



universität
wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

Sprachort Schule

Zur Konstruktion von mehrsprachigen
sozialen Räumen und Praktiken
in einer zweisprachigen Volksschule.

verfasst von

Mag.^a phil. Judith Purkarthofer

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 092 328

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: Allgemeine / Angewandte Sprachwissenschaft

Betreut von: Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Brigitta Busch

“Man does not live by words alone; all subjects are situated in a space...”
(Lefebvre 1991, 35)

Danksagung

Zu dieser Arbeit haben viele Menschen, in verschiedenen Räumen und mit vielen Worten und Stimmen, beigetragen. Zahlreiche bewegen sich in und um die Schule, in der meine Erhebungen stattgefunden haben – ihnen möchte ich meinen großen Dank aussprechen, dass sie mir ihre Welt(en) gezeigt und erklärt haben. Ihnen und ihren KollegInnen in Kindergärten, Schulen, Universitäten und anderen Sprachorten sollen die Ergebnisse dieser Arbeit zugute kommen.

In Gesprächen und Diskussionen haben Mitforschende und Mitreisende, FreundInnen und Familienmitglieder über die Jahre stets ihr Interesse bekundet, kritische Meinungen geäußert und auch Geduld gezeigt – für die Herausforderungen und die große Unterstützung möchte ich mich gleichermaßen bei Euch bedanken.

Inhalt

1 Schritte in den Text – Ein Kaleidoskop.....	5
2 Besprochene Räume – Sprache als räumliche Praxis	9
2.1 Raum als Perspektive.....	9
2.2 Raum als Zugang zum Alltag – Paradigmenwechsel in den Sozialwissen- schaften.....	11
2.3 Kritische Raumtheorie	14
2.3.1 Raum ist relational und dynamisch.....	16
2.3.2 Raum ist multipel und diskohärent.....	17
2.3.3 Raum ist konstruiert und performt.....	18
2.4 Spatial Turn in der Linguistik	20
2.4.1 Linguistic Anthropology: Regimes of Language	21
2.4.2 Language Ideologies.....	24
2.4.3 Discourses in place.....	25
2.4.4 Semiotic Landscapes.....	26
2.4.5 Ethnomethodology.....	27
2.4.6 Spaces of multilingualism.....	29
2.4.7 Language as local practice.....	30
2.4.8 SprecherInnen-zentrierte Zugänge.....	32
2.4.9 Safe spaces – Ein Raum für Lernende.....	33
2.5 Raum und Schule – Spatial Turn in der Pädagogik.....	34
3 Theoretisch – Methodologischer Rahmen	41
3.1 Sprache.....	41
3.2 Ethnographische Herangehensweise.....	43
3.3 Erleben, Wahrnehmen, Erinnern – Spracherleben und Biographie, Geschichte und Raum.....	47
3.4 Ethische Haltung, Forschung mit Menschen, Partizipation.....	50
3.5 Lefebvres Analyserahmen	53
3.6 Bedeutung im Raum: Praktiken und Diskurse, Performance und Enactment.....	56
3.7 Forschungsfragen und methodologischer Rahmen.....	60
3.7.1 Achse: Lefebvres triadisches Raumkonzept.....	63
3.7.2 Achse: AkteurInnen / Zielgruppen.....	65
3.7.3 Achse: Multimodalität.....	67
4 Das Feld Schule / Sprache(n) und Schule.....	71
4.1 Organisationsformen von Sprachen in der Schule.....	73
4.2 Vorstellungen und Aushandlungen von Raum in der Schule.....	78
4.3 Schulsprachprofile.....	80
4.3.1 Zum Konzept.....	80
4.3.2 Design und Ergebnisse.....	82

5 Forschungsprozess.....	89
5.1 Linguistic landscapes und Selbstrepräsentation.....	94
5.1.1 Konzept und Methode.....	94
5.1.2 Vorteile und Grenzen.....	97
5.1.3 Wo kommen welche Sprachen vor?.....	100
5.1.4 Analyse.....	100
5.1.5 Perspektiven und Blicke auf das linguistic landscape der Schule.....	112
5.2 Fotobefragung	114
5.2.1 Methode.....	114
5.2.2 Was ist das Wichtigste in dieser Schule?.....	117
5.2.3 Analyse.....	119
5.3 Qualitative Interviews	129
5.3.1 Methode.....	129
5.3.2 Was macht diese Schule aus?.....	131
5.3.3 Analyse.....	132
5.4 Situationszeichnungen	139
5.4.1 Zur Methode.....	139
5.4.2 Zeichne eine Situation für	141
5.4.3 Analyse.....	143
6 Schlussfolgerungen und Ausblick – Schule als Sprachort	165
6.1 Sinnvolle Auseinandersetzung mit Sprache im Raum Schule – Schulsprachprofile.....	165
6.2 Vom Konzept zur Funktion.....	169
6.2.1 Heteroglossische Schule als Summe vieler Vorstellungen	170
6.2.2 Schulische Heteroglossie wird durch verschiedene Praktiken enacted.....	172
6.2.3 Tägliche Praxis als Verhandlung von Intention und gelebter Realität.....	174
6.2.4 Mehrsprachige Kompetenz aus zweisprachigen Voraussetzungen – Am Weg mit mehreren Sprachen.....	179
6.2.5 Konservative Kinder – Herausfordernde PädagogInnen.....	181
6.2.6 Schule ist ein Ort der geschützten Praxis für verschiedene AkteurInnen und steht in Bezug zu anderen Räumen.....	182
6.3 Multiple Mehrsprachigkeiten – Ausblick und Empfehlungen.....	184
6.3.1 Lokales und spezifisches Wissen für globale Kontexte.....	185
6.3.2 Heteroglossische Situationen als Lernsituationen.....	186
6.3.3 Situative Bedeutung von Sprachen – Sprachförderung fördert alle Sprachen.....	186
6.3.4 Durchgängige Sprachangebote für mehrsprachige SprecherInnen.....	187
6.3.5 Schulen als (sprachen-)politische AkteurInnen.....	188
ANHANG.....	191
Referenzen.....	191
Abbildungsverzeichnis.....	207
Sprachort Schule (Abstract).....	209
School as a heteroglossic space (Abstract).....	210
Curriculum Vitae.....	211

„My self-awareness rears like a wavering periscope out of the shifting dunes and crumbling cliffs of my landscape. What do I know? And why do I set values on that knowledge as I do? I know how to tell a duck from a goose, and how like or unlike mine (in which I alone am competent) somebody else’s language is. Each time I speak I speak to somebody, languages are in contact, there is an instant pidgin, we sum each other up and try to command or accommodate or wheedle using symbols we hope will be meaningful in patterns we hope will be recognizable having been more-or-less used before. Any pattern will do so long as it serves its end.” (LePage 1979, 168f)

1 Schritte in den Text – Ein Kaleidoskop

In der vorliegenden Arbeit beschäftige ich mich intensiv mit Sprache im Raum, mit sprachlichen Praktiken, die mit spezifischen Orten und Räumen verbunden sind und mit den Raumkonzepten, die diese Raumproduktion erklären können. Besonders den Methoden, mit denen Sprache im Raum beforscht werden kann, widme ich meine Aufmerksamkeit, wobei ich vor allem vom Spracherleben ausgehe, also dem Blick der Sprechenden auf ihre Sprachen und ihre sprachliche Umgebung.

Aus dem Interesse an Raum auf der einen Seite und der Forschungslücke, die sich spezifisch bei der Rolle von Sprache auf der Mikroebene der Raumproduktion feststellen lässt, ergibt sich also ein Ausgangspunkt für dieses Projekt. In bzw. aus dieser Position wird die Frage nach der Produktion von Raum gestellt, die mit einem Fokus auf sprachliche und räumliche Praktiken beantwortet werden soll. Diese Arbeit bietet dabei die entsprechende Methodologie an, und erprobt diese am sehr konkreten und kleinräumigen Beispiel einer sprachlich heterogenen Volksschule.

Was mein Verständnis von Sprache und Heteroglossie oder Mehrsprachigkeit angeht, greife ich vor allem auf die Arbeiten und Synthesen theoretischer Traditionen von Busch (2013) zurück und so ist dieses Forschungsprojekt Teil jener Mehrsprachigkeitsforschung, die einen starken Schwerpunkt auf heteroglossische Repertoires, Sprachideologien und Sprachregime an mehrsprachigen Orten legt.

Ziel der Arbeit ist es, einen neuen Blick auf Schulen als Orte des Spracherlebens zu richten und zu verstehen, wie sprachliche und räumliche Praktiken aus Schulen Orte machen, an denen heteroglossische Lebenswelten wahrgenommen und gelebt werden können. Während für die Forschung neue Methoden erprobt werden, sollen Lehrende und an Schulen Beteiligte konkrete Anregungen erhalten, welche Gestaltungsmöglichkeiten für sie (standortspezifisch) interessant sein könnten. Außerdem würde es mich freuen, bei Lehrenden und anderen Beteiligten ein Interesse an verstehender Forschung zu wecken und sie so zu Aktionsforschung in ihrer Umgebung bzw. zum verstärkten Austausch mit Forschenden einzuladen.

„I have needed to compose my symbolic universes so that I could inhabit them safely and accommodate others within them; to know who I was and where I stood in relation to others.“ (LePage 1979, 169)

Die folgenden Kapitel stellen die relevanten Konzepte der Arbeit vor: Raum in den Sozialwissenschaften und in der Diskussion in der Angewandten Linguistik in Kapitel 2, der theoretisch-methodologische Rahmen, der in dieser Untersuchung angewendet wurde, wird im Kapitel 3 präsentiert und die sprachliche Organisation in Schulen sowie die Anwendung des methodologischen Rahmens in Kapitel 4. Die einzelnen Methoden werden in Kapitel 5 vorgestellt, das entsprechende Datenmaterial analysiert und interpretiert, bevor im Kapitel 6 die Schlussfolgerungen formuliert und diskutiert werden.

Lesende gelangen an diese Arbeit aus unterschiedlichen Beweggründen und abhängig davon werden sich verschiedene Kapitel als Einstieg anbieten. Aus der Praxis gesprochen kann der empirische Teil (in Kapitel 5) Beispiele liefern, die schließlich mit den entsprechenden Konzepten (Kapitel 2 bzw. 4) unterfüttert werden. Interessiert an den Schlussfolgerungen (Kapitel 6) können diese wiederum auf einzelne Beispiele verweisen bzw. diese Folgerungen erklären und belegen. Einladen möchte ich dazu, den ersten Blick auf den theoretisch-methodologischen Rahmen zu werfen (Kapitel 3), da mir dieser vor allem für das Verständnis der Arbeitsweise relevant erscheint – außerdem enthält er hoffentlich eben jene Leseanreize, die in die anderen Teile dieses Textes führen.

Die Herausforderung, sich mit diesem Text in verschiedenen Diskursen zu positionieren, zwischen der Soziolinguistik und Mehrsprachigkeitsforschung, der Pädagogik, den Sozialwissenschaften, führt dazu, dass manche Begriffe mehrfach besetzt und vielleicht sogar konträr verstanden werden können. Auch in diesem Sinn ist der Text ein vielstimmiger und greift bisweilen auf unterschiedliche Sprachgebräuche zurück, während er sich durch die sprachlichen Umgebungen der rezipierten AutorInnen in unterschiedliche sprachliche Traditionen einschreibt. Ich habe mich bemüht, mein Verständnis bzw. die für mich relevanten Interpretationen jeweils in den Text einzubringen, möchte aber damit auch auf die verwendete und verarbeitete Literatur verweisen und zum Weiterlesen einladen. Und schließlich ist ein Text stets individueller Ausdruck einer Beschäftigung mit Texten, Räumen und Menschen und würde sich manchmal gerne einer anderen als der wissenschaftlichen Sprache bedienen, um eigene Erfahrungen zugänglich zu machen und einen Teil der Faszination des Feldes intuitiver zu vermitteln oder auch sprachliche Schönheit zu einer relevanten Kategorie zu machen.

“From crumbling cliffs our view follows as on upward and downward currents the gulls, shags and eagles of thought and emotion glide and swoop, weave over the water webs of brightness and sad sound, patterns perceived differently by each observer, having no being but in the individual mind yet endless continuity in time/space and timeless fields of energy. What a pitifully inadequate paradigm for speaking man, homo loquens, is grammatical competence.“ (LePage 1979, 169)

"Thinking takes place in a milieu; playing on the original sense of the term 'mi-lieu' - between places - one can say that thinking takes place between places but not just anywhere, or anytime." (Rabinow 2005, 42)

2 Besprochene Räume – Sprache als räumliche Praxis

2.1 Raum als Perspektive

Mehrsprachige Schulen stellen Forschende vor verschiedene Fragen und Herausforderungen und zahlreiche Disziplinen haben eigene aber auch interdisziplinäre Wege gefunden, das Thema zu fassen. Unter den unzähligen Möglichkeiten des Fokus, die sich der Forschung öffnen, soll in diesem Fall Raum als Perspektive bzw. Betrachtungsweise gewählt werden. Dies nicht, um sich von anderen Faktoren abzuwenden, sondern um zu testen, in welcher Form der Blick durch die *räumliche Brille* neue Erkenntnisse bereithält. Die Wirklichkeit sozialer Interaktionen und menschlicher Motivationen zu erfassen, kann in jedem Fall nur teilweise gelingen – ein breiter Blick auf potentielle Einflussfaktoren scheint geeignet, einigen dieser individuellen und gesellschaftlichen Beweggründe auf die Spur zu kommen. Im Folgenden soll diese Perspektive soweit verortet werden, wie sie für die Linguistik und im Speziellen die Mehrsprachigkeitsforschung fruchtbar gemacht werden kann.

Die ausführliche Diskussion von Raumkonzepten im folgenden Abschnitt trägt der Tatsache Rechnung, dass innerhalb der Sprachwissenschaft Konzepte des Räumlichen erst in jüngerer Zeit rezipiert werden. Die Einflüsse der verschiedenen Raumkonzepte sind in den linguistischen empirischen Forschungsarbeiten immer wieder auffindbar, allerdings lag der Fokus bisher nicht auf einer systematischen Einordnung oder einem Nachvollziehen der Konzeption von Raum.

Um also für die vorliegende Arbeit ein Raumkonzept zu entwickeln, greife ich auf AutorInnen aus Geographie, Soziologie, Sozialanthropologie, Philosophie und anderen Disziplinen zurück, bevor die bereits in der Linguistik verwendeten Vorstellungen von Raum damit verknüpft werden.

Aus der Perspektive der Anthropologie argumentiert Rabinow im obigen Zitat für situiertes Denken, zwischen Orten, bindet allerdings gleichzeitig diese Aktivität damit an Orte als Voraussetzung. Diese Perspektive, die Situiertheit von sprachlichen Praktiken und der

Einfluss verschiedenartiger Faktoren auf den Umgang mit Sprachen und sprachlichen Regelungen, soll in der vorliegenden Arbeit ergründet werden – in der Tradition ethnografischer und feministischer Forschungsansätze, die aus einer Mikroperspektive die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und individuellen Phänomenen zu behandeln suchen.

"Doing research in a particular locale, and importantly, being sensitive to that specific place as a layered social site, opens up all sorts of empirical, theoretical, and political possibilities." (England 2008, 204)

Die Konzentration auf (kleinräumige) Settings erlaubt, sich mit den zugrunde liegenden Strukturen eingehend zu beschäftigen und in Interaktion mit AkteurInnen vor Ort zu treten. Die Schlussfolgerungen dieser Auseinandersetzung stellen einen Weg dar, die kleinräumigen Strukturen zu verlassen und Einsichten in größere Zusammenhänge zu gewinnen. GeographInnen wie England formulieren dabei auch die besondere Rolle feministischer Zugänge, die die Vorstellung von klar abgegrenzten und diskreten 'Forschungsräumen' (*the field*) in Frage stellen, die Forschende betreten, aber auch wieder (vollständig und unverändert) verlassen können (England 2008, 201). Stattdessen sieht sie eine Chance darin, durch Austausch und Interaktion Strukturen zu durchbrechen, die bislang als monolithisch wahrgenommen wurden, und Einsichten zu gewinnen, die schließlich auch zu gesellschaftlichen Veränderungen führen können (2008, 204).

Als Auftrag oder Ausgangspunkt kann das folgende Zitat von Lefebvre gesehen werden, dessen Konzeption von sozialem Raum (*The Production of Space* 1991) dieser Arbeit zugrundeliegt. Seinen Fokus auf das Verständnis des *everyday life* als Weg zu einem Verständnis von Gesellschaft und gesellschaftlichen Wirkmechanismen sehe ich als guten Ausgangspunkt und der von ihm formulierte Veränderungsanspruch, der sich aus der genauen Betrachtung ergibt, erscheint mir für die Auseinandersetzung mit Sprachen in Schulen sehr passend. Das Erkennen von Zusammenhängen führt, wie sich im Rahmen der Erhebungen gezeigt hat, bei allen Beteiligten zum Wunsch der bewussteren Gestaltung ihrer sprachlichen und räumlichen Umgebung.

"There can be no knowledge of society (as a whole) without critical knowledge of everyday life in its position – in its organization and its privation, in the organization of its privation – at the heart of this society and its history. There can be no knowledge of the everyday without critical knowledge of society (as a whole). Inseparable from practice or praxis, knowledge encompasses an agenda for transformation. To know the everyday is to want to transform it." (Lefebvre 2008/2, 98f)

Die Auseinandersetzung mit räumlichen und sprachlichen Praktiken kann dabei auf der Makro-, Meso- und Mikroebene erfolgen, ebenso wie Raum durch Praktiken auf diesen unterschiedlichen Ebenen, von einer globalen zu einer sehr lokalen Dimension, konstruiert wird (Cresswell 2004, 12). Im Hinblick auf das Ziel dieser Arbeit soll der Blick auf Raum bzw. die Wahrnehmung durch die Auseinandersetzung mit räumlichen Praktiken es ermöglichen, Schulen in ihrer Eigenschaft als Institutionen, physische Orte und soziale Gefüge als Räume verstehen, deren Ausgestaltung den Sprachgebrauch aber auch -erwerb einer großen Zahl von AkteurInnen entscheidend beeinflusst. Damit stellt der Fokus auf die

Mikroebene einer spezifischen Schule einen Zugang zu Schlussfolgerungen für Meso- und sogar Makroebenen dar, wenn sich aus den spezifischen Praktiken Einblicke in Diskurse und Sprachregime ergeben, die über diese Schule hinaus wirksam sind. Für die GestalterInnen in Schulen soll dies Anreize und Methoden liefern, über die sprachlichen und räumlichen Praktiken zu reflektieren und Veränderungen bewusst zu initiieren. Damit dient Raum als ein möglicher Zugang zum Alltag von SprecherInnen, der ob seiner Omnipräsenz oft übersehen wird, allerdings gerade bezogen auf Sprachen und sprachliche Praktiken aufschlussreiche Einsichten verspricht.

2.2 Raum als Zugang zum Alltag – Paradigmenwechsel in den Sozialwissenschaften

Raumvorstellungen orientieren sich historisch an unterschiedlichen Annahmen über die Beziehung von Mensch und Umgebung und sind in diesem Sinn geprägt von Vorstellungen über die Welt. Dementsprechend stellen sich die momentan häufigen Notionen von Raum in ein Paradigma, das zwischen sozialkonstruktivistischen, phänomenologischen und positivistisch-beschreibenden Ansätzen changiert (vgl. Cresswell 2004, 51). Letztere gehen von Orten und Räumen als klar abgrenzbare Entitäten aus, die benannt und beschrieben werden können, aber auch unabhängig von Beschreibungen als Realität bestehen. Besonders die klassischen Beschreibungen der Geographie, aber auch der Anthropologie, fallen in diese Kategorie, die sich im Speziellen den Eigenheiten der abgrenzbaren Räume verschreibt. Im Bezug auf Bewegung im Raum stellen die positivistisch-beschreibenden Zugänge sich Räume als Container vor, in die und durch die sich Personen bewegen, ohne notwendigerweise den Raum zu beeinflussen und zu verändern. In diesem Punkt unterscheiden sich diese Zugänge entscheidend von sozialkonstruktivistischen und phänomenologischen Zugängen, die die Beziehung des Menschen zum Raum oder auch die Konstruktion des Raums durch AkteurInnen in den Mittelpunkt stellen. Für die phänomenologischen Ansätze ist die Bedeutung des Raums für die AkteurInnen von besonderem Interesse, wobei weniger die kleinräumigen oder konkreten Erlebnisse ausschlaggebend sind, sondern ihre Auswirkung auf das Individuum. In Abgrenzung dazu stellen sozialkonstruktivistische Ansätze Raum als Realisierung sozialer Praktiken und gesellschaftlicher Wirkmechanismen dar. Das Interesse gilt hier nicht so sehr dem spezifischen Ort als vielmehr den Prozessen, die diesen Ort gestalten oder konstruieren und den Formen, wie AkteurInnen an diesen Prozessen teilhaben und damit sozialen Raum produzieren.

