguistic landscape of a multilingual country. Introducing Lingscape in Luxembourg. In: M. Hundt, C. Purschke, & E. Ziegler (eds), *Sprachräume: Konfigurationen, Interaktionen, Perzeptionen*. *Linguistik Online* 85, 181–202.
- Purschke, C.** (2020). Exploring the linguistic landscape of cities through crowdsourced data. In: S. Brunn & R. Kehrein (eds), *Handbook of the Changing World Language Map*. Cham: Springer. doi: [10.1007/978-3-319-73400-2_220-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-73400-2_220-1)
- Reich, H. H.** (2017). Untersuchungen zur Wirksamkeit des herkunftssprachlichen Unterrichts – Forschungsstand, Forschungsprobleme, Forschungsbedarf. In: B. Schader (Hrsg.), *Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht; Grundlagen und Hintergründe (Hand- und Arbeitsbuch)*. Zürich: Orell Füssli, S. 168–171.
- Schader, B.** (2012). *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen* (2. erweiterte Aufl.). Zürich: Orell Füssli.
- Shohamy, E.** (2006). **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A. K., & Minati P. (eds).** (2009). *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Szabó, T.P.** (2015). The management of diversity in schoolscapes: An analysis of Hungarian practices. *Journal of Applied Language Studies* 9(1), 23–51.
- Vertovec, S.** (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054, DOI: 10.1080/1419870701599465.
- Wepfer, L.** (2020). *Linguistic Landscape im Unterricht auf der Primarstufe. Eine Untersuchung zur stufengerechten Didaktisierung*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Basel.