Während in der englischsprachigen Literatur (v. a. in der Humangeographie) zwischen *space* und *place* unterschieden wird, wobei etwa Cresswell (2004) eine enge Verbindung zwischen *place* und *social space* sieht, ergibt sich für die deutsche Verwendung eine Trennung in Raum und Ort, die jedoch in der Literatur großteils nicht einheitlich gezogen wird. Cresswell schlägt vor, *place/Ort* als jenen Raum zu begreifen, der von AkteurInnen mit Bedeutung aufgeladen wurde und der in diesem Sinn als angeeigneter Raum gelten kann. Im Sprachgebrauch scheint *verortet* hier funktional, als Unterscheidung zwischen potentiellen Räumen und jenen Orten, die durch spezifische räumliche und sprachliche Praktiken gestaltet und konstruiert werden. Diese Trennung geht auch auf Tuan (1977) zurück, der für eine analytische Trennung im Bewusstsein der gegenseitigen Abhängigkeit der Begriffe plädiert:

„What begins as undifferentiated space becomes place as we get to know it better and endow it with value.... The ideas 'space' and 'place' require each other for definition. From the security and stability of place we are aware of the openness, freedom and threat of space, and vice versa. Furthermore, if we think of space as that which allows movement, then place is pause; each pause in movement makes it possible for location to be transformed into place.“ (Tuan 1977, 6)

Augé (1991) entwickelt später eine Trennung, die ebenfalls entlang der Linie der Aneignung verläuft, wenn er die analytische Trennung von Orten und 'Nicht-Orten' (*non-lieux*) vorschlägt. Während erstere für AkteurInnen Anknüpfungspunkte bieten und durch spezifische Ausgestaltung eine Verortung erlauben, fallen für ihn in die zweite Kategorie Orte, die als *nicht-verortet* imaginiert werden: Orte des Transits, wie etwa Flughäfen oder Bahnhöfe, die von vielen Menschen als Zwischenstation genutzt werden, ohne jedoch über eine eigene 'Gestalt' und Wiedererkennbarkeit zu verfügen. Diese Qualität eines *Nicht-Orts* bietet zwar einerseits wenige Möglichkeiten der Identifikation, kann andererseits aber Potentiale der Nutzung ermöglichen, die nicht der intendierten Planung entsprechen.

Bei der Herausbildung eines Ortes, der durch die Interaktion von AkteurInnen und deren sprachliche und räumliche Praktiken mit Bedeutung versehen wird, ist für mich die innewohnende Dynamik wichtig: auch wenn der jeweilige Ort *verortet* in einer spezifischen Wiedererkennbarkeit ist, ist damit doch nicht die fixierende Festschreibung sondern die stete Wiederherstellung über räumliche Praktiken gemeint. Die notwendige permanente Realisierung, die die Präsenz aktiver AkteurInnen verlangt, zeigt deutlich die Abkehr von der Vorstellung von (Container-)Räumen, die unabhängig *aus und für sich selbst* existieren.

Für meine Arbeit ist Tuan bedeutsam, weil er das Konzept Erleben / *experience* einbringt, und dafür argumentiert, Methoden zu entwickeln, dieses (oft schwer zu verbalisierende) Erleben von AkteurInnen in die Analyse und Gestaltung von Räumen aufzunehmen:

“Experience is directed to the external world. Seeing and thinking clearly reach out beyond the self. ... Experience thus implies the ability to learn from what one has undergone. To experience is to learn; it means acting on the given and creating out of the given. The given cannot be known in itself. What can be known is a reality that is a construct of experience, a creation of feeling and thought.” (Tuan 1977, 9)

Für das Erleben ist nicht nur die Interaktion mit einem Ort bedeutsam, sondern eben gerade auch die Auseinandersetzung mit seinen Möglichkeiten und damit verbundene Imaginationen:

“An object or place achieves concrete reality when our experience of it is total, that is, through all the senses as well as with the active and reflective mind. Long residence enables us to know a place intimately, yet its image may lack sharpness unless we can also see it from the outside and reflect upon our experience. Another place may lack the weight of reality because we know it only from the outside – through the eyes as tourists, and from reading about it in a guidebook. It is characteristic of the symbol-making human species that its members can become passionately attached to places of enormous size, such as a nation-state, of which they can have only limited direct experience.” (Tuan 1977, 18)

Die 'Humanisierung' der Geographie (v. a. auch im Dialog mit SoziologInnen) führte zu einem Aufgreifen räumlicher Konzepte in anderen Disziplinen: In den letzten beiden Jahrzehnten lässt sich ein Paradigmenwechsel in den Sozialwissenschaften feststellen, und im Zug des *spatial turn* begannen sich zunehmend Forschende mit dem Blick auf Raum als sozial konstruierte Komponente des Alltags zu beschäftigen. Ausgehend von den Arbeiten von Lefebvre (v. a. nach Erscheinen der englischsprachigen Übersetzung *The production of space* 1991) und von kritischen GeographInnen und SoziologInnen (etwa Rose 1993, Massey 1994 und 2005, Soja 1989 und 1996) wurde der Blick auf Raum auch von anderen Disziplinen übernommen, darunter vor relativ kurzer Zeit auch von der Linguistik und Mehrsprachigkeitsforschung. Schwerpunkte, wie sie etwa feministische AutorInnen setzen, stellen dabei für angewandte sprachwissenschaftliche Fragestellungen besonders interessante Ausgangspunkte dar: die Konstruktion von Raum aufbauend auf hierarchischen Machtbeziehungen, die Sichtbarmachung impliziter (auch sprachlicher) Praktiken durch ihre *Verräumlichung* etwa im Umgang mit marginalisierten SprecherInnen, aber auch die Auswirkungen räumlicher Konstruktionen auf sprachliche Praktiken, wie sie etwa in Institutionen geregelt werden.

Bourdieu beschreibt dies als Zusammenhang zwischen „*le produit linguistique offert par un locuteur socialement caractérisé et les produits simultanément proposés dans un espace social déterminé.*“ (Bourdieu 2001, 61) Razack formuliert als Auftrag, was sie als *unmapping spaces* bezeichnet: „*denaturalize geography by asking how spaces come to be and undermine world views that rest upon it*“ (Razack 2002, 5) Sie greift mit dem zweiten Teil auf eine Formulierung Phillips zurück, der auch eine metaphorische Ebene einzieht: „*unmapping means denaturalising more abstract constructs, such as race and gender, which are mapped in imaginative geography. Unmapping is a critical project, a form of resistance to received or mapped world views.*“ (Phillips 1997, 143) Diese *Denaturalisierung* schließt wiederum an Lefebvres Blick auf die Konstruktion von Alltäglichkeit an und will ebenso das als 'natürlich' und unhinterfragt angenommene aufzeigen und Veränderungspotentiale denkbar machen.

Die Frage nach der alltäglichen Praxis führt zur Frage nach der Ausdrucksweise dieser Analysen und macht die Schwierigkeit sichtbar, eine Sprache für das *everyday life* zu finden. Gerade die angewandten Sozial- und Geisteswissenschaften und ihre kritischen Zugänge stehen hier zwischen dem Wunsch nach Klarheit (und damit der Idee von Eindeutigkeit auch in der Bezeichnung) und jenem nach Verständlichkeit (auch für ein größeres Publikum) und immer wieder wird diese Position auszuloten sein. Mit Lefebvre geht es mir nun nicht darum, mit den entwickelten Methoden und Methodologien neue Begriffe einzuführen, sondern vielmehr darum, bisher implizite Praktiken nun explizit und damit (auch in alltäglicher Sprache) besprechbar zu machen: „*Critical knowledge of daily life is expressed in everyday language and everyone's language: by making explicit what is implicit.*“ (Lefebvre 2008/3, 20)

Ausgehend vom *spatial turn* möchte ich im Folgenden eine Standortbestimmung der kritischen Raumtheorie versuchen und Qualitäten von Raum diskutieren, die für die folgende Methodologie von Bedeutung sein werden. Daran anschließend stellt sich anhand ausgewählter Arbeiten aus der Linguistik die Frage nach den dort verwendeten Konzepten

von Raum. Diese Zusammenstellung kann der Breite der Diskussion nicht in allen Punkten Rechnung tragen, allerdings soll sie einen Überblick geben, um potentielle Schnittstellen zur interdisziplinären Auseinandersetzung aufzuzeigen.

2.3 Kritische Raumtheorie

Als kritische Raumtheorie ist nicht so sehr eine einzige theoretische Tradition zu verstehen, als vielmehr unterschiedliche Forschende aus mehreren Disziplinen, die geteilte Verständnisse von sozialem Raum und dem kritischen Potential dieser analytischen Kategorie verbinden – mit Foucault, Butler u. a. als wichtige Einflüsse können sie im post-strukturalistischen Paradigma verortet werden.

Aus den Kulturwissenschaften kommen eher phänomenologische Ansätze, in denen Raum als ähnlich wie Geschichte produziert gedacht wird (vgl. Valentine 1999). Bachelards Poetik des Raums dient dabei als Grundlage, um die Bedeutungszuschreibung gerade in der Konstruktion des 'eigenen' und 'fremden' Raums zu erkunden, wie Said (1978, 54) beschreibt. Als Funktion davon sieht er die *Intensivierung des Selbst* durch die Dramatisierung von Distanz und Unterschieden zwischen dem, was als nahe (zum Selbst) gedacht wird und dem, was als fern imaginiert wird. In dieser Imagination trifft Said auch auf Andersons *imagined communities* (1983), die nun gewissermaßen *imagined spaces* bewohnen. Die Vorstellungen des *Eigenen* bzw. *Fremden* dienen als Grundlage für imperialistische, paternalistische oder kolonialistische Haltungen – in der Dekonstruktion dieser Zuschreibungen sehen Said und andere wiederum die Möglichkeit, diese Tendenzen zu überwinden und Machtrelationen in Frage zu stellen. Bhabha nutzt dazu das Bild eines *third space* (1994) als räumliche Metapher für eine Zwischenposition, in der bzw. von der aus Verhandlung von Bedeutung passieren kann.

Die Aushandlung von Kommunikation bzw. Bedeutung über räumliche Zusammenhänge wird noch stärker als von phänomenologischen Zugängen von sozialkonstruktivistischen Ansätzen aufgegriffen, wobei diese sich vor allem auf Lefebvre und Foucault stützen. Foucault geht dabei von Raum-Zeit als gleichzeitig zu denkendem Phänomen aus und Lefebvre von sozialem Raum, der durch räumliche Praktiken permanent produziert wird. Die ersten Ansätze in dieser Denkrichtung finden sich dabei schon bei Durkheim im französischen bzw. Simmel im deutschen Sprachraum, die sich aus soziologischer Perspektive mit alltäglichen Praktiken beschäftigten, zu denen sie auch Bewegung im Raum und soziale Aneignung und Verhandlung desselben zählen. Bereits am Ende des 19. und Beginn des 20. Jahrhunderts hat sich Durkheim als einer der ersten mit Raum als sozialer Kategorie beschäftigt, indem er den physischen Raum „*stets nur als Ausdruck sozialer Verhältnisse*“ ins Spiel bringt (Schroer 2006, vgl. Durkheim 2008[1912]). Fast zeitgleich hielt Raum auch für Simmel bereits interessante Fragen bereit:

“In dem Erfordernis spezifisch seelischer Funktionen für die einzelnen geschichtlichen Raumgestaltungen spiegelt es sich, daß der Raum überhaupt nur eine Tätigkeit der Seele ist, nur die menschliche Art, an sich unverbundene Sinnesaffektionen zu einheitlichen Anschauungen zu verbinden.“ (Simmel 1992[1908], 688f)

Die Rechtfertigung für die Beschäftigung mit dieser *seelischen Tätigkeit* liegt für Simmel darin, dass er die *Raumbedeutung der Dinge* für dokumentierbar und damit der Wissenschaft zugänglich hält, und sie sogar als „*klarste Dokumentierung der realen Kräfte*“ (Simmel 1992[1908], 689) bezeichnet. Simmels Blick auf die Verbindung von Sinneswahrnehmung zu einheitlichen Anschauungen bringt das zeitliche Element in dieser Betrachtung ins Spiel, die Anordnung räumlichen Erlebens entlang biographischer Zeitachsen bzw. entlang von Ausschnitten eben dieser Achsen. Die *momentane* Komponente von Raum, die Dokumentierbarkeit bzw. situationale Abgegrenztheit erlaubt, wird durch die Sinnstiftung der biographischen Einbindung wieder mit der zeitlichen Dimension verbunden.

Nach diesen ersten Schritten konstatiert Schroer (2006, 17f) über längere Zeit eine Vernachlässigung der Kategorie Raum, u. a. weil im deutschen Sprachraum sehr stark nationalistische Tendenzen mit Raum und Territorium verbunden wurden. Neben stärker historisch orientierten Arbeiten ergibt sich dann erst wieder Ende der 1970er und in den 1980er Jahren eine Wiederbelebung, die durch die Arbeiten von Lefebvre (1974), Certeau (1990[1980]), Foucault (1994[1984]) und Bourdieu (1985) angeregt wird. Schroer spricht von einer in den Sozialwissenschaften verbreiteten, aber kaum explizit gemachten Raumvorstellung „*vom Raum als Container. Dabei steht das Containermodell für die seit der Antike bekannte Vorstellung vom Raum als Behälter, in dem Dinge und Menschen aufgenommen werden können und ihren festen Platz haben.*“ (Schroer 2008, 141) Diese Vorstellung kann etwa bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts als vorherrschend angenommen werden. Daneben entwickelten sich aber schon zum Beginn des 20. Jahrhunderts Konzepte, die Raum als relationales Gefüge, als Verhältnis zwischen Entitäten, dachten – diese Vorstellungen dominieren momentan (vgl. für einen Überblick zur historischen Entwicklung z. B. Löw 2001, Dünne & Günzel 2006, Schroer 2006 und 2008 oder Bachmann-Medick 2009).

Der Großteil der Vorstellungen von Raum arbeitet mit einem binären Konzept von Raum – absolut oder relational (vgl. Schroer 2008), absolutistisch oder relativistisch (vgl. Löw 2001). Dabei wird vor allem unterschieden, ob Raum als unabhängig, quasi präexistent, oder von Relationen konstituiert gedacht wird. Harvey stellt sich gegen die Binarität dieser Vorstellung (die auch Löw nicht vollständig vertritt) und führt eine neue Kategorie ein, durch die Raum zu betrachten ist: die gegenseitige Abhängigkeit von relationalem Raum und menschlichen Praktiken (Harvey 2009, 13).

Die Hinwendung zu räumlichen Praktiken führt wieder näher zu den Methoden der Sozialwissenschaften, deren Suche nach der Konstruktion von Raum, Sprache oder Institution damit leichter in Einklang gebracht werden kann. Damit nähern wir uns den Raumvorstellungen, die von einer Form von sozialem Raum ausgehen, und hier eine wichtige Rolle einnehmen werden. Gleichzeitig kann sozialer Raum nicht vollständig vom physischen oder auch mentalen Raum getrennt gedacht werden – soziale Zusammenhänge sind beeinflusst von physischer Umgebung, aber auch von mentalen Prozessen (Soja 1989, 120f).

Als Vertreterinnen der kritischen Raumforschung haben Massey und Rose in mehreren Arbeiten Grundlagen für eine Wahrnehmung von Raum gelegt, die neben den Arbeiten Lefebvres entscheidend für meinen theoretisch-methodologischen Zugang sind. Daher

möchte ich nun die Qualitäten oder Aspekte dieser Raumkonzepte darstellen und damit auf die für mich relevanten Anteile, die es schließlich im ausgewerteten Material wieder aufzufinden gilt, eingehen. Mein Verständnis baut also auf ein Destillat aus mehreren Publikationen (Rose 1993 und 1999 sowie Massey 1994, 1999 und 2005), die auch die Entwicklung der theoretischen Überlegungen aufzeigen.

Der Platz, den ich dem zugrundeliegenden Verständnis von Raum hier widme, ergibt sich für mich aus den Implikationen, die sich aus dem *Wesen des Raums* für die Potentiale der Veränderung ergeben. Ich gehe davon aus, dass denkbare Veränderungen (nur) abhängig von der Konzeption des Raums zu sehen sind und dass daher die Eigenschaften oder Möglichkeiten des Raums besonders zu bedenken sind. Massey formuliert das als notwendigen Zusammenhang zwischen dem Sozialen und dessen räumlicher Organisation: "*The spatial organisation of society [...] is integral to the production of the social, and not merely its result.*" (Massey 1994, 4) Um diese Rolle zu erfüllen, bedarf Raum nun spezifischer Qualitäten:

2.3.1 Raum ist relational und dynamisch

Massey sieht sozialen Raum und soziale Phänomene als von sozialen Beziehungen geprägt bzw. von diesen gemacht. Während sie dies 1999 noch als Wunsch „*to imagine that space is a product of interrelations. That is – probably uncontroversially – space is constituted through a process of interaction.*“ (Massey 1999, 279) formuliert, setzt sich diese Sichtweise in den folgenden Jahren durch und 2005 formuliert sie in ähnlicher Weise bereits Voraussetzungen: „*First, that we recognise space as the product of interrelations; as constituted through interactions, from the immensity of the global to the intimately tiny.*“ (Massey 2005, 9) Damit bringt sie auch die verschiedenen Ebenen der Konstruktion (von der lokalen Mikroebene zur globalen Makroebene) in die Definition ein. Die Relationen wiederum werden vor allem auf der Ebene der Interaktionen gedacht, und stellen damit auch nicht fixe Zusammenhänge sondern *performative* Hervorbringungen dar, „*constituted through iteration rather than through essence.*“ (Rose 1999, 247f) In ähnlicher Weise formulieren dies SoziologInnen wie Hillier und Hanson, wenn sie räumliche Gegebenheiten als eine Form sozialer Solidarität und als Produkt sozialer Strukturen sehen, „*because space has a certain social logic to it.*“ (Hillier & Hanson 1984, 22)

In diesem Verständnis ist die Vorstellung von Raum also stets an soziale Zusammenhänge gebunden und wird aus den Interaktionen, aus Nähe und Distanz von AkteurInnen produziert. Auch Forschende sind dabei in die Konstruktion dieser Raumrelationen eingebunden und können sich ebensowenig wie andere auf eine *unbeteiligte* Position, quasi außerhalb eines bestimmten Raums, zurückziehen. Massey betont auch die dynamische Konzeption eines solchen Raums, die sich aus der Dynamik sozialer Beziehungen ergibt. So sieht sie Raum als "*social relations 'stretched out'. The fact is, however, that social relations are never still; they are inherently dynamic.*" (Massey 1994, 2)

Massey betont die Verbindung von Raum und Zeit, und die Unmöglichkeit, diese als getrennte Einheiten zu betrachten. Wenn man von Raum als Konstrukt von sozialen

Beziehungen ausgeht, so ist die Verankerung in Raum und Zeit stets vorzusetzen. Als Querverbindung sei hier nur angemerkt, dass eine ähnliche Verschränkung für die Sprache Bachtin mit dem Begriff des Chronotopos geprägt hat (vgl. Busch 2013, 30).

Raum ist also als Produkt sozialer Beziehungen zu sehen, während der Prozesscharakter des Raums ebenso außer Frage steht. Diese doppelte Vorstellung mag auf den ersten Blick schwer zu fassen sein, sie ist allerdings notwendig als Ausgangspunkt, um Phänomene des Raumerlebens, der Konstruktion und Ausgestaltung nachvollziehen zu können, wie dies mit dem Blick auf nur eine Dimension nicht möglich wäre.

2.3.2 Raum ist multipel und diskohärent

Neben der dynamischen Konzeption des Raums weist Massey auf die *multiplicity of spaces* hin, also die gleichzeitige Präsenz verschiedener Räume, die als interagierend, entgegengesetzt, abgegrenzt etc. gedacht werden. Dies ergibt sich schon allein daraus, dass etwa Forschende stets an den beforschten Räumen beteiligt sind (von diesen beeinflusst werden aber diese auch mitkonstruieren) und daher je nach Perspektive die Räume als unterschiedlich (oder unterschiedlich wahrgenommen) gesehen werden müssen (Massey 1994, 3). Diese Vielheit birgt die Möglichkeit, viele verschiedene Wege zu sehen, aber auch „*space as the sphere in which distinct narratives co-exist; space as the sphere of the possibility of the existence of more than one voice.*“ (Massey 1999, 279) In diesem Punkt klingt Bachtins Konzept der Heteroglossie durch, und ähnlich dem *dialogischen Prinzip* argumentiert Massey für die Unvermeidlichkeit der *multiplicity* gerade durch die Konstruktion aus Relationen und Interaktionen. Dies greift sie auch 2005 als Voraussetzung wieder auf, „*as the sphere in which distinct trajectories coexist; as the sphere therefore of coexisting heterogeneity.*“ (Massey 2005, 9)

Das Bild der mehr oder weniger autonomen Geschichten, die im Raum als möglich zu sehen sind, stellt eine sehr passende Verbindung zu meinem Forschungsfeld dar und greift die unterschiedlichen Narrationen der verschiedenen AkteurInnen aber auch Zeiträume auf, die in und um Schulen erzählt und erlebt werden. Zur gleichzeitigen Präsenz verschiedener, auch gegenläufiger Geschichten gehört es auch, diese nicht als notwendigerweise kohärent oder stets verbunden zu denken. Multiple Räume müssen diskohärent gedacht werden, oder auch als „*space as disrupted and as a source of disruption.*“ (Massey 1999, 280), wie auch das Element des Chaos stets mitgedacht werden muss:

„It is a chaos which results from those happenstance juxtapositions, those accidental separations, the often paradoxical character of geographical configurations in which – precisely – a number of distinct trajectories interweave and, sometimes, intersect. Space, then, as well as having loose ends, is also inherently disrupted.“ (Massey 1999, 284)

Dieses chaotische, inkohärente Element ist es auch, das die Systematik räumlicher Praktiken bricht bzw. sich auch dagegen stellt, Raum überhaupt als ein System im engeren Sinn zu sehen, das sich vom Unvorhersagbaren abgrenzen kann (vgl. Massey 1999, 284).

2.3.3 Raum ist konstruiert und performt

Obwohl in den vorangegangenen Qualitäten bereits angelegt, soll nochmals auf den Raum als konstruiertes Produkt bzw. Prozess der Konstruktion eingegangen werden. Rose macht deutlich, dass Konstruiertheit stets *permanente* Konstruiertheit bedeutet und daher nicht von immer in gleicher Weise reproduzierbaren Ergebnissen ausgegangen werden kann:

„Performance, as an iterative act, assumes that no performance outlasts the moment of its acting; the act must be repeated in order to reassert its meaning and power again. The body then, in all its heavy signification, actually means nothing at all.“ (Rose 1999, 250)

Gleichzeitig sind die Ergebnisse und beobachtbaren Prozesse natürlich nicht beliebig, sondern durch Machtrelationen werden bestimmte Formen begünstigt bzw. tragen repetitiv auch zur Reproduktion von Machtverhältnissen bei – mit Foucault sieht Rose *„space as a strategy of power.“* (Rose 1999, 248) Diese Routinen werden von Kind an und über die gesamte Lebensspanne gelernt, was AkteurInnen *„praktisches Bewusstsein über Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Konstitution“* (Löw 2001, 166) verschafft.

Auch Massey (2005, bzw. bereits 1999) sieht Raum als *„always under construction“* (2005, 9) und beschreibt damit auch die prinzipielle Offenheit und Un-Abgeschlossenheit, die den Blick auf momentane Konstellationen (*„as a simultaneity of stories-so-far“*, 2005, 9) ermöglicht, allerdings eben auch das Potential der Veränderung birgt. Durch den Blick 'von außen' auf die Mikroebene der Raumkonstruktion einer spezifischen Schule besteht die Chance, gerade die wiederholten räumlichen Praktiken und die alltäglichen repetitiven Elemente wahrzunehmen und damit verschiedene Narrationen, die *so-far* Teil des Raums sind, zu erfassen.

Darüberhinaus verfügt sozialer Raum auch stets über eine körperliche Komponente (wie sie etwa auch über die performativen Akte immer wieder ausagiert wird), sowie über imaginierte und imaginäre Elemente (wie sie schon Said beschrieben hat) und durch die relationalen Aspekte auch über eingeschriebene und ausgeführte Machtverhältnisse, die aus diskursiven Versatzstücken und Ungleichheiten entstehen und fortgeführt werden. Neely und Samura ergänzen darum auch noch explizit *contested* als relevante Qualität, wie auch *infused with difference and inequality* (2011, 1938). Bei Massey und Rose werden diese *umstrittenen* Anteile sowohl im mutiplen wie auch dynamischen Aspekt gefasst – gerade im Hinblick auf Machtbeziehungen erscheint die explizite Formulierung jedoch angebracht, denn, wie auch Neely und Samura weiter ausführen *„The meaning and uses of space have much to do with defining who does and who does not have the power to define and control space.“* (2011, 1939).

Ausgehend von einer Analyse sozialer Zusammenhänge, aus der Perspektive marxistischer Ansätze, ähnelt Lefebvres Verständnis von Raum den hier vorgelegten Qualitäten stark. Soja, der Lefebvres Arbeiten vor allem im englischen Sprachraum bekannt gemacht hat, formuliert dafür einige Zeilen, aus denen das Bild von Raum als sehr umfassende, widersprüchliche und vereinende Kategorie, herausfordernd für Theorie und Empirie gleichermaßen, hervorgeht:

"Space is simultaneously objective and subjective, material and metaphorical, a medium and outcome of social life; actively both an immediate milieu and an originating presupposition, empirical and theorizable, instrumental, strategic, essential." (Soja 1996, 45)

Raum ersetzt damit nicht andere Dimensionen sondern dient als eine Perspektive, durch die ein umfassender Blick auf die Umwelt gerichtet werden kann. Soja spricht dabei davon, dass Raum '*Ressourcen und Materialien zusammen bringt*' (Soja 1996, 45) und damit eine aktivere Rollen zugeschrieben bekommt, als Instrument und Ziel, als Mittel und Zweck.

Lefebvre sieht Raum stets als sozialen Raum gedacht und beklagt die lange unklare Konzeption von Raum. Besondere Aufmerksamkeit widmet er der Abgrenzung des sozialen Raums vom physischen und mentalen Raum. Dennoch geht er davon aus, dass der Raum als Ganzes zu begreifen ist und zwar in seiner Materialität ebenso wie in den Sinneserfahrungen und im symbolischen Gehalt. Damit machen alle drei Felder („*the physical – nature, the Cosmos; secondly, the mental, including logical and formal abstractions; and, thirdly, the social*“ (Lefebvre 1991, 11)) erst die Gesamtheit des Raums aus. Er entwickelt und diskutiert ein Raumkonzept, das sich sowohl prozesshaft als auch als Produkt betrachten lässt, wobei beide Aspekte immer als gleichzeitig und untrennbar gedacht werden müssen.

„Yet this space is always, now and formerly, a *present* space, given as an immediate whole, complete with its associations and connections in their actuality. Thus production process and product present themselves as two inseparable aspects, not as two separable ideas.“ (Lefebvre 1991, 37)

Lefebvre betont auch die Priorität, die dem Raum zuzuschreiben ist, eben weil es sich dabei nicht um einen Hintergrund oder ein Ding unter anderen handelt, sondern quasi das Verbindende oder die Gleichzeitigkeit (im Sinne einer Multiplizität, die koexistente und simultane Beziehungen umfasst) darstellt (Lefebvre 1991, 73).

Menschen situieren sich in diesem Raum, aber sie kommen nicht nur darin an, um ihn unverändert wieder zu verlassen, sondern „*all ,subjects‘ are situated in a space in which they must either recognize themselves or lose themselves, a space which they may both enjoy and modify.*“ (Lefebvre 1991, 35) Diese permanente *production of space* steht auch für die vorliegende Arbeit im Vordergrund, da Lefebvres Raumkonzept mir die Möglichkeit eröffnet, Praktiken und Diskurse der Rauman eignung und -gestaltung zu fassen. In diesem Sinne gehe ich mit Lefebvre davon aus, dass sowohl Artefakte im Raum als auch Diskurse über Raumproduktion stets nur als Hinweise auf räumliche Praktiken zu verstehen sind und diese nicht ersetzen bzw. nicht in selber Weise Wirkung zeigen.

Prozesse von Inklusion und Exklusion, die nach Lefebvre über räumliche Praktiken ausgetragen werden, sind damit zugänglich. Sein Ausgehen von aktiver Teilhabe am Raum und der AkteurInnen-Rolle der beteiligten Personen macht ebenfalls aus dem Raum mehr als ein Hintergrundbild, da es den Personen eigentlich nicht möglich ist, sich *außerhalb von Raum* zu positionieren. Ähnlich formuliert Soja „*There is no unspatialized social reality.*“ (1996, 46), wofür er den Begriff *socio-spatial dialectic* (1989) verwendet.

Mit der Teilhabe und der Abkehr vom Containerraum hat Raum natürlich auch immer eine historische, ideologisch und politisch beeinflusste Dimension an sich. Spuren vergangener und fortdauernder Prozesse schreiben sich im Raum ein, werden weiterverarbeitet, kommentiert, überschrieben und werden von den aktuell am Raum beteiligten Personen wahrgenommen oder ignoriert, interpretiert und genutzt.

"Space is not a scientific object removed from ideology and politics; it has always been political and strategic. [...] Space has been shaped and molded from historical and natural elements, but this has always been a political process... It is a product literally filled with ideologies." (Lefebvre 1976, 31)

Gleichzeitig bedeutet das für die Analyse der repräsentierten Räume, dass – mit Lefebvre (1991, 47f) – die Bedeutung von Raum nicht als eindeutiger Code (mit fixierter Bedeutung) gelesen werden kann, sondern dass das Erleben der AkteurInnen und ihr Verstehen nachvollzogen werden muss. Räumliche Praktiken sind also Teil des Verstehens von Raum, des Teilhabens und damit des Produzierens.

Dies wiederum greift Prinzipien der sprachbiographischen Forschung, aber auch der Diskursanalyse, auf und stellt einen SprecherInnen- bzw. AkteurInnen-zentrierten Zugang dar. Mit den Voraussetzungen der linguistischen Methoden ergibt sich also, dass Lefebvres Konzept von einem dynamisch gefassten Forschungsgegenstand ausgeht und die sozialen Relationen in diesem zugänglich machen soll. Der Methodenmix muss also den dynamischen Charakter des Raums (und der räumlichen Praktiken und Diskurse) erfassen können und soll durch einen multiperspektivischen Ansatz die Relationen entsprechend wahrnehmen können. In der Darstellung des theoretisch-methodologischen Rahmens (Kapitel 3) wird darum detaillierter auf die drei Aspekte der Raumkonstruktion eingegangen und im spezifischen darauf, wie diese Aspekte methodologisch gefasst und umgesetzt werden können.

2.4 *Spatial Turn in der Linguistik*

Das Konzept Raum wurde in linguistischen Untersuchungen in unterschiedlicher Weise verwendet bzw. stellte es in verschiedenen Studien eine der Voraussetzungen für die Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen dar. Bereits die Verbreitung von Sprachen oder die Verknüpfung von sprachlichen Features mit geographischen Gegebenheiten (etwa in den Untersuchungen zur Variationslinguistik) greift dabei auf Raum als Kategorie zurück, selbst wenn das Wesen dieser Kategorie bzw. die theoretischen und methodologischen Implikationen kaum oder gar nicht thematisiert wurden.

Das Territorium spielt in Dialektatlanten eine große Rolle und die Erforschung der Zusammenhänge und Verteilungen innerhalb eines *Sprachraums* geht von räumlichen Begrenzungen aus. Der Blick auf Minderheitensprachen und sprachliche Minderheiten oder auch Sprachenpolitik geht oft von regionalen oder meist nationalen Grenzen aus, die einen spezifischen Raum (etwa Nationalstaaten) als relevant annehmen. Auch die Anfänge der Soziolinguistik, die von den ländlichen Regionen zur Variationsverteilung in städtischen Gebieten übergang, wurden von Raumvorstellungen begleitet, die als recht statisch angesehen werden konnten. Raum bildete also den Hintergrund, vor dem sich sprachliche Praktiken

abspielten, wurde allerdings nicht als Bestandteil dieser Praktiken oder gar aktives Element gesehen.

Der Übergang von der Vorstellung des *Containerraums* hin zum sozialen, konstruierten Raum fällt daher auch mit dem *spatial turn* in den Sozialwissenschaften zusammen. Naheliegender erscheint, dass für die Linguistik die Produktion von Raum, die Zuschreibungen und Auswirkungen räumlicher Gegebenheiten, interessanter ist, als die Beschreibung *gegebener* Räume, die aus einer historischen Perspektive als Hintergrund von Migrationsbewegungen wahrgenommen wurden. Die interaktionale Soziolinguistik, die Ethnomethodologie und Diskursanalyse – sie alle bieten Ansatzpunkte, um Raumkonzepte als produzierte soziale Praktiken, auch über sprachliche Praktiken realisiert, wahrzunehmen, wobei verschiedene AutorInnen sich auf unterschiedliche Konzepte stützen. Aus der Biographieforschung und SprecherInnen-zentrierten Ansätzen kommen dann auch phänomenologische Ansätze dazu, die sich mit dem Raumerleben befassen.

Um einen Überblick über ausgewählte linguistischen Ansätze zu geben, in denen Raum als eine Kategorie aufgegriffen wird, möchte ich auf die verschiedenen Analyseebenen eingehen: Auf einer Makroebene spielen Fragen zu Globalisierung und Sprachen eine Rolle, sowohl in Prozessen der Migration wie auch der medial vermittelten Kommunikation. Auf einer Mesoebene sind es Sprachideologien, die Sprachregime prägen, mit denen groß- oder kleinräumige Zusammenhänge gefasst werden können und ausgehend von SprecherInnen und ihren spezifischen Praktiken können Mikroebenen erschlossen werden. Im folgenden Überblick gehe ich vor allem darauf ein, wie die Qualitäten des sozialen Raums (vgl. Kapitel 2.3) in den Arbeiten aufgegriffen werden und in welchen Punkten andere Raumvorstellungen vorherrschen.

Die vorgestellten Ansätze nehmen immer wieder Bezug aufeinander und teilen sich manche theoretische Grundlagen (aus der Soziologie, Philosophie oder Humangeographie), während die Vorstellungen, oft verbunden mit der linguistischen Verortung ihrer AutorInnen, in manchen Punkten divergieren. Zuerst stehen die Ansätze der *linguistic anthropology* im Zentrum, aus denen Konzepte wie Sprachregime und Sprachideologien kommen. Danach werden stärker diskursanalytische Zugänge zu *landscapes* vorgestellt, bevor ethnomethodologische Herangehensweisen mit ihrem Fokus auf kleinräumige sprachliche Praktiken diskutiert werden. Schließlich gehe ich auf die SprecherInnen-zentrierten Ansätze ein, in denen sich auch diese Arbeit verortet, und wie sie die Elemente der vorherigen Zugänge integrieren. Als Exkurs kann dann der Blick auf *safe spaces* dienen, die sich im Speziellen in Lernkontexten als interessante Perspektive herausgestellt haben.

2.4.1 Linguistic Anthropology: Regimes of Language

Die vor allem englischsprachige *linguistic anthropology* sieht einerseits die Bedeutung linguistischer Mikroprozesse, betont aber, so Kroskirty 2000a, auch die politisch-ökonomischen Makroprozesse, die sich durch Nationalstaaten aber auch globale Zusammenhänge ergeben. Damit steht der Begriff *Sprachregime (regimes of language)* für eine notwendige Verbindung von Politik und Sprache und gegen die getrennte Betrachtung

dieser Mikro- bzw. Makroebenen. Sprachregime stellen eine Möglichkeit dar, zunehmend komplexere sprachliche Regelungen zum Zwecke von Analysen und Beschreibungen zu ordnen und die verschiedenen Einflüsse, Regelungen sowie gesellschaftlichen und individuellen Entscheidungen in ein (veränderliches) System aufzunehmen. Als Ergebnis verorteter Praktiken stellen Sprachregime auch eine Verbindung zwischen der Verregelung von Raum und Möglichkeiten der Interaktion dar (vgl. Hillier & Hanson 1984, 18) und spiegeln wider, welche Begegnungen durch die räumlichen Gegebenheiten unterstützt oder behindert werden. Trotz der verschiedenen Hinweise auf räumliche Faktoren bleibt das Verständnis von (sozialem) Raum weitgehend unausgesprochen.

Für diesen Zugang stellen auch *language ideologies* eine relevante Kategorie dar (vgl. Silverstein 1979, Irvine & Gal 2000), die im nächsten Abschnitt eingehender diskutiert werden. Diese umfassen Einschätzungen und Glaubenssätze von SprecherInnen über Sprachen, als kulturelle und soziale Hervorbringungen. Damit werden sie als *lokales* kulturelles Wissen betrachtet (Kroskrity 2000b, 5), was eine Referenz auf räumliche Zuschreibungen (im Sinne der Umgebung bzw. Interaktionsgruppen der SprecherInnen) enthält.

„One of the key advantages of such semiotic-functional models [based on Peirce, Hymes and Jakobson, Anm. d. Verf.] is the recognition that much of the meaning and hence communicative value that linguistic forms have for their speakers lies in the 'indexical' connections between the linguistic signs and the contextual factors of their use – their connection to speakers, settings, topics, institutions, and other aspects of their socio-cultural worlds.“ (Kroskrity 2000b, 7)

Es werden hier verschiedene kontextuelle Faktoren genannt, wobei räumliche Bezüge nur unter *other aspects* angenommen werden können. Gleichzeitig greift Kroskrity in der Argumentation immer wieder auf Nationalstaaten als primäre Akteure von Sprachenpolitik und *language regimes* zurück, d. h. er verortet sich innerhalb dieses Paradigmas (bei kritischer Betrachtung mancher Aspekte davon). Explizit geht er aber auf die Konstruiertheit ethnischer Gruppen ein bzw. auch die blinden Flecken, die Forschende bisweilen in der Analyse von *selbst konstruierten* Gruppen aufweisen.

„Theorists of ethnic groups, like those of nation-states, tend to regard language homogeneity as a natural state rather than something that is constructively produced by language ideologies of the group and/or the analyst in relation to cultural practices. By doing so, they fail to investigate the role language ideologies and related linguistic practices play in helping to create the ethnic groups they are trying to analyze.“ (Kroskrity 2000b, 26)

Stärker ortsgebunden ist die Idee der *ideological sites*, die Kroskrity von Silverstein (1998) übernimmt, und die in der Variante der *multisitedness* bei Philips (2000) diskutiert werden. Philips nutzt diesen Begriff „*in recognizing how language ideologies may be indexically tied, in complex and overlapping ways, to more than a single site, which may be a site of primary ideological production or a site of metapragmatic commentary.*“ (Kroskrity 2000b, 19) *Sites* stehen als Umgebungen Kontexten gegenüber, und machen die unterschiedlichen räumlichen Umgebungen deutlich, in denen sprachliche Praktiken gelebt und Sprachideologien und -regime verhandelt werden. Philips diskutiert dabei auch die Herkunft des Begriffs bzw. die Ankunft in der *linguistic anthropology*. Sie sieht in Hall als Vertreter der *cultural studies* eine

wichtige Stimme, die das Konzept aufgebracht hat und es auch als Marker einer bestimmten Denktradition (und weniger als analytisch bearbeitetes Konzept) einsetzt (Philips 2000, 232). Ausgehend von der konkreten Vorstellung eines Orts wird *site* auch für Gedankengebäude verwendet und Philips sieht hier eine gewisse Gegenbewegung, „*the converse of the metaphorical work done by the term 'imagined', as in 'imagined community', which renders what is thought of as very real as less real, more ephemeral, and more vulnerable.*“ (Philips 2000, 232). Gleichzeitig stellt sie fest, dass das Konzept in Teilen mit dem in der Linguistik stärker diskutierten und analytisch verwerteten Konzept des Kontexts einhergeht – die Verwendung von *site* (inklusive der stärkeren räumlichen Dimension) sieht sie in diesem Sinn eher als Fortschreibung oder Sichtbarmachung einer bestimmten Forschungstradition in großer Nähe zu den *cultural studies*.

Ausgehend von Kroskritisys Begriff der *regimes of language* bringt in der Linguistik vor allem Coulmas Sprachregime als “*a set of constraints on individual language choices*” (2005, 7) auf und betont damit die Verbindung größerer Ordnungen mit einer Vielzahl von *kleinen* Sprachentscheidungen, mittels derer Individuen und Gruppen ihre Sprachwahl organisieren. Für Coulmas setzen sich Sprachregime aus “*habits* [Gebrauchen oder Gewohnheiten], *legal provisions* [gesetzlichen Vorschriften] *and ideologies* [Ideologien bzw. Sprachideologien]” zusammen, die einander stützen aber auch teilweise inkonsistente Ziele verfolgen (vgl. Coulmas 2005, 7). Anschließend an das Verständnis der *linguistic anthropology* ergänzt Coulmas das Konzept also um konkretere sprachliche Realisierungen und erleichtert damit die Operationalisierung der Beforschung von Sprachwahl, die einerseits bewusst und explizit, andererseits aber oft auch unbewusst und zumeist unkommentiert ist.

Auf die ordnende (und damit interaktionale Sicherheit vermittelnde) Funktion von *regimes of living* weisen auch Collier und Lakoff hin, wobei hier die wichtigen Aspekte der Re-Konstituierung bzw. Aktualisierung durch AkteurInnen und die historisch herausgebildete (und veränderliche) Gestalt der Ordnungen betont werden (Collier & Lakoff 2005, 32).

Busch greift wiederum Coulmas' Konzeption von Sprachregimen auf und vertieft die Diskussion der räumlichen Komponente von Sprachregelungen, indem sie die drei Aspekte des Raumkonzepts von Lefebvre integriert (Busch 2013, 135ff.). Die Zielsetzung der Beschäftigung mit Sprachregimen (u. a. für die SprecherInnen-zentrierte Forschung, vgl. Kapitel 2.4.8) sieht sie folgendermaßen: “*The exploration of the local language regime questions tacit routines and can be the beginning of the negotiation of a [...] language policy understood as an ongoing process.*” (Busch 2010c, 292)

Mit Blick auf die in Kapitel 2.3 etablierten Eigenschaften von sozial konstruiertem Raum lässt sich folgern, dass gerade der relationale und dynamische Charakter für die Beschäftigung mit Sprachregimen relevant sind. Die Aushandlung dieser Regime ist einerseits nur über ihre Konstruktion und wiederholtes bzw. kontinuierliches *perfornt werden* möglich, andererseits spricht das Nebeneinander von einander auch widersprechenden Regimen von der inherenten Diskohärenz und Multiplizität. Die Herausforderung von Regimen durch AkteurInnen und ihre unterschiedlichen Möglichkeiten der Einflussnahme (etwa abhängig vom Status der Sprechenden) passt so zum theoretischen Gebäude, das von kritischen GeographInnen aufgebaut wird. Gleichzeitig ist zu bemerken, dass in den zitierten

Texten der Fokus stärker auf der Sozialität des Raums (etwa im Sinn herrschender Politiken) liegt, als dass der Raum selbst als Bedeutungsträger beschrieben wird.

2.4.2 Language Ideologies

Aufbauend auf Arbeiten von Silverstein (1979), präsentieren vor allem Irvine und Gal sowie Kroskrity *language ideologies* als einen Zugang zu Sprachregelungen und Handlungen von Sprechenden, wobei der Fokus auf den Einstellungen der Sprechenden zu ihren Sprachen und ihren Annahmen über andere Sprachen und deren SprecherInnen liegt. Kroskrity (2000b, 8-21) fasst für die sogenannten Sprachideologien, die in den Einschätzungen der SprecherInnen erkennbar werden, vier wichtige Punkte zusammen (vgl. auch Busch 2013, 84-86):

- Sprachideologien stellen das Erleben von Sprache und Diskurs durch bestimmte soziale Gruppen dar. D. h. sie sind nicht mit der Sprache verbunden, sondern mit außersprachlichem Erleben, also sozialer Erfahrung, politischen und/oder ökonomischen Interessen etc. und dienen auch dazu, diese Interessen zu wahren.
- Durch die verschiedenen Wahrnehmungen in Gruppen sind Sprachideologien stets als Vielheit (multiplicity) zu verstehen, geprägt von der großen Anzahl potentieller gesellschaftlicher und sozialer Kategorien (Gender, Alter, Klasse, etc.).
- SprecherInnen verfügen über ein unterschiedlich ausgeprägtes Bewusstsein über Sprachideologien, und damit auch oft über die sozialen Machtrelationen.
- Sprachideologien vermitteln zwischen sozialen Strukturen und Formen von Sprache(n) oder Interaktionen.

In diesen Punkten ist Raum nicht explizit als Kategorie enthalten, Irvine und Gal betonen allerdings bereits zu Beginn die notwendige Positionierung von Sprechenden und damit eine gewisse (räumliche und soziale) Verortung: „*There is no 'view from nowhere', no gaze that is not positioned.*“ (Irvine & Gal 2000, 36) Am Beispiel von Sprachgrenzen und problematischen Konstruktionen von Nationalstaaten bzw. staatlichen und ethnischen Zugehörigkeiten zeigen sie auf, wie durch *language ideologies* vermeintliches Chaos geordnet bzw. von LinguistInnen klassifiziert werden sollte.

„Cust acknowledged that his task was difficult, but he never disputed the possibility that languages *could* be definitely identified and mapped, or that they corresponded to separate tribes inhabiting discrete territories.“ (Irvine & Gal 2000, 51)

Die eindeutige Produktion klar abgrenzbarer Räume (etwa anhand von Sprachgruppen) wurde dabei als vorrangig angesehen und gerade von europäischen Kolonisatoren in Ignoranz lokaler Relevanzsetzungen veranlasst und durchgesetzt.

„To produce this representation [of distinct territories and language boundaries, Anm. d. Aut.], the cartographers had to ignore the multilingualism that characterized indigenous political life in the southern regions. But doing away with indigenous political institutions was the ultimate purpose anyway.“ (Irvine & Gal 2000, 54)

Sprachideologien stehen stark mit Sprache als sozialer und diskursiver Praxis in Verbindung. Obwohl die Verteilungen von Raum an Gruppen von SprecherInnen und Zuschreibungen an spezifische Räume in den zitierten Beispielen sehr wichtig sind, wird dem Raum selbst keine große Relevanz zugeschrieben. In diesem Sinn steht das Erleben der Sprechenden (d. h. ihre lokalen Relevantsetzungen) stärker im Vordergrund als die Beziehung mit dem Raum – dies schließt stärker an Vorstellungen des Containerraums an, der quasi als Hintergrund sozialer Verhandlungen dient, aber – und dies ist hier doch relevant – auch als 'Verhandlungsmasse' eingesetzt wird. Im Sinne dieser Verschiebungen von Raum (und Raumbennennungen) lassen sich Spuren von Relationalität finden, sie stehen allerdings nicht im Zentrum. Ebenso wird nicht der Raum sozial konstruiert, sondern die Interaktion im Raum (d. h. die Zuschreibungen an Sprechende in einem Raum) ist als soziales Produkt zu verstehen. Für die vorliegende Arbeit haben Sprachideologien eine große Bedeutung, da sie eine Möglichkeit darstellen, das sprachliche und räumliche Verhalten von AkteurInnen zu erklären bzw. in historischen und gegenwärtigen Diskursen zu situieren. Gleichzeitig erscheint es notwendig, die vorgebliche räumliche Ungebundenheit dieser *language ideologies* auch mit konkreten sprachlichen und räumlichen Praktiken in Beziehung zu setzen.

2.4.3 Discourses in place

Scollon und Scollon (2003) gehen, ausgehend von ihrer Verortung in der Diskursanalyse, auf die materiellen Aspekte von Kommunikation ein, d. h. die Bedeutung von Raum zum Verstehen linguistischer Zeichen und sprachlicher Handlungen. Damit streben sie nach einer Ergänzung der klassischen Diskursanalysen, die einerseits auf direkte Interaktion (face-to-face) oder andererseits auf schriftliche Texte (darunter unter anderem Medientexte) konzentriert sind. Die Bedeutung von Zeichen als positionierte, verortete Elemente an spezifischen Orten steht im Fokus ihrer Untersuchungen. Als Beispiele dienen ihnen dabei etwa Verkehrsschilder, die nicht allein durch ihre Form und Aufschrift, sondern vor allem durch ihre Platzierung im Verkehr (und eben nicht in der Werkstätte eines Schildermalers) wirksam und rechtlich verbindlich werden. Die räumliche Verortung stellt in diesem Fall die Voraussetzung dar, die die sprachliche Praktik beachtenswert macht.

Der Fokus auf die materielle Umgebung von Sprechenden, also auf jenen Referenzraum, der in sprachlichen Praktiken adressiert wird, ergänzt damit weiter verbreitete Untersuchungen zur *indexicality* von Sprachen (von Silverstein, aber auch anderen) und deren universalen und spezifischen Wirkmechanismen. Scollon und Scollon richten damit den Blick auf ein alltägliches semiotisches System, das sie als *completely transparent and invisible* beschreiben (2003, 6) – was allerdings auch dazu führt, dass es von AkteurInnen (und Forschenden) als selbstverständlich und wenig reflektiert erlebt wird. Sie postulieren eine neue Achse der Betrachtung, die Geosemiotik: „*the study of the social meaning of the material placement of signs and discourses and of our actions in the material world.*“ (Scollon & Scollon 2003, 2) Diese situieren sie in dem weiten Feld der *social semiotics*, wie sie von Halliday (1978) und anderen vertreten werden, und betonen die Produktion von Bedeutung als *matter of choice*, d. h. als Entscheidung von AkteurInnen, sich der einen oder anderen Ausdrucksform (verbal oder non-verbal, schriftlich oder mündlich, ...) zu bedienen um kommunikative Ziele zu erreichen.

Drei Einflüsse stellen sich als relevant dar: Goffmans *interaction order* (1980), Kress & van Leeuwens *visual semiotics* (1994) und 'place' *semiotics*, die sich aus humangeographischen Einflüssen speisen (u. a. Hägerstrand 1975). Aus diesen Teilen gestalten Scollon und Scollon mögliche Analyseschemata um dem materialen Charakter sprachlicher Praktiken gerecht zu werden. Das Konzept von *place* gegenüber *space* geht dabei auf Harvey (1989) zurück, wobei dies bewusst vage gehalten wird und nicht zum theoretischen Fokus werden soll (vgl. Scollon & Scollon 2003, 8).

Sprachliche Zeichen können auf sprachliche Praktiken der Umgebung verweisen (*index*), oder aber eine bestimmte Sprachgemeinschaft (und mit ihr assoziierte Haltungen) symbolisieren (*symbolize*). Weiter gedacht, und mit dem Konzept Lefebvres in Verbindung gebracht, könnten diese symbolischen Praktiken als Hinweise auf imaginierte Räume gelesen werden oder eben auch als Beitrag zu Produktion (gemeinsamer) imaginierter Räume.

In der Auseinandersetzung mit platzierten sprachlichen Elementen nehmen Scollon und Scollon vor allem auf Formen der sprachlichen Elemente (Schriftart und -größe, Position etc.) Bedacht – daran anschließend sind Studien zu *linguistic landscapes* zu lesen. Andere Formen der Raumproduktion werden in der Darstellung nicht ausführlich behandelt. Mithilfe der sichtbaren Schriftlichkeit kommen allerdings noch *frontstage* und *backstage* als Kategorien zum Tragen und diskursive Verregelung von schriftlichen Elementen nimmt ebenfalls Raum ein.

Das Konzept des Raums, das in diesem Ansatz geäußert wird, erscheint wenig diskutiert. Die Einflüsse aus der Humangeographie (v. a. Hägerstrand, Harvey und Tuan) werden als Informationsquelle zur Gestaltung von öffentlichem Raum herangezogen, die Raumproduktion selbst wird hingegen wenig diskutiert. In diesem Sinn wird Raum als Hintergrund für sprachliche Praktiken und Diskurse (die teilweise auch auf diesen Raum Bezug nehmen) angesehen. Der Text versteht sich selbst als Ausgangspunkt oder *roughest sketch of a field of study that we are calling geosemiotics* (2003, 207), gerade die noch relativ offene Konzeption von Raum lässt sich aus dieser Perspektive lesen. Während die beschriebenen Praktiken als dynamisch und divers gesehen werden, erscheinen die Räume quasi als Hintergrund bzw. als wenig interagierend. In der Wahrnehmung der schriftlichen Elemente ist das Potential multipler Lesarten (und dementsprechend multipler Aneignungen) wenig präsent.

2.4.4 Semiotic Landscapes

Positioniert in der Diskursanalyse, in einer Tradition mit Autoren wie Fairclough (1999) und Kress und van Leeuwen (2001), interessieren sich Jaworski und Thurlow für "*the interplay between language, visual discourse, and the spatial practices and dimensions of culture, especially the textual mediation or discursive construction of place and the use of space as a semiotic resource in its own right.*" (Jaworski & Thurlow 2010, 1)

Mit dem Begriff der *semiotic landscapes* bzw. auch der Trennung in semiotische und nicht-semiotische Landschaften folgen sie den Arbeiten von Scollon & Scollon (2003 bzw.

auch kurz in 2.4.3). In Erweiterung der Perspektive der *linguistic landscapes* zu einem breiteren Verständnis nehmen Jaworski und Thurlow die Diskussion der Humangeographie (v. a. Cosgrove 1984 und 1998) auf, die von *landscape* stets als etwas ausgeht, was Betrachtende erfordert (vgl. dazu auch Rose 1993) und somit als kulturelles Produkt zu sehen ist. Die Repräsentation von Landschaft (in der Kunst aber ebenso in der Forschungsdokumentation zu *linguistic landscapes*) ist demgegenüber eine weitere Abstraktions- bzw. Verarbeitungsebene. Als kulturelles und soziales Produkt ist Landschaft damit auch immer historisch gebunden und über die Zeit veränderlich (Jaworski & Thurlow 2010, 4).

In der Frage, wie *semiotic landscapes* gelesen und bewertet werden, greifen die Autoren auf das Konzept der *language ideologies zurück* (vgl. auch 2.4.2), das sie insbesondere mit Diaspora, mit Vorstellungen von *home* und Globalisierung in Verbindung bringen. Mit eigenen Untersuchungen versuchen sie, die oft eher auf urbane Räume konzentrierten Studien durch Material aus ruralen Settings zu ergänzen.

Als grundlegend für ihr Verständnis von Raum nehmen die Autoren Bezug auf die Arbeiten von Harvey (2006), Lefebvre (1991) und Massey (2005). Insgesamt legen sie sich damit fest auf einen Zugang, der sich „*less on space per se as [...] on spatialization*“ fokussiert (Jaworski & Thurlow 2010, 7) und von sozial konstruiertem Raum ausgeht (vgl. auch 2.3). Im Gegensatz zu den meisten hier diskutierten Zugängen gibt es also eine explizite Bezugnahme auf theoretische Konzepte, die damit in das linguistische Setting integriert werden. Da es sich hier um eine der rezentesten der gewählten Publikationen handelt, bestätigt dies den zunehmenden Austausch bzw. das Fortschreiten des *spatial turn* in der Linguistik.

2.4.5 Ethnomethodology

VertreterInnen der *ethnography of speech* und *ethnomethodology* (u. a. Gumperz, Hymes, Goffman) gehen besonders auf sprachliche Praktiken in spezifischen Räumen und Sprechgemeinschaften ein. Hymes (1964, 3) legt dabei fest, dass „*not language, but communication*“ den Interpretationsrahmen vorgeben muss und sich das Verständnis sprachlicher Praktiken daran orientieren sollte. Gumperz entwickelt anhand zweier Dorfgemeinschaften in Norwegen und Indien seinen Begriff des Repertoires (1964), das die sprachlichen Möglichkeiten von Sprechenden und ihre emotionalen Haltungen gegenüber Sprachen abhängig von ihrer lebensgeschichtlichen und sozialen Verortung umfasst. Sprachgemeinschaften werden dabei, bei der Wahrnehmung interner Unterschiede, als räumliche Interaktionsgemeinschaften gedacht, die soziokulturelle Erfahrungen teilen. Diese werden für die Interpretation von Äußerungen benötigt, was etwa bei Ortswechsel (und präziser bei Wechsel der Interaktionsgemeinschaft) zu Missinterpretationen und Verständnisschwierigkeiten führen kann (vgl. etwa Garfinkel 1972). Mit dem Fokus auf die Produktion von Interaktion durch Analysen auf der Mikroebene ergeben sich aus dem Blick der *ethnography of speech* auch Einblicke in die Realisierung von räumlichen Praktiken – wenn auch die Kategorie Raum tendenziell in einem Alltagsverständnis gedacht wird und dörfliche/städtische Umgebungen aber auch die räumliche Umgebung einer spezifischen Interaktion meinen kann. Detaillierter geht Goffman auf räumliche Praktiken und

Verregelungen ein, insbesondere über die Regelung von Zugang zu bestimmten Umgebungen, aber auch über die Aneignung und Nutzung von räumlichen Praktiken durch SprecherInnen und die räumliche Dimension ihrer jeweiligen *presentation of self*. Seine Beschäftigung mit Alltagssituation, aber auch räumlich sehr eng begrenzten Kontexten (zu psychiatrischen Institutionen Goffman 1987[1961]), geht von *performances* aus, die an einem bühnenähnlichen Ort aufgeführt und inszeniert werden. Das Individuum agiert und interagiert dabei stets im Bewusstsein seiner (potentiellen) ZuseherInnen und, wie Park (1950) bereits äußert, wird jede Rolle, die wir ausbilden, Teil der eigenen Persönlichkeit und dieser in unterschiedlichem Maß eingeschrieben. Gleichzeitig betont Goffman die Veränderlichkeit dieser Zuschreibungen und damit die Notwendigkeit eines *working consensus*, der momentan etabliert wird. Diese Übereinkunft wird (meist stillschweigend) von den Beteiligten einer Situation getroffen und kann (über die Zeit bzw. in Auseinandersetzung mit den Beteiligten) verändert werden.

Goffman geht von einer relativ klaren Teilung des Raumes aus, und zwar von einer *front region* (“*where a particular performance is or may be in progress*”) und einer *back region* (“*where action occurs that is related to the performance but inconsistent with the appearance fostered by the performance*”), wobei er die Möglichkeit eines dritten Raums einräumt, ohne näher darauf einzugehen (Goffman 1959, 134).

Individuen treten im Bereich der *front region* auf – mit ihrem Betreten begeben sie sich auf die Bühne und die Wahrnehmung durch das Publikum beginnt. Dabei wird der Raum sowohl durch (konventionelle bzw. tradierte) Grenzen beschrieben, als auch durch die *performance* der Individuen – die jeweilige Rolle oder Aufführung ist also vom räumlichen Setting (und der Akzeptanz dieses Settings durch die anderen Beteiligten) abhängig. Als Gegenstück zur *front region* geht Goffman von einer *back region* aus, in der eben keine Aufführung stattfindet, sondern der Regeneration der Individuen dient. Diese 'Rückzugsräume' sind in Schulen zum Beispiel sehr klar vorhanden, etwa dort, wo sich die einzelnen 'Rollen' tendenziell nicht begegnen: im Zimmer der Lehrenden, in den Waschräumen der SchülerInnen oder auch in bestimmten Ecken des Schulhofes.

Gerade Goffmans Fokus auf Institutionen macht die Anwendung dieser Überlegungen für den Bereich Schule fruchtbar: die institutionelle Aufteilung (Klassenzimmer, Lehrenden vorbehaltene Räume, ...) wirkt durch die individuellen Vorerfahrungen selbst dann, wenn Individuen nicht mehr in den klassischen Schulrollen die Schulräumlichkeiten betreten, sondern etwa als Eltern oder Forschende vor Ort sind oder wenn, so Goffmans Beispiel, Reparaturarbeiten im Klassenzimmer durchgeführt werden. Für die SchülerInnen und LehrerInnen bieten sich durch die stets präsenten Schulräume (selbst wenn sie unterschiedlich ausgestaltet sein mögen) Kontinuitäten zwischen den einzelnen Schulen, die Aneignung und Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle erlauben. Im untersuchten Datenmaterial kann die Aufteilung auf *front* und *back region* besonders dort interessant sein, wo AkteurInnen in der Schule Einblick in ihr Erleben gewähren. Welche Schulräume werden gezeigt bzw. in welcher Form stellen diese Orte Bühnen oder eben gerade Rückzugsräume dar? Goffman selbst geht nicht nur davon aus, dass sich die Ausgestaltung der Räume unterscheidet, sondern auch davon, dass unterschiedliche AkteurInnen darin unterschiedlich präsent sind. Ob sich also in den *linguistic landscapes*, den Fotos oder Zeichnungen der Kinder Personen eher auf der

Bühne oder in ihrem jeweiligen Rückzugsort zeigen, gibt Aufschlüsse über die Wahrnehmung der Aufteilung von Räumen aber auch über die dort herrschenden Sprachregime. Für die aktuelle Fragestellung ist demnach zu analysieren, ob bestimmte Sprachen stärker als Teil der *performance* oder als Rückzugsraum erlebt und dargestellt werden.

Aus den Texten von Goffman geht die Relationalität des Raums hervor: die *regions*, die sich als konstruierte Räume über architektonische Gegebenheiten legen, und damit auch eine gewisse inhärente Dynamik bergen. Multiple Vorstellungen von Raum lassen sich nur erahnen, durch den Fokus auf Räume, die *für die Dauer von Interaktionen* konstruiert werden, erscheint dies aber weniger naheliegend. Goffmans Beitrag zum Raumverständnis in der Soziolinguistik liegt sicher in der *performance*, die er als notwendige Voraussetzung für das Sprechen und die Positionierung im Raum ansieht. Zugänge, die sich mit Praktiken beschäftigen, gehen daher auch meist auf seine ersten Texte zu *performance* ein.

2.4.6 Spaces of multilingualism

In der Tradition der *ethnography* greifen Blommaert, Collins und Slembrouck Raum als eine Möglichkeit auf, Sprachhandlungen und Verregelungen von Sprachen (anschließend an Silverstein bzw. Rampton) zusammen zu bringen. Sie gehen dabei von Multilingualismus aus, der erst durch die Möglichkeiten verschiedener Räume realisiert wird: „*Multilingualism is not what individuals have or lack, but what the environment, as structured determination and interactional emergence, enables and disables them to deploy.*“ (Blommaert, Collins & Slembrouck 2005, 213) Kompetenz wird dabei als etwas gesehen, das verortet realisiert wird und damit nicht unabhängig von Raum besteht. So haben Veränderungen der räumlichen Umgebungen Einfluss darauf, welche linguistischen Ressourcen wir anwenden können bzw. wie wir uns mit unserem individuellen Repertoire (vgl. SprecherInnen-zentrierte Ansätze, 2.4.8) in einem spezifischen räumlichen Setting verorten. In ihrer Untersuchung auf Stadtteilebene gehen sie von Nachbarschaften aus, in denen multilinguale Repertoires verhandelt werden und sie sehen fehlende sprachliche Kompetenzen nicht als Problem *des/der* Sprechenden, sondern als Problem *für* SprecherInnen, d. h. nicht als individuelles Versäumnis, sondern angelegt in der Verbindung des individuellen kommunikativen Potentials und den Anforderungen einer heteroglossischen Umgebung (vgl. Blommaert, Collins & Slembrouck 2005, 198).

Während Bourdieus Habitus-Konzept von den Autoren vor allem auf die sprachlichen Praktiken bezogen wird, geht die Vorstellung von Raum eher auf Goffmans Vorstellung zurück: Raum wird als interessanter und relevanter Teil der Analyse angesehen, v. a. mit der Argumentation, dass Globalisierungsprozesse neue Wege der Betrachtung notwendig machen. Individuen bewegen sich zwischen Orten, aber sie tun dies als Teil struktureller Prozesse und dauernder sozialer Verschiebungen, die es nun zu untersuchen gilt. Die Räume, in denen sich Sprechende bewegen, werden mit Goffman als eher beständig verstanden: Räume bestehen bereits und Sprechende bewegen sich durch diese Räume, wobei die Möglichkeit besteht, die Räume zu bewohnen, sie sich anzueignen und sie zu verändern. Dies muss aber nicht notwendigerweise geschehen, denn der physische Umgebungsraum kann als jedenfalls existent angenommen werden. Blommaert, Collins und Slembrouck legen ihren Fokus in

ähnlicher Form darauf, was Raum mit Sprechenden macht, obwohl auch klar formuliert wird, dass Menschen in Interaktionen semiotisch Raum kreieren und modifizieren (vgl. 2005, 03). In der theoretischen Diskussion wird die Rolle von Raum als „*constitutive and agentive*“ (2005, 198) betont und auch das Potential, durch Raum sprachlos gemacht zu werden. In der empirischen Analyse stehen diesen Vorannahmen Räume gegenüber, die als relativ fix gedacht werden bzw. als 'gegeben' beschrieben werden. Interaktionen an diesen Orten können von mehreren Seiten betrachtet werden, die Orte selbst sind aber relativ unveränderlich bzw. werden als *der Intention entsprechend verwendet* angenommen.

Während sich die theoretische Konzeption von Raum und die Anwendung auf verortete sprachliche Praktiken hier etwas unterscheiden, bietet die Idee des mehrsprachigen Ausdrucks als Potential des Raums interessante Ansätze. Sprachliche Praktiken und Kompetenzen entfernen sich damit etwas vom Individuum und stellen sich als gemeinsame Kommunikationsleistung (oder eben auch gemeinsames Scheitern an den kommunikativen Aufgaben) dar. Die Vorstellung „*Competence is about being positioned, not about general or open-ended potential*“ (Blommaert, Collins & Slembrouck 2005, 211) schließt auch an Sprache als lokale, verortete Praxis (vgl. Pennycook 2010 bzw. 2.4.7) an. Die Sprachregime, die so in Räumen entstehen, betreffen mehrere Aspekte:

„This has effects on (a) what people can or cannot do (it legitimizes some forms of behavior while disqualifying or constraining other forms); (b) the value and function of their sociolinguistic repertoires; (c) their identities, both self-constructed (inhabited) and ascribed by others“ (Blommaert, Collins & Slembrouck 2005, 203)

Damit verbunden sind natürlich auch Machtfragen, die sich an der Verregelung von Räumen bzw. an den Praktiken von SprecherInnen ablesen lassen. Die verschiedenen *scales*, die als Ebenen (etwa lokal, translokal, national, ethnisch oder politisch) angesehen werden können, erlauben dabei die Verbindung der Analyse von Interaktionen auf einer Mikroebene mit dynamischer und ausdifferenzierter Wahrnehmung sozialer Strukturen (vgl. 2005, 213).

2.4.7 Language as local practice

Pennycook beschäftigt sich mit Sprache als lokaler Praktik und situiert diese als Aktivität der Mesoebene, angesiedelt zwischen dem Individuum und dem Sozialen, über der Ebene von *activity* und unter jener der *social order* und damit als „*mediators of how things are done*“ (2010, 29). Er greift die Notion des Lokalen (als *particular* und *grounded*) auf, wie sie auch bei den kritischen GeographInnen in Verwendung ist und untersucht ausgehend von lokaler Verortung Sprache als lokale Praxis. Als Grund für die Beschäftigung mit Raum gibt er die Unzufriedenheit an, wie mit Konzepten von Raum, Zeit, Sprache und Kontext in sozialen und linguistischen Theorien umgegangen wird und er tritt an „*to reclaim understandings of space, time, language and context from their frozen state within much social and linguistic theory*“ (Pennycook 2010, 32). Damit eröffnet sich für ihn ein Feld, neu über SprecherInnen und ihre sprachlichen Praktiken nachzudenken, womit er sich den (im Folgenden diskutierten) SprecherInnen-zentrierten Ansätzen nähert.

„Viewing language in terms of a *geography of linguistic happenings* draws attention to locality (a geography of social space) and language practices (what happens through language) in a way that enables us to question those things we have left in the background as context, system or use. Such a view suggests that when we talk of linguistic landscaping, we are looking at ways in which language produces the world around it.“ (Pennycook 2010, 136)

Vor allem der Fokus der Linguistik auf die Benennung von Einzelsprachen einerseits und die geographische Zuordnung von Sprachformen zu geographischen und politischen Raumbegriffen andererseits erscheint ihm zu statisch, weshalb sein Fokus darauf liegt, festzustellen wie sprachliche Praktiken Orte produzieren und wiederum von diesen Orten mitproduziert werden: „*Local landscapes are not blank canvases or spatial contexts, but integrative and invented environments.*“ (Pennycook 2010, 14) bzw. „*the locatedness of language is not just about being in a place at a time, but also about producing that place.*“ (Pennycook 2010, 140) Er nimmt dabei explizit Bezug auf Soja und Lefebvre, wobei der dynamische Charakter von Raum und die Bedeutung für AkteurInnen im Vordergrund stehen. Interaktion findet also stets als verortete Praxis statt und Sprache muss damit als *spatial practice* angesehen werden (Pennycook 2010, 7).

Die Unterscheidung zwischen Globalem und Lokalem steht für Pennycook nicht im Mittelpunkt, so besteht globale Praxis aus einer Vielzahl von lokalen Aktivitäten – die allerdings mehr sind, als nur *hier und jetzt* zu verorten. Zur Wahrnehmung von lokalen Praktiken gehört auch die entsprechende Perspektive, die Hervorbringung von Aktivitäten, aber auch ihre Interpretation in einem lokalen Wissens- und Erfahrungszusammenhang (Pennycook 2010, 128 und 133). Generalisierungen über sprachliche Praktiken sind bis zu einem gewissen Grad möglich, allerdings nicht ohne die räumliche Gebundenheit dieser Praktiken zur Kenntnis zu nehmen. Dabei ist, wie auch bei kritischen GeographInnen, mit dem Lokalen nicht automatisch traditionelles oder kleinräumiges (triviales) assoziiert, sondern die Gebundenheit an spezifische Umgebungen enthält auch das Potential von Veränderung (der Praktiken wie auch des Raums). Sprache ist in diesem Sinn kein prä-existentes Ganzes sondern Teil sozialer und lokaler Aktivität und wird wie Lokalität und Raum aus diesen Aktivitäten produziert. Dieser Blick auf Sprache beinhaltet, dass nicht sprachliche Formen über die SprecherInnen bestimmen, sondern SprecherInnen aus ihrem Repertoire Formen wählen, die sie ihren Intentionen gemäß einsetzen (vgl. dazu auch 2.4.8 zu SprecherInnen-zentrierten Ansätzen). Damit stellt sich Pennycook in ein Paradigma, das Sprache nicht als Voraussetzung lokaler Praktiken sondern vielmehr als deren Ergebnis ansieht und von diesen nicht als unveränderliche Werkzeuge zum Einsatz in verschiedenen Kontexten ausgeht (2010, 133). An Fairclough anschließend versteht er soziale Praktiken als vermittelnd zwischen sozialen Strukturen (von Potentialen) und sozialen Ereignissen (die 'tatsächlich' realisiert werden) und durch diskursive Praktiken ergänzt (Pennycook 2010, 134).

Pennycooks *local practice* bietet mehr Möglichkeit für Hybridität bzw. bezieht diese ein, aber stellt sich gegen '*same occurrence in different contexts*', d. h. gegen die Trennung von *context* und *activity*, da *activity* verortet ist und von der Umgebung beeinflusst ist, diese aber auch mitkonstruiert. In diesem Sinn, und angelehnt an Derridas Logik, distanziert er sich von den Begriffen Gleichheit und Differenz, da sie der konstruierten Praxis nicht entsprechen (Penny-

cook 2010, 35f). Für Sprechende steht also nicht die Frage nach der Reproduzierbarkeit einer gleichen Praxis oder die Abgrenzung von differenten Situationen im Vordergrund, sondern Elemente von Ähnlichkeit und Unterscheidbarkeit koexistieren bzw. werden simultan verhandelt. In dieser Überlegung schwingt auch mit, dass die Annahme sprachlicher Normen eine sehr mächtige *language ideology* (vgl. 2.4.2) ist, die durch die Vielzahl *nicht-normentsprechender* sprachlicher Praktiken stets in Frage zu stellen ist:

„Now if we accept the apparently paradoxical state of affairs whereby the breaking of language norms may be the norm (which surely undermines the notion of the norm), and if, in addition, we acknowledge that repetition is a substantial part of creative language use (which undermines the notion of creativity as difference), we may need to do more than 'realign' our views of language. We are left with the position that everyday, routine practices of language are abnormal and non-creative departures from a world of language use in which creative rule-breaking and repetition are the norm.“ (Pennycook 2010, 41)

2.4.8 SprecherInnen-zentrierte Zugänge

Seit Ende der 1990er Jahre fokussieren LinguistInnen ihre Untersuchungen stärker auf biographische Elemente und Erfahrungen im Spracherwerb (u. a. Busch 2008, Franceschini 2001), sowie auf damit verbundene Wünsche (Kramsch 2006) und Machtrelationen (Pavlenko & Blackledge 2004). Der Fokus auf das erlebende Subjekt, der in den zitierten raumtheoretischen Arbeiten durchgängig vorhanden ist, ist also auch in SprecherInnen-zentrierten, biographisch orientierten Ansätzen der Soziolinguistik aufzufinden. Diese Zugänge stellen eine Möglichkeit dar, eine Verbindung zwischen der individuellen und gesellschaftlichen Ebene zu schaffen und zum Verständnis sozialer Praktiken beizutragen:

"Biographic approaches can mediate between the macro level of sociolinguistics interested in the roles and functions of languages in a larger social context and the micro level of the individual angle [...] Although the biographic approach relies on individual case studies, it is not primarily interested in the uniqueness of a particular life story but rather in the social dimensions of language practices that it helps to reveal." (Busch 2006, 9)

Zentral sind dafür Überlegungen zum sprechenden Subjekt, wie es von Kramsch (2006), Busch (2006, 2013), Norton (2000) und anderen gefasst wird. Busch geht vom Sprachrepertoire eines Individuums aus, dieses „*wird nicht als festgefügt verstanden, sondern als dynamisch, als biographisch und sozio-kulturell geprägte Ressource, deren Realisierung kontextabhängig bleibt.*“ (Busch 2010c, 238) Der Repertoirebegriff geht dabei auf die Studien Gumperz' zurück und wurde im Hinblick auf seine heteroglossische Konzeption weiterentwickelt (Busch 2013). Als zweiter wichtiger Begriff ist Spracherleben zu sehen, das das Erleben von Sprechenden betrifft: „*Was wahrnehmbar, denkbar, erzählbar ist, wird durch das Eingebundensein in Diskursformationen geprägt, die ihre zeitlich und räumlich begrenzte Gültigkeit besitzen.*“ (Busch 2010c, 238)

Das Erleben von Individuen, das geprägt ist von Sprachideologien, der eigenen Erfahrung und jenen Orten und Räumen, in denen Interaktion erlebt wird, steht also im Zentrum – die

Vorstellung von Raum wird tendenziell aus der *linguistic anthropology* und den Sprachregimen übernommen, wobei aber ein größeres Gewicht auf die Relevantsetzungen der Forschungsbeteiligten gelegt wird. Raum ist also nicht etwas, was von den Forschenden definiert wird, sondern soll von den Beteiligten erklärt und ausgehandelt werden. Dementsprechend ist die Involvierung der Beteiligten und die Partizipation an der Konstruktion relevanter Konzepte von großer Bedeutung.

Im Rahmen von Untersuchungen zu Sprachbiographien spielen räumliche Bezüge für die Erzählenden eine große Rolle (als Sprechumgebungen, veränderte Gruppenzugehörigkeiten, Migrationserfahrungen etc.), das Konzept Raum wurde allerdings in frühen Arbeiten wenig theoretisiert und seine (Nicht-)Definition den Erzählenden überlassen. Die Kombination von sprachbiographischen Methoden mit Sprachregimen und der Analyse von *language ideologies* hat allerdings zu einer Beschäftigung mit diesen Konzepten geführt und die Verbindung mit Raum wurde bereits von Busch (2009) am Beispiel der mehrsprachigen Nutzung der Wiener Hauptbücherei hergestellt, indem sie auf Arbeiten Augés zu Orten und Nicht-Orten, d. h. die diverse Aneignung von à priori wenig verregelten räumlichen Umgebungen durch verschiedene AkteurInnen, zurückgriff. Auch in Untersuchungen der Forschungsgruppe Spracherleben, die sich mit Sprechenden in heteroglossischen Umgebungen (wie Freien Medien, Schulen und Bildungsinstitutionen etc.) beschäftigt, wurde Raum immer wieder als relevant erkannt (u. a. Busch 2013, Purkarthofer 2012b) und vor allem die Konzepte von Lefebvre rezipiert und in die Analysen integriert. Die vorliegende Arbeit will die Diskussion der Vorstellung von Raum nun noch etwas expliziter aufgreifen und am Beispiel einer konkreten Schule die Möglichkeiten und Implikationen dieser konzeptuellen Verfasstheit aufzeigen. Damit soll eine Forschungslücke geschlossen werden, die vor allem die Produktion von sprachlichen Praktiken im Raum auf einer Mikroebene betrifft und durch die hier vorgestellte Methodologie bearbeitet werden kann.

2.4.9 Safe spaces – Ein Raum für Lernende

Für eine spezifische Auseinandersetzung mit Raum stehen jene AutorInnen, die sich aus der Sprachlehr- und -lernforschung und Sprachenpolitik dem Konzept der *safe spaces* zuwenden: diese Orte, an denen Sprache ausprobiert werden kann und an denen neue SprecherInnenidentitäten imaginiert und versucht werden können, gehen auf Bhabha (1994) zurück und die AutorInnen nehmen (wie auch u. a. Kramsch 2006, Busch 2013) Subjektpositionen als relevante Kategorie für die Wahrnehmung heteroglossischer SprecherInnen wahr.

Für Canagarajah (2004) liegt das besondere Interesse darin, zu verstehen „*how learners negotiate competing subject positions in conflicting discourse communities and how these struggles shape their practices of language learning.*“ (Canagarajah 2004, 117) Unter *safe houses* versteht er Orte, die relativ frei von Überwachung und daher eher unverregelt oder inoffiziell sind. Innerhalb pädagogischer Institutionen bilden sich *safe houses* für Lernende oft bei einer Kombination von freier Zeit und relativ unbeachteten oder unverplanten Orten. Die Identitäten und Diskurse, die in diesen Umgebungen entwickelt werden, können dann wiederum in den verregelteren Anteilen der Institution kreativ eingebracht werden und zur sprachlichen Entwicklung der Beteiligten beitragen (2004, 132f). Der Wechsel zwischen

geschützten Räumen und der Auseinandersetzung mit normierenden Praktiken und Institutionen (und ihre Infragestellung) stellt für Canagarajah wichtige Lernerfahrungen dar und wird als notwendig für die Herausbildung neuer Subjektpositionen gesehen.

Für Conteh und Brock sind es *safe spaces*, dem Konzept der dritten Räume folgend, die „describe the ways in which, in heterogeneous, rapidly changing communities, people create for themselves opportunities for meaning-making and identity construction through language and other social tools.“ (Conteh & Brock 2011, 349) Dazu gehört die Aneignung angebotener Ressourcen genauso wie die Subversion *normaler* Praktiken, zum Zweck die eigenen Identitäten, Positionen und Bedeutungszusammenhänge zu verhandeln. *Safe spaces* werden dabei als Umgebungen gefasst, die allerdings theoretisch nicht diskutiert werden – analog zu den Ausführungen von Philips (vgl. 2.4.1) ist von *sites* die Rede, die sowohl sehr konkrete Orte als auch imaginierte Umgebungen bezeichnen können. Verbunden ist damit aber stets die Vorstellung von produziertem, dynamischem Raum, der eben durch die Praktiken bedeutsam wird und wiederum auf diese (ermöglichend oder einschränkend) wirkt.

2.5 Raum und Schule – Spatial Turn in der Pädagogik

Im folgenden kurzen Abschnitt möchte ich nur auf einige Arbeiten eingehen, die sich aus dem Blickwinkel der Pädagogik mit Raum und Schule beschäftigen. Hier sind in den letzten Jahren einige Publikationen erschienen, die auf das zunehmende Interesse an Raum hinweisen – nachdem bereits in frühen Arbeiten, etwa von Dewey, die Bedeutung von räumlicher Umgebung auf das Lernen und die Entwicklung thematisiert wurde. Für Dewey steht eine Gestaltung des Schulraums im Vordergrund, die die Ziele der Schule unterstützt. Illustriert wird dies von ihm anhand der Suche nach Schulmobiliar – einer prinzipiell einfachen Aufgabe, an der aber die ganz konkreten Auswirkungen der Intentionen auf die räumliche Gestaltung sichtbar werden:

“Some years ago I was looking about the school supply stores in the city, trying to find desks and chairs which seemed thoroughly suitable from all points of view – artistic, hygienic, and educational – to the needs of the children. We had a great deal of difficulty in finding what we needed, and finally one dealer, more intelligent than the rest, made this remark: “I am afraid we have not what you want. You want something at which the children may work; these are all for listening.” That tells the story of traditional education.” (Dewey 1990[1915], 31)

Der von Westphal (2007a) herausgegebene Band *Orte des Lernens* gibt dazu eine Einführung und einen kurzen geschichtlichen Abriss, der von Beiträgen mit einem breiten Themenspektrum ergänzt wird. Westphal geht von einem phänomenologischen Zugang aus, indem sie sich auf Konzepte der Lebenswelt (Husserl 1952), der Leiblichkeit und Körpererfahrung (Merleau-Ponty 1974 und Weizsäcker 1950) sowie Foucaults Heterotopien (2005) stützt.

„Das *Hier* als geographische Markierung kann als ein immer gleicher Ort historisch, sozial und kulturell einen jeweils anderen Raum abbilden. Raum bzw. Räumlichkeit wird generiert je nach der Weise der Nutzung, der Machtkonstellation und der Zeitbezüge. Es gibt so gesehen keinen neutralen Raum.“ (Westphal & Hoffmann 2007, 7)

In diesem Sinn sieht sie Räume als wichtige Einflussfaktoren für Aufwachsen und Erziehung, die „*sozial, kulturell und sinnlich-symbolisch vermittelt*“ werden (Westphal & Hoffmann 2007, 7). Der Fokus liegt für sie vor allem auf der Architektur als verantwortlich für die *Einrichtung des Raums* und damit Produktion in einem durchaus auch sehr materiellen Sinn, wobei sie auf die Gleichzeitigkeit des bewussten Erlebens und des unbewussten Agierens hinweist, das sie als unthematisch und nicht bewusst bezeichnet. Ihr Raumverständnis sieht sie als dynamisch, individuell und historisch (Westphal 2007b, 257). In Lernräumen sind ihr Verteilung und Erleben von Macht im Raum wichtig – dies wird u. a. sichtbar durch Verhältnisse von Nähe und Distanz, Enge und Weite, Ruhe und Unruhe und die Möglichkeit wechselnder Perspektiven.

In einer früheren Studie zum Raumerleben von Schulkindern (Westphal 1997, vgl. auch 5.4) stellt sie die Aneignung von Regelungen des Raums vor. In ähnlicher Weise arbeitet sie auch mit Erinnerungen an Räume der Kindheit, die aus Narrativen von Erwachsenen erschlossen werden.

„Die Sprache tritt zwischen das Erleben von Raum und das Bewusstsein des Erlebens in Form einer Erinnerung und zeigt uns, wie unsere Raumerfahrungen organisiert sind und worauf sie beruhen.“ (Westphal 2007b, 258)

Die von Westphal formulierte Einschränkung durch die vermittelnde Sprache (die diskursive Konstruktion der Erinnerung und Formulierung) bedeutet für die Linguistik einen interessanten Zugang, da eben gerade die Organisation von Raumerfahrungen und die Auseinandersetzung mit der Verregelung dem Erschließen von Sprachregimen dienlich ist. Als übergeordnetes Ziel ihrer Arbeit sieht Westphal die Frage, wie Raum auf das Verhältnis von Individuum zu Gesellschaft oder Institution wirkt und wie sich durch räumliche Situationen Machtverhältnisse reproduzieren oder verändern (ähnlich wie etwa Hillier & Hanson 1984 soziale Hierarchien und Macht untersuchen, die sich in der Gestaltung und Nutzung von Räumen widerspiegeln).

Bilstein macht diese Vorstellungen sozialer Verhältnisse an der Geschichte von Schulbauten fest und betrachtet deutsche Schularchitektur seit dem 17. Jahrhundert. Er greift dabei auf Bollnow (1994[1963]) zurück, wenn er formuliert: „*In jedem Raum sind Vorstellungen vom Handeln und von den Befindlichkeiten der diesen Raum nutzenden Menschen eingebaut, jeder Raum enthält ein Menschenbild, eine implizite Anthropologie.*“ (Bilstein 2007, 95) Anhand konkreter Beispiele zeichnet er die Ideologien nach, die mit der Institution Schule verbunden waren: die Vorstellung von asketischem Kloster, streng reglementierter Kaserne (vgl. auch Foucault 1993[1975]), schützendem Nest und lebenspraktischer Werkstatt, die jeweils mit einem eigenen Bild von Kindheit und Lernerfahrung verbunden sind. Gleichzeitig formuliert er auch die mögliche Divergenz zwischen Intention der Bauten und Aneignung bzw. Wahrnehmung durch die AkteurInnen vor Ort, die der Intention zuwiderlaufen kann (Bilstein 2007, 115).

Walden weist in ihrem Beitrag auf die Merkmale von Schulgebäuden hin und formuliert pädagogische Ansprüche, unter anderem: „*Schule soll Lern- und Lebensstätte sein, ein Ort der Begegnung – soziales Lernen, Konfliktfähigkeit, Privatheit und Öffentlichkeit ermög-*

lichen.“ (Walden 2007, 121) Diese Funktion muss der Raum für alle AkteurInnen, also SchülerInnen, Lehrende und Eltern, erfüllen.

Auch Sopp argumentiert für die vielfältige Nutzung schulischer Räume, wobei sie ihren Schwerpunkt auf den Klassenraum als Zentrum der Aktivität legt. Entscheidend ist für sie, die Eigenständigkeit der Lernenden wahrzunehmen, sinnhafte und nachvollziehbare Arrangements zu schaffen, emotionale Befindlichkeiten zu berücksichtigen und vielfältige soziale Kontakte zu ermöglichen (Sopp 2007, 227-231). Die bewusste Gestaltung der Räume kann so Lernprozesse und AkteurInnen unterstützen.

Im *Lehr(er)buch Soziologie* geben Willems und Eichholz (2008) einen Überblick über verschiedene Zugänge zu Raum, mit einem Fokus auf soziologischen Theoriebildungen. Sie reagieren damit auf die von ihnen diagnostizierte „seltene Thematisierung von Schulräumen“ (2008, 866), weil sie gerade in raumsoziologischen Untersuchungen das Potential sehen, Verständnis für das Verhalten von AkteurInnen zu erlangen. Raum wird von ihnen mit Materialität, Relationalität und Konstruiertheit verbunden – wobei sich Schule als multiple Raumwelt darstellt, d. h. „einen komplexen Raum von Räumen bildet, die 'koexistieren', sukzessiv oder gleichzeitig am selben materiellen Ort existieren oder sich überschneiden.“ (Willems & Eichholz 2008, 871) Innerhalb dieser Räume können dann visuelle, akustische und haptische Räume unterschieden und untersucht werden (vgl. Breidenstein 2004). Weitere Analysekatoren eröffnen den AutorInnen Goffmans Rahmenanalyse (1980) und sein theatrologisches Raumverständnis (1959 bzw. als *presentation of self* in 2.4.5), aber auch die Regelungen von Macht und Herrschaft (Goffman 1987[1961] und Foucault 1993[1975]) und schließlich die Sozialraumanalyse (nach Baacke 1980).

Die Sozialraumanalyse stellt im pädagogischen Kontext eine Methode dar, die sich häufig mit Raumnutzung von Jugendlichen oder Kindern (etwa Böhnisch & Münchmeier 1990), aber auch mit Schule und schulischen Umgebungen beschäftigt. Mack und Schroeder stellen in ihrem Beitrag zum *Handbuch Sozialraum* von Kessler, Reutlinger, Maurer und Frey (2005) in ihren Überlegungen die Machtverhältnisse in Schulen ins Zentrum und verbinden diese mit lokalen und regionalen Bildungspolitiken.

Insgesamt lassen sich aus diesen Arbeiten einige Gemeinsamkeiten ablesen: so stellt der soziale Raum Schule (und die damit verbundenen Aushandlungen von Subjektpositionen und Machtrelationen) stets einen Fokus dar, der oft anhand der architektonischen Gestaltung von Schulbauten verhandelt wird. Die Wahrnehmung durch die AkteurInnen vor Ort wird ebenfalls als relevantes Element von Analysen gesehen. Die Notwendigkeit, sich mit der Verregelung von Raum zu beschäftigen, wird (so Willems und Eichholz) in Schulen vor allem dann gesehen, wenn es zu Konflikten oder Wahrnehmungsunterschieden der verschiedenen AkteurInnen kommt (Willems & Eichholz 2008, 900). Raum ist in dieser Hinsicht veränderlich und dynamisch zu denken und wird historisch, d. h. mit der Geschichte der Institutionen in Zusammenhang gedacht.

Neben diesen Ansätzen aus dem deutschen Sprachraum möchte ich noch exemplarisch auf zwei weitere eingehen, und zwar einerseits auf die Auseinandersetzung mit *Pedagogy of place: seeing space as cultural education* (Callejo Pérez, Fain & Slater 2004 zu Curriculum

und Raum) und andererseits auf eine Ausgabe der Zeitschrift *Emotion, Space and Society*, die sich mit *emotional geographies of education* beschäftigt.

Fain sieht große Parallelen zwischen der Struktur von Räumen und der Struktur, die durch Curricula vorgegeben wird, aber auch in der Form wie beide auf gesellschaftliche und soziale Anforderungen reagieren (müssen). Für ihn bewegen sich diese zwischen den Polen 'emanzipatorisch' und 'kontrollierend' (Fain 2004, 11) und jene, die an der Gestaltung maßgeblich beteiligt sind, stehen in der Verantwortung, sich für entsprechende Intentionen und Umsetzungen zu entscheiden. Anhand von vier Fragen nach dem pädagogischen Ziel, den dafür benötigten Erfahrungen, der Organisation dieser Erfahrungen und der Kontrolle der Erreichung des Ziels (vgl. Fain 2004, 14) zeigt er Fragen auf, die für die Gestaltung von Räumen wie auch jene von Curricula essentiell sind. Raum sieht er dabei (mit Hillier 1996) vor allem als großes Potential – die Gestaltung von Raum verringert diese wenig begrenzten Möglichkeiten, um spezifischere Nutzungen vorzugeben und zu unterstützen. Die Transparenz dieser Einschränkungen und die Möglichkeit, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, stellt dann ein emanzipatorisches Element für Lernende dar (Fain 2004, 21):

„Each structure places limits upon the space created, and each structure has the potential of being a liberating space. [...] to access the liberating potential of the structure, the structure itself (its form) must be clearly defined, for in this definition, opportunity becomes event and possibilities begin to come to life.“
(Fain 2004, 22)

Kenway und Youdell stellen fest, dass in der *educational theory* bis vor wenigen Jahren Raum als Kategorie wenig präsent war – und während sich erste Arbeiten mit einem Überblick dazu beschäftigen, stehen Publikationen zu Emotion und Raum im Kontext von Schulen noch sehr am Beginn (Kenway & Youdell 2011, 133). Die Beiträge dieser Ausgabe der Zeitschrift *Emotion, Space and Society* (4/2) gehen dabei auf individuelle Aushandlung von Emotion im Raum Schule im Rahmen von ethnographischer Arbeit (Youdell & Armstrong 2011) ebenso ein wie auf die emotionalen Verortungen in verarmten Schulumgebungen (Grinberg 2011), die Produktion von Ausschlüssen entlang von *race* und *ethnicity* (Zembylas 2011) und die Emotionalität von Lehrenden in ethnographischen Interviews (Watkins 2011). Emotion im pädagogischen Bereich stellt ein gut beforschtes Thema dar, die Verbindung zu räumlichen Gegebenheiten – zur Aushandlung von persönlichem und öffentlichem Raum in Schulkontexten, zu Wirkmechanismen gesellschaftlicher Prozesse, die auch über räumliche Verdrängungsmechanismen in Schulen ankommen oder auch zur Aneignung der Schulumgebung durch Lernende und Lehrende – ist dagegen eher als Neuland zu sehen. Für die Soziolinguistik liegt gerade in der stärkeren Fokussierung auf das Individuum in diesen Beiträgen ein besonders SprecherInnen-zentrierter Zugang, der Einblicke in die Wahrnehmung der Verregelung der räumlichen und sprachlichen Umgebung geben kann.

Thus ideology is at one and the same time within everyday life and outside of it. It is forever penetrating everyday life, forever springing forth from it, uninterruptedly. Yet at the same time it interprets it, adds to it, transposes it, refracts it (more or less clearly, more or less deceptively). (Lefebvre 2008/1, 94f)

3 Theoretisch – Methodologischer Rahmen

In der Auseinandersetzung mit Raum entwickle ich in dieser Arbeit einen spezifischen Zugang, aufbauend auf ethnographischen Forschungstraditionen, der verschiedene qualitative Methoden kombiniert, um vor allem die Erlebensperspektive in der Wahrnehmung und Aushandlung von räumlichen und sprachlichen Praktiken zu erheben. Im folgenden Kapitel möchte ich diese Grundlagen meines Zugangs in Theorie und Methodologie darlegen, um anschließend eine exemplarische Analyse im Feld Schule (ab Kapitel 4) darzustellen.

Wie im Kapitel 2 bereits ausgeführt, gehe ich dabei von Prämissen aus, die das Wesen des Raums betreffen: jeglicher Raum ist sozial konstruiert und wirkt sozial konstitutiv – wird also durch soziale Praktiken erzeugt und prägt und wirkt ebenso auf diese ein. Weiters ist jeder Raum als heteroglossisches Gefüge anzusehen, in dem die sprachlichen Repertoires verschiedener Beteiligter aufeinandertreffen und aufeinander Einfluss nehmen. Für den theoretisch-methodologischen Rahmen bedeutet dies eine große Herausforderung, da sowohl die räumlichen als auch sprachlichen Praktiken, Räume mit ihren Möglichkeiten und SprecherInnen mit ihren heteroglossischen Repertoires, jeweils spezifische und teilweise sehr kleinräumige Methoden der Beobachtung und Dokumentation erfordern, aber auch ob des prozesshaften Charakters eine große Flexibilität gegeben sein muss. Bisweilen bedeutet das, konzipierte *elegante* Interpretationen zugunsten komplexer Realitäten beiseite zu legen (vgl. Leung, Harris & Rampton 2004) bzw. mit einer konstanten Re-Interpretation auf eine sich verändernde Forschungsumgebung zu reagieren. Gleichzeitig erlauben diese Veränderungen aber auch, die Einflüsse forschender Arbeit mitzuverfolgen und stellen eine Form der Reflexion und Neu-Bewertung dar.

3.1 Sprache

Gerade im Kontext von Schulen und sprachlicher Bildung werden Sprachen häufig als klar voneinander zu unterscheidende, getrennte Entitäten aufgefasst. Diese können in speziellen, designierten Einheiten vermittelt, erlernt und korrigiert werden. Gleichzeitig lassen sich im

Gebrauch von Sprachen in der Schule viele verschiedene Sprachformen finden, offizielle und intime, ad-hoc-Kreationen und über Jahrhunderte entwickelte standardisierte Formen. In der Linguistik wird nun die Frage nach dem Konzept von Sprache bzw. Sprachen zunehmend gerade im Hinblick auf empirisches Material diskutiert. Während lange vom idealen *native speaker* ausgegangen wurde, der in der allgemeinen Vorstellung die Korrektheit und Abgegrenztheit einer Sprache bestätigen konnte, steht dieser Mythos seit bald zwei Jahrzehnten auf dem Prüfstand (vgl. Davies 2003).

Shohamy beschreibt Sprache als einerseits „*very personal, unique and uncontrollable as it manifests the diversity of human beings*“ (Shohamy 2006, 6) aber auch als „*social, dynamic and changing as common features are shared, negotiated*“ (Shohamy 2006, 7). Mit dieser doppelten Verortung erklären sich sowohl Zusammenhänge zwischen Sprache und Identität, die als individuell zu konstruierende gesehen werden, als auch die soziale und kommunikative Funktion von Sprachen als Medium des Austauschs und der Verständigung. Diese Sichtweise steht für ein Konzept von Sprache als etwas, das nicht von klaren Grenzen umgeben und immer trennscharf von anderen Sprachen, Sprachformen oder Ausdrucksformen abzugrenzen ist.

Makoni und Pennycook (2007) gehen in ihrer Formulierung noch weiter, wenn sie von der Erfindung von Sprachen sprechen und damit die diskursive Konstruktion von Einzelsprachen als distinkte und abzählbare Entitäten meinen. Dabei unterstreichen sie, obwohl als soziale Konstruktion angenommen, die sehr realen Effekte auf das Leben von SprecherInnen, ihre Ansichten und ihr Sprechen über Sprachen (Makoni & Pennycook 2007, 21). Für mich steht hier die Perspektive der Sprechenden im Vordergrund, d. h. ihre Kategorienbildung wird relevant gesetzt und nachvollzogen. Dies kann sich, wie Vološinov formuliert, von der wissenschaftlichen Meinung unterscheiden: „*important for the speaker about a linguistic form is not that it is a stable and always self-equivalent signal, but that it is an always changeable and adoptable sign.*“ (Vološinov 1973, 68)

In der vorliegenden Arbeit gehe ich davon aus, dass SprecherInnen stets auf diverse sprachliche und kommunikative Ressourcen zurückgreifen, die sie als für die jeweilige Interaktion geeignet auffassen. Dies umfasst sprachliche Elemente, aus mehreren Sprachformen wie auch Systemen, aber auch non-verbale Ausdrucksformen. Shohamy verwendet dafür den Begriff *hybrid*, der ihrer Aussage nach die Dekonstruktion von Sprachen als diskrete Kategorien bedeutet und stattdessen „*concepts that are anchored in reality*“ umfasst (Shohamy 2006, 14). Die Legitimität dieses fluiden und kreativen Sprachgebrauchs steht im Vordergrund und insofern geht es auch bei sogenannten neuen Praktiken nicht um eine erneute Kodifizierung derselben, also nicht um die Erfindung einer 'neuen Sprache'. So sind Begriffe wie *(trans)languaging*, *doing language* etc. in Gebrauch, die vor allem den dynamischen und prozesshaften Ereignis-Charakter von Sprachgebrauch betonen (u. a. Creese & Blackledge 2010, Jørgensen 2008, Pietikäinen, Alanen, Dufva, Kalaja, Leppänen & Pitkänen-Huhta 2008, Shohamy 2006). Dies wird verbunden mit dem Wissen und der Kommunikation der Sprechenden über ihre Sprachen und ihr Sprechen (*metalanguaging*, *metalinguistic awareness*).

Die Konzepte der hier zitierten AutorInnen gehen auf das Sprachverständnis Bachtins zurück (vgl. Busch 2013, 8f), der Sprache(n) stets als vielstimmig, vielsprachig und multidiskursiv beschreibt. Er spricht sich für Sprache als ein Ganzes aus, das in seinen Elementen (Wörtern oder Aussagen) stets Spuren früherer Interaktionen mit sich trägt und wiederum Teil nachfolgender Diskurse wird – SprecherInnen eignen sich Sprachen also nicht als persönlichen Besitz an, sondern haben Teil an einer sozialen / gemeinsamen Gesamtheit von Sprache(n) (Bachtin 1979). Sein Begriff der Heteroglossie steht in diesem Sinn für eine Sprachenvielfalt, die nicht die Addition mehrerer getrennter Kompetenzen bedeutet, sondern ein multiples Repertoire, aus dem sprachliche Ressourcen verwendet werden können. Begrifflichkeiten wie Mehrsprachigkeit, Multi- und Plurilingualismus, Sprachenvielfalt, etc. sind alle von linguistischen Begriffen schnell zu Schlagworten geworden und wurden zunehmend dazu verwendet, Kategorien festzuschreiben (in Abgrenzung von Einsprachigkeit, Monolingualismus, etc.), was ihren weiteren Gebrauch sprachideologisch auflädt bzw. schwierig macht. Dennoch bedarf es m.E. einer praktischen Auswahl, um über sprachliche Phänomene zu sprechen. In dieser Arbeit werden heteroglossisch und mehrsprachig relativ synonym verwendet – im Wissen um die Schwierigkeit und Inadäquatheit, den diversen und prozesshaften Charakter sprachlicher Handlungen unter einen 'einigen' Dachbegriff zu summieren.

3.2 Ethnographische Herangehensweise

Ethnographie steht für eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem Feld, wobei die Bedeutungsgebungen der Beteiligten im Zentrum stehen. Sie bietet sich an, weil sie Verständnis des Feldes / der Vorgänge sucht – wie Agar formuliert, begeben sich als 'Lehrling' in einer „*student-child-apprentice learning role*“ (Agar 1980, 194) ins Feld um zu verstehen, wie räumliche Praktiken und sprachliche Praktiken in Räumen wirken und wahrgenommen werden und wie Beteiligte diese Praktiken interpretieren.

Forschende sammeln Erfahrungen im Feld, um Sinnzusammenhänge nachzuvollziehen und erklärbar zu machen. Nicht die Vorhersagbarkeit zukünftiger Handlungen ist dabei das Hauptinteresse, sondern das Nachvollziehen von Entscheidungen und Einschätzungen. Und bis zu einem gewissen Grad auch das Explizitmachen von Wissen, das den Beteiligten möglicherweise nicht verbalisierbar ist, wie Agar am Beispiel linguistischer Ethnographie darlegt:

“One cannot go in and say, “Tell me your grammar.” Even if people have been “taught” their grammar, a linguist must cautiously view their statements as another kind of data. People's conceptions of how they should or do speak often are inexact or incorrect. The linguist needs to record what people say about their speech, but also needs to arrive at her own system of rules, and then compare the two.” (Agar 1980, 189f)

Entsprechend ausführlich werden also auch in diesem Ansatz die Erklärungen, Einschätzungen und Erzählungen der Forschungsbeteiligten aufgenommen, und die InteraktionspartnerInnen dazu animiert, sich (gemeinsam) Gedanken über räumliche und sprachliche Praktiken zu machen. Dies trägt einerseits zur Wissensproduktion als Anliegen der Untersuchung bei, andererseits stellt es aber auch diskursiv gemeinsam produziertes

Wissen über das Erleben des Raumes her. In dieselbe Richtung argumentiert Schütze, wenn er den Fokus auf Geschichten als narrative Sinnzusammenhänge legt und so Wissen in der Erzählung generiert wird:

„Wenn Geschichten hervorgehoben und erzählt werden, ist das natürlich stets ein Anzeichen dafür, daß die 'direkte' Informationslage auf der Basis von aktualtextlichen Eigenbeobachtungen und Dokumenten unzureichend ist: sonst würde der Forscher (oder auch ein entsprechender alltagspraktisch Interessierter) nicht auf Geschichten rekurrieren. Und selbst wenn aktualtextliches Material scheinbar lückenlos vorliegt, kann das Hervorlocken und Analysieren von Geschichten erforderlich sein, um jene aktualtextlichen Versatzstücke in einen plausiblen 'historischen' Gesamtzusammenhang zu bringen.“ (Schütze 1976, 32)

Frühe ethnographische Forschung widmete sich oft ebenso kultur- und sozialanthropologischen wie auch linguistischen Fragestellungen (vgl. Mead 1973): Die Studien Malinowskis (2002[1935]) in den 1920er Jahren etwa untersuchten sowohl die landwirtschaftlichen Traditionen auf den Trobriand-Inseln wie auch das umfangreiche landwirtschaftliche und rituelle ('magische') Vokabular. Ein weiteres Beispiel ist die Studie von Thomas und Znaniecki (1984[1929]), die als Ethnographie polnischer Immigranten in den Vereinigten Staaten sowohl wirtschaftliche als auch biographische Erhebungen umfasst. Nach einer Phase der stärker experimentell und kognitiv orientierten Strömungen in der Linguistik wurde die ethnographische Forschung bereits in den 1960ern (u. a. von Gumperz & Hymes 1972) vor allem dort aufgenommen, wo Mikrophänomene des Sprachgebrauchs, des Sprachwechsels bzw. von mehrsprachigen Repertoires untersucht wurden. Nachdem ethnographische Methoden als Teil des linguistischen Methodenrepertoires oft wenig reflektiert verwendet worden waren (etwa begleitend zu Interviews, etc.), lässt sich in den letzten Jahren ein stärkerer Fokus auf die theoretischen und methodologischen Implikationen feststellen, erkennbar durch Einführungen (Blommaert & Jie 2010) aber auch Anthologien (u. a. Gardner & Martin-Jones 2012) zur Methode.

Hornberger formuliert die besonderen Möglichkeiten der Ethnographie in der Forschung zu Sprachenpolitik(en), wobei für die vorliegende Untersuchung vor allem die Interpretationen und Wahrnehmungen der Beteiligten im Fokus stehen sollen:

“Ethnographers of language policy are concerned with investigating the creation, interpretation, and appropriation of policy on language status, corpus, or acquisition in particular contexts. We are interested in discerning both top-down and bottom-up language policy processes and their interactions, and we find ethnography particularly suited to uncovering the indistinct voices, covert motivations, embedded ideologies, invisible instances, or unintended consequences of language policy emergent in context.” (Hornberger 2013, 106, auch Hornberger & Johnson 2011)

Sie macht auch potentielle Herausforderungen von Forschungsräumen aus, nämlich *heterogeneity, mobility, diversity, scale-layering, indexicality and polycentricity*, und sieht im Fokus auf kleinräumige Orientierungen die Chance, Ambiguitäten, Paradoxa der Sprachwahl und soziolinguistischer Identitäten wahrzunehmen und Sprachregime *von unten* zu verstehen. (Hornberger 2013, 111)

Traditionell lag der Fokus ethnographischer Forschung auf Gruppen, die aufgrund bestimmter Gemeinsamkeiten (Sprache, Lebensregion, ...) vorab identifiziert wurden, allerdings beschreibt Agar schon in den 1970ern die Problematik einer solchen Einteilung und argumentiert für ein stärker reflektiertes Bild einer *Zielgruppe*. Die Verwendung des Begriffs *speech community* muss also nicht an eine Einzelsprache geknüpft gedacht werden, sondern steht vielmehr (wie auch schon von Hymes formuliert) für eine (regelmäßig interagierende) Gruppe mit (partiell) geteilten sprachlichen Praktiken. Die Größe dieser Gruppe sowie ihre Geschlossenheit oder Offenheit für Interaktionen, gilt es im Rahmen der ethnographischen Untersuchungen zu erforschen.

“Take as context a community, investigating its communicative habits as a whole, so that any given use of channel and code takes its place as but part of the resources upon which the members of the community draw.” (Hymes 1964, 3)

Ethnographische Zugänge beinhalten einen doppelten Fokus auf kleinräumige Praktiken wie auch deren Einbettung in größere, sogar globale Zusammenhänge. Mit Creese gehe ich davon aus, dass gerade dieser 'Abgleich' auf mehreren Skalen eine der Qualitäten von ethnographischer Forschung ausmacht und diese Gebundenheit zu einem größeren Verständnis führt.

“The ethnographic approach is one which sees the analysis of small phenomena as set against an analysis of big phenomena, and in which 'both levels can only be understood in terms of one another'.” (Creese 2011, 43, vgl. auch Blommaert 2006)

Die Frage nach der Übertragbarkeit von Ergebnissen, die in kleinräumigen Kontexten gewonnen wurden, beschäftigt die ethnographische Forschung: Hornbergers Ansatz erscheint mir dabei sehr nachvollziehbar, wenn sie davon ausgeht, dass gerade die konkrete, dichte Beschreibung Lesenden erlaubt, selbst Schlüsse über die Reichweite der Erkenntnisse zu ziehen. In diesem Sinn steht für sie der offene Umgang mit Daten und Schlussfolgerungen im Vordergrund.

Auch für Heller steht dieser Zugang zu kritischer Ethnographie und Soziolinguistik im Vordergrund, wenn sie diese nicht als ExpertInnenwissen sondern in Form informierter und situierter sozialer Praktiken sieht, wobei sie auch explizit auf die verschiedenen Interessen hinweist, die stets mit Praktiken verbunden sind, und deren Wirkungen nicht immer direkt vorher zu sagen sind. Der damit verbundene politische Anspruch und die politische Verantwortung von Forschung stehen dabei nicht im Gegensatz zu Wissensproduktion sondern stellen (notwendige) Voraussetzungen dafür dar.

“In other words, I want to move away from a position that claims objective, neutral, unconstrained, disinterested knowledge production which can, if called upon to do so, guide social and political action, and toward one that understands knowledge production to be socially situated, but no less useful for that (indeed, perhaps more so). I also want to confront the question of interests served, that is, how the kinds of knowledge we are interested in producing, and do produce, are embedded in complicated relations of power, not all of which may be readily apparent to us, and not all of which allow for reliable prediction of the consequences of our work.” (Heller 2011, 6)

Die ethnographische Perspektive legt für meine Arbeit einen theoretischen und methodologischen Rahmen fest, und stellt das Verstehen der lokalen Praktiken als Ziel der Forschung in den Mittelpunkt. Spezifischer begeben sich ins Feld um zu verstehen, wie räumliche Praktiken und sprachliche Praktiken in Räumen wirken und wahrgenommen werden. Diese Erkenntnisse, die Handlungen, Entscheidungen und Motivationen der beteiligten AkteurInnen aufgreifen, werden als eine lokale Realisierung von Sprachregimen gesehen. Durch die multiperspektivische Beschreibung und die Kombination verschiedener Methoden werden Lesende damit in die Lage versetzt, diese Erkenntnisse mit ihren eigenen Erfahrungen mit und in heteroglossischen Kontexten zu vergleichen und Anregungen zur Reflexion und eventuellen Veränderung dieser Kontexte zu bekommen.

Im Sinne einer kritischen Ethnographie (*“Critical ethnography is conventional ethnography with a political purpose.”* Thomas 1993, 4, vgl. auch Madison 2012) ist das Ziel dieser Unternehmung nicht nur eine akademische Publikation sondern auch ein Mehrwert für die Beteiligten an der Forschung bzw. für Schulen und andere Institutionen in einer ähnlichen Situation. Die Teilhabe in dieser Schule, der Austausch mit den Beteiligten und das Wissen, das bei und von allen Beteiligten dadurch generiert wurde, haben sowohl Forschende als auch Beteiligte sensibilisiert und in gewisser Weise zu ExpertInnen dieser ethnographischen Forschung gemacht. Die Transferierbarkeit ist daher nicht nur über klassische akademische Veranstaltungen oder Fortbildungen gegeben, sondern auch als kollegialer Austausch unter SchulleiterInnen, Lehrenden und bis zu einem gewissen Grad auch Eltern und SchülerInnen. Beispielhaft sei auf die (neue) ExpertInnenrolle der SchülerInnen hingewiesen, die in ihren Erklärungen den Eltern gegenüber im Rahmen eines Schulfests beobachtet werden konnte, und die jedenfalls begeistert wahrgenommen wurde.

Obwohl also nicht primär als pädagogische Intervention angelegt, sind Überlegungen aus der kritischen Pädagogik (u. a. hooks 1994, Cho 2013) relevant für Planung und Umsetzung der einzelnen empirischen Elemente. Die Auseinandersetzung mit Wissen und der Anstoß von Interesse am (sprachlichen) Umfeld sind stets ein Teil der ethnographischen Begegnung. Die Involvierung von SchülerInnen in *action research* (vgl. u. a. Duncan-Andrade & Morrell 2008, Dodman 2003) wird auch als Teil einer kritischen Pädagogik verstanden, indem die Produktion von Wissen transparenter und vielstimmiger wird. Gleichzeitig besteht über Schulaktivitäten die Möglichkeit, SchülerInnen an akademische Formen der Wissensproduktion und Reflexion heranzuführen und ihnen so auch potentielle Karrieremöglichkeiten näher zu bringen.

Ein weiterer Einfluss, der insbesondere dort relevant wird, wo Methodologien dieser Arbeit (auch) als potentielle Anregungen zur Aktionsforschung (etwa von Lehrenden, vgl. Dagenais, Moore & Sabatier 2009, Altrichter 2007) bzw. zur kritischen Reflexion der eigenen Praxis dienen sollen, sind Arbeiten, die als Autoethnographien die eigene Praxis beforschen (etwa Brodgen 2008, Richards 2012 oder Varela 2001).

3.3 Erleben, Wahrnehmen, Erinnern – Spracherleben und Biographie, Geschichte und Raum

Wie schon in den Ausführungen zur ethnographischen Forschung angesprochen, steht das Erleben bzw. die Wahrnehmung der Forschungsbeteiligten bei diesem Zugang im Mittelpunkt. Ausgehend davon, dass soziale Wirklichkeit nicht *objektiv* beobachtbar ist, bedarf es zu ihrer Beforschung stets der Vermittlung und vermittelnden Wahrnehmung. Dabei kann das Erleben den Forschenden mit verschiedenen Methoden zugänglich werden, die sich unterschiedlicher Modi bedienen. Neben Interviews oder Gesprächen, aus denen verbale Kommentare, Narrative und Bewertungen entstehen, können Zeichnungen oder Photographien visuelle Eindrücke vermitteln, wie auch andere Collagen von Wahrnehmungen (etwa auch Audioeindrücke) denkbar wären¹.

Für meine Arbeit stellen die multimodalen Daten immer wieder Sprechkanäle dar, d. h. sie bieten den Beteiligten die Gelegenheit, über eine ihnen prinzipiell bekannte Situation aus einer leicht veränderten Perspektive zu reflektieren oder über die Kombination von visuellen und verbalen Ausdrucksformen ihre Standpunkte neu oder anders zu vermitteln. Die visuellen Materialien stellen darüber hinaus auch eine eigene Analyseebene dar, die innerhalb einer spezifischen Struktur untersucht wird. Hier ist wichtig zu betonen, dass auch die Zeichnungen oder Photographien nicht als *objektive* Abbildungen der Wirklichkeit anzusehen sind, sondern ebenso wie Interviews als *Kommentare zum Erleben* aus der Perspektive des Erlebens gelesen werden müssen.

Um nachzuvollziehen, in welchem Verhältnis das Erleben und das Sprechen über das Erlebte stehen, möchte ich auf Schütz zurückgreifen, der sich in den 1920er Jahren mit Gedächtnis und Erleben beschäftigte und insbesondere auf die Beziehung körperlich-sinnlicher Wahrnehmungen und der (retrospektiven) Einordnungen und Sinngebung durch die Erinnerungsleitung bzw. die Konstruktion des „Jetzt und So“, in dem sich das individuelle Ich herausbildet, eingeht (Schütz 1981[1924-1928]). Die vielen *Bilder*, die durch Erlebnisse erzeugt werden, ergeben heterogene Eindrücke, die jedoch durch das erlebende *Ich* bzw. dessen Identität zusammengebracht werden und insofern Teil dieser Identität werden.

Schütz geht dabei wiederum auf Bergson (1982[1908]) zurück, wenn er davon ausgeht, dass die Erinnerungsbilder erst Ordnung in die Materie bringen und *die erinnerte Welt* damit als Funktion des Gedächtnisses anzusehen ist. Seine Ausführungen zur rekonstruktiven Leistung des Gedächtnisses, das aus früheren Erlebnissen sinnhafte Erinnerungen – in Übereinstimmung mit dem inzwischen veränderten Selbst – generiert, stellen gerade für die biographischen Aspekte meiner Methodologie einen wichtigen Ausgangspunkt dar. So erfolgt die Einschätzung einer vergangenen Situation stets aus der momentanen Perspektive der Sprechenden; der Rückgriff auf damalige Gedanken oder Wissensstände ist zwar diskursiv möglich, allerdings kann niemals das damalige Erleben wiederholt sondern maximal (aus heutiger Perspektive) nachvollzogen werden. Dies gilt für die Erinnerung an spezifische Abläufe ebenso wie für Motivationen, Wünsche oder Bewertungen, die ebenfalls nur

¹ Die ausführliche Diskussion der verwendeten Methoden erfolgt im Kapitel 5, die Darstellung anderer Methoden würde hier zu weit führen. Exemplarisch sei jedoch auf Talmy 2010 zu qualitativen Interviews, Brogden 2008 zu Autoethnographie, Cummins 2006 zu Identitätskonstruktion durch Texte und Grell 2007 zu Collagen verwiesen.

verarbeitet aus dem Jetzt und So wieder zugänglich werden.

„Unser Gedächtnis hält unsere Erlebnisse, sobald sie entworden sind, nicht unverändert fest, da es selber die Veränderung, die im Entwerden dieses Erlebnisses liegt, hervorgebracht und mitgemacht hat. [...] unser Gedächtnis bewahrt nicht das Erlebnis, sondern dessen *Sinn* auf, eben den Sinn, den es durch das aus ihm gewordene Jetzt und So erhält.“ (Schütz 1981[1924-1928], 103f)

Mit der Verarbeitung des Erlebens in der Erinnerung setzt sich auch Haug (1999) auseinander, die dabei vor allem die Möglichkeit der Veränderung der eigenen Praxis und die kritische Wahrnehmung von Machtverhältnissen aus feministischer Perspektive betont. Diese Chance der Reflexion, durch die Diskussion von Alternativen zu verändertem Verhalten zu gelangen bzw. Veränderungspotentiale wahrzunehmen, stellt für diese Arbeit ebenfalls eine Zielsetzung dar.

Während Schütz und Haug zwar von der Veränderlichkeit von Erinnerung ausgehen, aber doch auch annehmen, dass eine Verbindung primär zum individuell eigenen Erleben gegeben ist, wendet sich Welzer (2005) diskursiven Einflüssen auf das Gedächtnis zu und setzt sich, neben der Verarbeitung der *eigenen* Erinnerung, damit auseinander, wie medial und kommunikativ vermittelte Einflüsse in unsere Erinnerungen Eingang finden und schließlich als Teil ebendieser verarbeitet und wieder abrufbar werden. Für alle Erinnerungen geht Welzer davon aus, dass sie der sozialen Vermittlung bedürfen – dieser Punkt ist für die vorliegende Untersuchung insofern wichtig, als dadurch die Bedeutung der sozialen und diskursiven Begleitung der räumlichen und sprachlichen Praktiken angesprochen wird:

„Ein Erlebnis wird erst zur Erfahrung, wenn es reflektiert wird, und reflektieren bedeutet, der Erfahrung eine Form zu geben. Diese Form kann nur sozial vermittelt sein; anders steht sie dem Individuum nicht zur Verfügung und wäre im übrigen auch nicht kommunizierbar.“ (Welzer 2005, 30)

Dies stützt die Bedeutung, die Lefebvre (und Soja) den *spaces of representation* (vgl. 3.5) zuschreiben, also jenem Aspekt des Raums, in dem Bedeutungen durch die Beteiligten ausgehandelt werden.

Neben der Einbettung des individuellen Erlebens in biographische Zusammenhänge ist für die Beschäftigung mit sprachlichen und räumlichen Praktiken auch die Verortung in einer überindividuellen Geschichte relevant. Denn, wie Dausien und Kelle betonen, „*Biographien sind keine Konstruktionen isolierter Individuen, sondern werden in einem sozialen Netz von Interaktionen und zeitlich überdauernden Beziehungen gebildet.*“ (Dausien & Kelle 2005, 204). Um die Einbettung in diese Geschichte – individuell oder als kollektive Geschichte – zu verstehen, gibt Assmann einen Einblick in die Formation von Gruppenidentitäten:

"Unter einer *kollektiven* oder *Wir-Identität* verstehen wir das Bild, das eine Gruppe von sich aufbaut und mit dem sich deren Mitglieder identifizieren. Kollektive Identität ist eine Frage der *Identifikation* seitens der beteiligten Individuen." (Assmann 2007, 132)

Für die Aneignung des Raums bzw. die Verarbeitung seiner und der Symbole der Schule erscheint diese Prämisse der *Identifikation* sehr interessant – Auftreten und Rahmung von

räumlichen Praktiken können so dahingehend betrachtet werden, wieweit sie (explizit oder implizit) mit den Kernsätzen der Gruppe einhergehen bzw. ihnen eventuell widerständig gegenüberstehen. Wenger führt diesen Gedanken weiter, wenn er sich mit der Partizipation oder eben Nicht-Partizipation in Gruppen beschäftigt, die zur Identitätsfindung der Individuen beitragen: so erfolgt die Produktion von Identität sowohl durch die gesetzten wie auch die unterlassenen Handlungen bzw. die angenommenen und abgewiesenen Zuschreibungen (vgl. Wenger 1998, 164).

Wenger sieht dabei drei Formen von Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die er als *engagement*, *alignment* und *imagination* bezeichnet. Letztere beschreibt Norton weiterführend folgendermaßen: „*‘imagination’ addresses the extent to which we create images of the world and see connections through time and space by extrapolating from our experience*“ (2001, 163, bezogen auf Wenger 1998). Mit Wenger betont Norton dabei den Realitätsbezug dieser Imaginationen, die sich durch die kreative Bearbeitung potentieller Beziehungen in der Gruppe und individueller Möglichkeiten auszeichnen.

Assmann geht in seinen Arbeiten zum kulturellen Gedächtnis auf die Konstruktion der Zugehörigkeiten ein und expliziert stärker die Imaginationsleistung, die mit der Einschreibung in eine bestimmte Gruppe und ihre Geschichte geschieht:

"Alles kann zum Zeichen werden, um Gemeinsamkeit zu kodieren. [...] Die kulturelle Formation ist das Medium, durch das eine kollektive Identität aufgebaut und über die Generation hinweg aufrechterhalten wird." (Assmann 2007, 139)

Obwohl im Rahmen dieser Schule (noch) nicht unbedingt von einer Vermittlung über mehrere Generationen gesprochen werden kann, stellt doch die Fortschreibung der *Schulgeschichte*, also der mit der Schule verbundenen Traditionen, Bräuche und Regelungen für Lehrende wie Kinder ein wichtiges Moment dar. Die Kommunikation von früheren Erlebnissen – überliefert von älteren SchülerInnen und teilweise Eltern – weckt so großes Interesse.

Breckner, die sich vor allem mit der Bedeutung von Symbolen und Bildern in Gruppen und Gesellschaften auseinandergesetzt hat, hebt hervor, dass es zur Symbolschaffung nicht die *großen* Geschichten braucht, stattdessen betont sie: "*Symbolisierungsprozesse vollziehen sich alltäglich, selbstverständlich und permanent, und sind nicht einem spezifischen Wirklichkeitsbereich vorbehalten.*" (Breckner 2010, 33) Damit erscheint etwa der Blick auf Bilder, die von den SchülerInnen selbst gezeichnet wurden, als eine Möglichkeit, sich mit den Symboliken der Schule und der Aushandlung der *representational spaces* auseinander zu setzen. Für die Konzeption eines Analyseinstruments gibt Breckner zu bedenken, „*dass Relationen verschiedener Bildelemente untereinander ein Bedeutungsgewebe erzeugen, in dem 'etwas' 'für jemanden' 'gemeint' ist.*" (Breckner 2010, 35) Das heißt, dass sich Bedeutung nicht getrennt aus den einzelnen Elementen erschließt. Etwas allgemeiner formuliert, spricht sie also von einer notwendigen Dreierbeziehung zwischen dem meinenden Subjekt, dem gemeinten Objekt und eben der Relation zwischen diesen beiden. Wenn also Bedeutung entstehen soll, braucht es zwischen Begriffen und Objekten einen (durch Subjekte konstruierten) Bedeutungszusammenhang (Breckner 2010, 36).

Dies geht einher mit der Raumvorstellung Lefebvres, der ja nicht nur in der generellen Konzeption von sozialem Raum die Relationsebene betont, sondern dies nochmals speziell für den *representational space* hervorhebt:

„Representational space is alive: it speaks. It has an affective kernel or centre: Ego, bed, bedroom, dwelling, house; or: square, church, graveyard. It embraces the loci of passion, of action and of lived situations, and thus immediately implies time. Consequently it may be qualified in various ways: it may be directional, situational or relational, because it is essentially qualitative, fluid and dynamic.“
(Lefebvre 1991, 42)

Mit der Betonung der Bedeutung des erlebenden und sich erinnernden Subjekts kann schon Schütz als einer der Vordenker für die Subjekt- oder SprecherInnen-zentrierte Forschung gesehen werden. Damit steht nicht der Blick auf Sprachen als Entitäten im Vordergrund, sondern Sprachen werden als Praktiken über SprecherInnen bedeutsam (vgl. u. a. Busch 2013, Makoni & Pennycook 2007). Dieser Fokus ist in der ethnographischen Forschung bereits angelegt, stellt jedoch gerade in der Linguistik einen Paradigmenwechsel dar, der durch den Aufschwung der sprachbiographischen Forschung unterstützt wurde.

Der sprachbiographische Zugang stellt das sprechende Subjekt in den Mittelpunkt und fragt nach SprecherInnenidentitäten (u. a. Franceschini 2001, Kramsch 2006, Busch 2010a), Sprachlernerfahrungen, Spracheinstellungen und dem Erleben soziolinguistischer Phänomene wie etwa Auswirkungen von Sprachenpolitik oder sprachlicher Diskriminierung. Dabei ist die vermittelnde Instanz stets die Biographie des sprechenden Subjekts, d. h. die Sinnstiftung erfolgt durch die Erzählung oder Aufbereitung des Individuums und kann durch verschiedene Methoden unterstützt und angeregt werden. Biographische Vorerfahrungen prägen die Wahrnehmung von Sprache(n) in der Welt und tragen zur Positionierung des Subjekts in seiner Lebenswelt bei. Für die Forschung ist nun sowohl diese Positionierung von Interesse, als auch die Konstruktion und Interpretation sprachlicher Phänomene durch die SprecherInnen. Über diesen Fokus besteht ein privilegierter Zugang zu mehrsprachigen Lebenswelten, da die Definitionsmacht über die Unterscheidung der verschiedenen relevanten Sprachformen an die SprecherInnen übertragen wird, die sowohl innersprachliche Mehrsprachigkeiten wie auch heteroglossische Gefüge wahrnehmen und interpretieren.

3.4 Ethische Haltung, Forschung mit Menschen, Partizipation

Forschung mit SprecherInnen stellt stets auch Fragen nach der Haltung der Beteiligten und bemüht sich um adäquate Formen der Kooperation, wie sie etwa Hornberger zusammenfasst:

“empowerment-oriented approach (research on, for and with subjects), which uses interactive, dialogic methods and seeks to take into account the subjects' research agenda, involve them in feedback and sharing of knowledge, consider representation and control in the reporting of findings, and take seriously the policy-making implications of the research.” (Hornberger 2013, 105)

Dieser Anspruch umfasst viele Punkte und lässt sich als ein großer Auftrag verstehen, den die Forschenden mit Beginn empirischer Erhebungen und ihrer Planungen übernehmen. Die

Begrifflichkeiten 'empowerment-oriented' (Hornberger 2013), 'research on, for and with subjects' (Cameron, Harvey, Rampton & Richardson 1997), oder 'critical ethnographic sociolinguistics' (Heller 2011) stellen dabei verschiedene Foki in den Mittelpunkt, bringen aber oft eine geteilte Haltung zu Forschung und dem Umgang mit Ergebnissen mit sich. Machtverhältnisse, die sich an unterschiedlichen Achsen produzieren (Alter, Bildung, Status, ...), tragen zu Ungleichgewichten des Blicks bei, die sich bereits in der Konzeption von Projekten, in der Datenerhebung (etwa im Gespräch mit InterviewpartnerInnen) als auch in der folgenden Auswertung und Weiterverarbeitung finden. Zugang zu Wissen zu erlangen bzw. zur Wissensproduktion in einem bestimmten Kontext beizutragen, bedarf verschiedener Ressourcen, die je nach Setting sehr unterschiedlich verteilt sein können. Der Anspruch *neutraler Wissenschaft*, vorhandenes Wissen unabhängig von den Wissenden zu sammeln und zu dokumentieren (bzw. auch in andere, westlich-koloniale Kontexte mitzunehmen oder damit zu handeln, vgl. Tuhiwai Smith 2012), negiert die Situiertheit von Sinnbildung und ignoriert die Beteiligung und Verantwortung der involvierten AkteurInnen. Dies gilt, wie Tuhiwai Smith ausführt, im Speziellen aber nicht ausschließlich für *indigenous research*, in dem Machtverhältnisse sich über Generationen zwischen Angehörigen verschiedener ethnischer oder sprachlich distinkt konstruierter Gruppen herausgebildet haben. Im vorliegenden Material, das sich historisch im Bereich des Minderheitenschulwesens² verortet, wird zu reflektieren sein, wie historische und politische Ideologien und Machtverhältnisse wahrgenommen und (gemeinsam) bearbeitet werden.

Gerade in der ethnographischen Forschung, die sich als stark alltagsgebunden versteht, stellen sich Fragen der Forschungsethik bzw. wurden sie in diesem Feld als besonders relevant wahrgenommen und bearbeitet. Hornberger identifiziert vier Punkte, die sie als besonders wichtig ansieht: "*as in all ethnographic research, participant-related methodological rich points arise around questions of authority, collaboration, reflexivity and representation.*" (Hornberger 2013, 104) Ergänzend möchte ich noch einen Blick auf die Forschung mit Kindern richten, da dies spezifische Fragen im Zusammenhang mit den genannten Punkten aufwirft.

Diese fünf Punkte sollen also im Folgenden beleuchtet werden – gerade im Hinblick auf Forschung in Schulen und Bildungskontexten, in denen die hier zitierten Autorinnen besonders tätig sind und für die vorliegende Arbeit daher hohe Relevanz haben.

Autorität

Autorität bezieht sich hier vor allem auf die Interpretation der Daten, meint aber auch die Infragestellung ebendieses Verfügens über das Material. Aus welchen Gründen und mit welchem Hintergrund sind Forschende in der Lage, die *richtigen* oder adäquaten Schlussfolgerungen im Rahmen der Analyse zu ziehen? Gerade im Arbeiten mit interpretativen Methoden stellen sich diese Fragen und die Verhandlung von Autorität ist eine der Aufgaben in Interaktion mit allen Forschungsbeteiligten. Feedbackrunden und

² Das Minderheitenschulwesen umfasst die spezifischen gesetzlichen Bestimmungen und schulischen Angebote für Angehörige der sogenannten autochthonen Minderheiten in Österreich und betrifft Schulsprengel in Kärnten (Slowenisch), sowie im Burgenland (Burgenland-Kroatisch, Ungarisch und Romanes). Vgl. zu den rechtlichen Grundlagen die entsprechenden Bundesgesetzblätter: BGBl. Nr. 101/1959 bzw. BGBl. Nr. 641/1994

gemeinsame Interpretationssettings stellen eine Möglichkeit dazu dar. Wie hooks argumentiert, dass es in feministischer Forschung nicht nur um eine Umkehr der Machtbeziehungen gehen kann (1994), soll auch hier nicht die Autorität von Forschungsbeteiligten über jene der Forschenden gestellt werden, sondern vielmehr ein bewusster und reflektierter Umgang mit verschiedenen Autoritäten gepflegt werden.

Kollaboration / Kooperation

Während die Forschenden auf Kooperation angewiesen sind, um Zugang zu bestimmten Kontexten zu bekommen, aber vor allem um an Informationen, Einschätzungen und Praktiken teilzuhaben, ist auch für die Beteiligten die Frage nach Kooperation zu stellen. Welchen Nutzen ziehen alle Beteiligten aus der Forschung? Welchen Risiken werden einzelne Personen dabei ausgesetzt? Nicht in allen Fällen sind die Konsequenzen derart *öffentlichen* Sprechens offensichtlich, bzw. sind es auch nicht die Netzwerke der Beteiligten und es bedarf adäquater Vertrauensverhältnisse, um die Formen der Kooperation gut auszuhandeln.

Repräsentation

Heteroglossie in einem Bachtinschen Sinn beschränkt sich nicht auf verschiedene Sprachen, sondern umfasst auch Vielstimmigkeit. In der Auseinandersetzung mit *indigenous research*, feministischer Forschung aber auch sprachenspolitischer Forschung stellte sich immer wieder die Frage nach der Repräsentation verschiedener Perspektiven und Stimmen. Auch in der vorliegenden Arbeit waren die Überlegungen zur Darstellung der AkteurInnen und ihrer Perspektiven komplex: die sehr spezifische sprachliche Situation der Schule lässt sehr leicht Rückschlüsse auf Einzelpersonen zu, die Lehrenden positionieren sich aber auch in ihrer Arbeit deutlich und sind als ExpertInnen ihrer jeweiligen Aufgabenbereiche auch in der Öffentlichkeit präsent. Demgegenüber stehen einander bei der Perspektive der SchülerInnen einerseits der Wunsch nach Sichtbarkeit (von den Kindern) aber auch die Verantwortung und zumindest teilweise Wahrung der Anonymität, auch angesichts der weiteren Schulkarrieren etc., gegenüber. Während die Schule durch ihren Namen verortet und eindeutig bestimmt wird, sind die Eltern, SchülerInnen und Lehrenden durch Anonymisierungen nicht so schnell identifizierbar. Die vorliegende Arbeit ist eine mögliche Ausdrucksform – gleichzeitig werden sich andere Beteiligte anders bzw. in anderen Formen über die Ergebnisse der Forschung, etwa die weiteren Auswirkungen auf die Schule, äußern und in diesem Sinne auch ihre eigenen Stimmen in neuen Zusammenhängen hörbar machen.

Reflexivität, Kritische Reflexivität

Zur kritischen Reflexion gehört nicht nur die Situierung dieser Forschung innerhalb des (lokalen und regionalen) Kontexts, sondern auch die Verortung innerhalb von Wissenschaftstraditionen bzw. im, von Law so treffend bezeichneten, jeweiligen *hinterland* (Law 2004). Das Vorwissen, die erprobten oder auch gewohnten Praktiken stellen sich bisweilen gegen die Reflexivität und gerade dort, wo Beobachtetes sich mit den eigenen Erwartungen trifft, kann die Frage nach der Adäquatheit von Methodik oder Schlüssen zu kurz kommen. Irritationen, wo diese Annahmen in Frage gestellt werden, führen in diesem Sinn eher zu einem hinterfragenden Umgang.

Forschung mit Kindern

Um die Perspektive von Kindern für Forschung fruchtbar zu machen, bedarf es spezifischer Methoden, die auf die Lebensrealitäten der SchülerInnen aber auch ihre Fähigkeiten und Zugänge eingehen können. In den letzten Jahren sind Überlegungen dazu verstärkt geäußert worden, sowohl im Versuch *kindgerechte* Wahrnehmungen in Forschung einzubinden (vgl. zu einer Soziologie der Kindheit etwa Mayall 2002) als auch im Hinblick auf ethische Gesichtspunkte, die sich in der Arbeit mit Kindern mit noch deutlicherer Dringlichkeit stellen (etwa Maguire 2005 oder Stein 2008, 16 zu einem *child-centred approach*). Sowohl in der Anleitung und Art der Datenerhebung als auch vor allem im Schutz der Persönlichkeitsrechte ist den Kindern Rechnung zu tragen, wenn ihre Einschätzungen und Äußerungen als ernstzunehmender Teil einer Erhebung gefragt sind.

Dass diese Perspektive (natürlich vor allem abhängig von der Art der Fragestellung bzw. dem beforschten Umfeld) aber unverzichtbar ist, betonen etwa Soto und Lasta, wenn sie dafür argumentieren, zu erfragen „*how they make sense of their own social existence in the world*“ (Soto & Lasta 2005, 163) und feststellen, wie sehr bereits die Lebenswelten von Kindern sich essentialistischen Kategorisierungen verschließen und daher komplexere Erklärungen notwendig werden. Auch Dagenais und ihre Kolleginnen heben die Wichtigkeit der kindlichen Perspektive hervor, wenn es darum geht, sie als soziale AkteurInnen in einem gegebenen Umfeld zu verstehen und ihren eigenen Blick auf ihre Umwelt bzw. die eigenen Identitätskonstruktionen wahrzunehmen (Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre & Armand 2010, 254).

3.5 Lefebvres Analyserahmen

Eingebettet in ein breites *hinterland* von ethnographischer Herangehensweise, Verständnis von Erleben und ethischen Reflexionen zu Praktiken von Forschung, steht für diese Arbeit eine sehr konkrete theoretische Herangehensweise im Zentrum, die als Gerüst der methodologischen Anordnungen zu lesen ist. Um das zentrale Konzept Raum zu erfassen, wird Lefebvres triadisches Verständnis bearbeitet und als Analyserahmen angewendet.

Diese Wahl wurde mit Blick auf die zentrale Kategorie des Erlebens (vgl. Schütz 1981[1924-1928] bzw. 3.3) getroffen, die für Lefebvres Wahrnehmung von Raum und die folgende Analyse von großer Bedeutung ist. Um die verschiedenen Facetten von Raum zu konzeptualisieren und beschreiben zu können, sei also nach der Vorstellung des theoretischen Konzepts (vgl. 2.3) ein Blick auf die nächste Detailebene gerichtet: so geht Lefebvre von einer Triade aus, also von drei Anteilen, die gemeinsam und gleichzeitig zur Produktion von Raum beitragen³:

³ Die Bezeichnung der folgenden Teilaspekte stammt aus dem Französischen, die englische Übersetzung bzw. die Publikationen Sojas über Lefebvre wurden allerdings international stärker rezipiert und dementsprechend sind diese Begriffe eher bekannt. Für die Anforderungen dieser Arbeit wurde eine Übersetzung ins Deutsche versucht, an relevanten Stellen (so die Übersetzung nicht alle Bedeutungsnuancen abdecken kann) wird allerdings die französische oder englische Bezeichnung in Klammern angeführt.

Spatial practice / Pratique spatiale / Räumliche Praxis

Räumliche Praktiken stehen für die sozialen Praktiken, die innerhalb von Räumen stattfinden und aus ihrem Handlungsaspekt innerhalb der Räume eine gewisse Kontinuität herstellen. Es sind die täglichen Routinen und Erfahrungen, die durch ihre materielle Komponente die materielle und physische Form von räumlichen Interaktionen herstellen ('*experience*', vgl. Ma 2002). Es ist die räumliche Praxis, die Raum produziert, und zwar „*slowly and surely as it masters and appropriates it.*“ (Lefebvre 1991, 38) Die räumlichen Praktiken organisieren das soziale Leben, indem sie Handlungen erlauben oder verbieten bzw. in der Wiederholung die soziale Ordnung aufführen und zur Performanz bringen (Razack 2002, 8).

Lefebvre wählt für diesen Aspekt des Raums den Begriff *perceived space / espace perçu*, und er nimmt ihn als jenen Teil an, der zwar direkt und offen zugänglich ist, allerdings nicht mit Methoden gemessen oder direkt beschrieben werden kann. Erst durch eine (soziale) Form der Entschlüsselung können die räumlichen Praktiken in einer ihnen angemessenen Form zugänglich werden, obwohl sich traditionell ein Schwerpunkt der Aufmerksamkeit auf diese Praktiken gerichtet hat. Lefebvre und Soja kritisieren allerdings gerade diese Schwammigkeit in der Wahrnehmung, wenn die Repräsentation von Praktiken als Wahrnehmung der Praktiken missinterpretiert wird. Als *Firstspace* in Sojas eigener triadischer Konzeption steht auch hier die Produktion (über die Zeit, durch die alltägliche Praxis) im Vordergrund (Soja 1996, 66).

In Abgrenzung zu den räumlichen Praktiken stehen die anderen beiden Aspekte, die Lefebvre annimmt, auch stärker mit der kommunizierten Bedeutung von Raum in Verbindung, was den Zugang durch die AkteurInnen im Raum Schule erleichtert.

Representations of space / Représentations de l'espace / Repräsentationen von Raum

Repräsentationen von Raum stehen für geplante Räume, für *abstrakte* Konzepte, die in der Planung mit Räumen verbunden werden bzw. auch für eine gewisse Ordnung oder Regeln, die die Möglichkeiten des Raumes auf konzeptueller Ebene bestimmen – ihre Umsetzung oder Realisierung muss allerdings nicht notwendigerweise angenommen werden. Ma bezeichnet diese Ebene als den *master plan*, der Karten, Pläne und spezifisches Wissen über räumliche Praktiken umfasst (Ma 2002, 135). Lefebvre selbst schreibt diesen Aspekt, den *conceived space / espace conçu* den Planenden und ArchitektInnen zu und Soja (1996, 30) formuliert weiter, dass hier *more mind than body* vertreten sei. Der von ihm als *Secondspace* bezeichnete Aspekt hat eine Kontrollfunktion gegenüber den räumlichen Praktiken, und wird in gewisser Weise als dominanter Aspekt angenommen. Vorstellungen, die einer *imagined geography* entspringen, können so faktische (reale) Kontrolle über Räume erlangen, indem sie ihre Definitionsmacht ausüben (Soja 1996, 79).

Die Repräsentationen mögen abstrakt sein, allerdings wirken sie mit der ihnen eigenen Logik auf die räumlichen Praktiken ein – diese wiederum verfügen über die Möglichkeit, eben jene Logiken herauszufordern und zu brechen, da sie nicht an Kohärenz und Konsistenz gebunden sind (Lefebvre 1991, 41).

Hier entstehen die Momente der Aneignung des Raums durch seine AkteurInnen und ihre symbolische Nutzung. Lefebvre beschreibt dies als „*space as directly lived through its associated images and symbols, and hence the space of ‚inhabitants‘ and ‚users‘*“ und verortet den Raum der Repräsentation in Beziehung zu seiner physischen Umgebung: „*It overlays physical space, making symbolic use of its objects.*“ (Lefebvre 1991, 39) Razack (2002, 8) bezeichnet dies auch als Raum, in dem die AkteurInnen die räumlichen Praktiken und den erdachten oder konzipierten Raum interpretieren und eben dadurch Prozesse der Aneignung stattfinden.

Der Ursprung dieses Aspekts (und seiner Interpretation) liegt in der Geschichte des Raumes und seiner AkteurInnen und in diesem Sinn ist der erlebte Raum stets lebendig und um affektive Zentren konzentriert.

„It embraces the loci of passion, of action and of lived situations, and thus immediately implies time. Consequently it may be qualified in various ways: it may be directional, situational or relational, because it is essentially qualitative, fluid and dynamic.“ (Lefebvre 1991, 42)

In diesen Räumen der Repräsentation sind die Symboliken seiner AkteurInnen entscheidend, die Soja (1996, 67) der „*clandestine or underground side of social life*“ zuschreibt. Dabei mag es sich um die weniger mächtigen Aspekte handeln, allerdings bezieht der *Thirdspace* seine effektive Macht aus den realen Möglichkeiten und aus der Kombination des Realen und Imaginierten. Dieser erlebte Raum ist nicht eingeschränkt durch strikte oder stringente Logiken (wie der konzipierte Raum) sondern ermöglicht durch die Erfahrungen der AkteurInnen die Verbindung scheinbar widersprüchlicher Elemente.

Soja interpretiert Lefebvres Ausführungen auch dahingehend, dass dem *Thirdspace* großes Potential als strategischer Ausgangspunkt zugeschrieben wird. Ähnlich wie kritische PhilosophInnen wie hooks (1990, 1994), Bhabha (1994), Anzaldúa (1999), Butler (1990) oder Spivak (1988) sieht auch Soja in der Positionierung *on the margins* eine Chance und einen Ort „*from which to encompass, understand, and potentially transform all spaces simultaneously*“ (Soja 1996, 68). Während Lefebvre selbst die drei Aspekte der Triade als notwendige Anteile darstellt, geht Soja von einer Priorisierung des *Thirdspace* aus, die sich eben aus diesem Potential ergibt.

“Spaces of representation contain all other real and imagined spaces simultaneously. In different ways, appropriately understood, so too do spatial practices and representations of space, but only in so far as one can escape from the double illusion of objectivism and subjectivism that weakens their insights into the working of power.” (Soja 1996, 69)

Während es konzeptuell möglich ist, die drei Elemente dieser Triade zu trennen, stehen sie in der Realität stets in komplexer Wechselwirkung: „*Relations between the three moments of the perceived, the conceived and the lived are never either simple or stable.*“ (Lefebvre 1991, 46) Für diese Untersuchung und dabei vor allem für den Umgang mit dem Datenmaterial ist folgender Leitsatz von Lefebvre von großer Bedeutung:

„The *object* of knowledge is, precisely, the fragmented and uncertain connection between elaborated representations of space on the one hand and representational spaces (along with their underpinnings) on the other; and this ‚object‘ implies (and explains) a *subject* – that subject in whom lived, perceived and conceived (known) come together within a spatial practice.“ (Lefebvre 1991, 230)

Ausgehend vom sprechenden Subjekt, das sich mittels räumlicher Praktiken, durch Repräsentationen und in Repräsentationsräume einschreibt, kann das komplexe Zusammenwirken und damit die '*fragmented and uncertain connection*' verstanden werden und durch (die Vermittlung) dieses Subjekts kann Bedeutung (oder, wie die biographische Forschung, formulieren würde, Sinnzusammenhang) hergestellt werden. Dass dieser Sinnzusammenhang jedoch nicht in jedem Fall als *coherent whole* (Lefebvre 1991, 40) verstanden werden kann, sondern dass dies sogar eher einen Sonderfall darstellen würde, davon gehe ich mit Lefebvre auch für diese Untersuchung aus. Dennoch ist es eben den *Subjekten* möglich, sich zwischen den Ebenen *without confusion* (Lefebvre 1991, 40) zu bewegen bzw. sie über die eigenen Praktiken zu verbinden. Soja (1996, 82) bezeichnet dies als *critical and inquisitive nomadism*, womit er an Metaphern des *third space* bzw. der *hybrid identities* anschließt.

3.6 Bedeutung im Raum: Praktiken und Diskurse, Performance und Enactment

Während Lefebvre für sich den Begriff *Praktiken* als konstitutive Elemente der Raumproduktion wählte, lassen sich aus seiner Ausführung noch wenig konkrete Zugänge zu diesen Praktiken erschließen. Hier sind es gerade die Sozialwissenschaften und auch die Linguistik, die Ansätze liefern, wie räumliche, sprachliche und soziale Praktiken zu verstehen sind.

Praktiken

Der Blick auf Praktiken, auf die aktive Produktion von sprachlichen Realitäten, ist in der Linguistik immer wieder aufgegriffen worden und viele AutorInnen haben sich auf konzeptueller und empirischer Ebene mit unterschiedlichen Praktiken beschäftigt. Im Folgenden sollen nur einige herausgegriffen werden, die sich mit räumlichen, lokalen, diskursiven, sozialen und sprachlichen Praktiken auseinandergesetzt haben.

Während Van Leeuwen (2008) in seinen Forschungen zu *social semiotics* und Diskursanalyse vor allem den Begriff soziale Praktiken verwendet, auf den ich im Anschluss eingehen möchte, greift Pennycook (2010) die Formulierung lokale Praktiken auf, um im speziellen auf die räumlichen Aspekte einzugehen. Beide stehen in der Tradition der kritischen Diskursanalyse, die ein sozial-konstruktivistisches Weltbild vertritt.

Für Van Leeuwen stellen (soziale) Praktiken Handlungen dar, die sozial und durch die Gesellschaft reguliert werden, wobei nicht von unidirektionalen Regelungen (im Sinn von Vorschriften) auszugehen ist, sondern diese vielmehr gesellschaftlich ausgehandelt werden.

Abgesehen vom sozialen Charakter der Handlungen, geht er von einer sehr breiten Definition von *social practices* aus, wie er sie 2005 formuliert:

„Social practices are the things people do to, for, or with each other insofar as they follow recognizable patterns. The main elements of social practices are the actions that constitute them, the manner in which these actions are performed, the actors participating in the actions, the resources needed to perform the actions and the times and places of the actions. (Van Leeuwen 2005, 286)

In der sozialwissenschaftlichen Tradition, beginnend etwa mit Malinowski (2002[1935]), steht dabei das Primat der Praxis am Anfang und jede Repräsentation geht in verschiedener Form auf materielle und soziale Praktiken zurück. Gleichzeitig können alle Texte und Diskurse als Repräsentationen verschiedener Praktiken gelesen und interpretiert werden.

„And it seems to me that, even in the most abstract and theoretical aspects of human thought and verbal usage, the real understanding of words is always ultimately derived from active experience of those aspects of reality to which the words belong.“ (Malinowski 2002[1935], 58)

Malinowski geht noch weiter in seinem Primat von Praxis bzw. Erleben, wenn er davon ausgeht, dass “[u]ltimately all the meaning of all words is derived from bodily experience.“ (2002[1935], 58)

Gleichzeitig ist die Trennung (und klare Benennung) von Praktiken und Repräsentationen von Praktiken eine wichtige Voraussetzung für valide Analysen. In der vorliegenden Studie bedeutet dies etwa den Unterschied zwischen den *representations of space* und *spatial practices*, wobei letztere eben aufgrund ihres *doing* nur schwer zugänglich sind und alle Formen der Verschriftung, Abbildung etc. bereits Repräsentationen eben dieser Praktiken darstellen. Van Leeuwen unterstreicht die Notwendigkeit dieser konzeptuellen Trennung, gibt aber auch zu bedenken, dass der Unterschied oft *übersehen* wird: "*Here I will insist on the difference between 'doing it' and 'talking about it,' and on the plurality of discourses - the many different possible ways that the same social practice can be represented.*" (Van Leeuwen 2008, 6) Für die konkrete Arbeit mit dem Material bedeutet das, dass vor allem Repräsentationen (in Form von Beschreibungen, Argumentationen etc.) zur Verfügung stehen, während sich die zugrundeliegende soziale Praktik nur indirekt erschließen lässt. Dies nimmt auch schon Lefebvre in seiner triadischen Darstellung auf, wenn er von Produkten im Raum und Diskursen über Raum ausgeht, die Hinweise (*clues*) liefern und damit auf den Prozess der Produktion von Raum schließen lassen, der selbst nicht zugänglich ist (1991, 37).

Eben diese Überlegungen hat Lefebvre ausgehend von der Interpretation von Raum angestellt, wobei er im Bezug auf Sprache formuliert: „*This problem is: does language – logically, epistemologically or genetically speaking – precede, accompany or follow social space? Is it a precondition of social space or merely a formulation of it?*“ (Lefebvre 1991, 16) Gleichzeitig besteht er, wie Van Leeuwen, darauf, dass jedes *system of space* als Code nur für die Diskurse zu Raum gültig ist und nicht direkt die Produktion räumlicher Praktiken betrifft.

Praktiken und Diskurse

Repräsentationen von Praktiken stehen wiederum nicht für sich selbst, sondern schreiben sich in Diskurse ein bzw. tragen dazu bei, diese zu konstituieren. Das Verständnis von Diskurs, das dieser Arbeit zugrunde liegt, geht auf die Arbeiten der Wiener Kritischen Diskursanalyse zurück, wird in den hier dargestellten Grundzügen aber auch etwa von Van Leeuwen geteilt. Dabei gehe ich mit Wodak, de Cillia, Reisigl, Liebhart, Hofstätter und Kargl (1998, 42) von einem dialektischen Verhältnis zwischen diskursiven Handlungen und den sie rahmenden sozialen Strukturen aus, und damit von Diskursen, die sozial konstitutiv wirken wie auch sozial konstituiert sind. Diese doppelte Abhängigkeit wirkt nun sowohl erhaltend als auch verändernd und für die in der folgenden Beschreibung erwähnten diskursiven Handlungen lassen sich relativ leicht Pendanten aus dem Schulalltag (bzw. aus dem Raum Schule) finden:

"Über Diskurse konstituieren soziale AkteurInnen Wissensobjekte, Situationen, soziale Rollen sowie Identitäten und interpersonale Beziehungen zwischen den Interagierenden und verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen. Darüber hinaus sind diskursive Handlungen noch in mehrfacher Hinsicht sozial konstitutiv: Zum ersten haben sie einen wesentlichen Anteil an der Hervorbringung, an der Produktion und Konstruktion bestimmter gesellschaftlicher Verhältnisse. Zum zweiten tragen sie gegebenenfalls dazu bei, einen gesellschaftlichen Status quo ante zu restaurieren, zu rechtfertigen oder zu relativieren. Drittens werden sie eingesetzt, um den Status quo aufrechtzuerhalten und zu reproduzieren. Zum vierten kann diskursive Praxis dahingehend wirksam werden, den Status quo zu transformieren, zu demontieren und zu destruieren." (Wodak et al. 1998, 43)

Während sich die Wiener Kritische Diskursanalyse in großem Maß mit Macht im Diskurs und medialen Diskursen beschäftigte, wurde der Fokus auf Raum und räumliche Praktiken eher in anderen Forschungszentren gewählt.

Als Inspiration für die Analyse der *representations of space* ist neben dem auf Lefebvres Arbeiten beruhenden Rahmen vor allem Van Leeuwens Arbeit zu Raum und Diskurs zu nennen. In seinen Arbeiten zu *discourse and practice* versucht er eine *grammar of space* herauszuarbeiten, die einer *grammar of representations of space* entspricht. Dabei geht er vor allem darauf ein, wie Raum im Diskurs konstruiert werden kann und in welcher Weise räumliche Settings diskursiv kontrolliert werden (Van Leeuwen 2008, 90). Gerade das hier genannte normative Verständnis von Raum und die Kontrolle sozialer (räumlicher) Praktiken lässt sich meines Erachtens mit Lefebvres Konzept zusammen denken. Im Folgenden verweist Van Leeuwen auf die legitimen Perspektiven, die bestimmten AkteurInnen zukommen. Ihre Evaluationen, Erklärungen und Argumentationen prägen die Repräsentationen von Raum und gestalten so das Erleben räumlicher Praktiken (auch von anderen AkteurInnen).

"In Foucault's words (1977, 135), discourses not only involve 'a field of objects', but also 'the definition of a legitimate perspective for the agent of knowledge' in a given context (ibid.). They not only represent what is going on, they also evaluate it, ascribe purposes to it, justify it, and so on, and in many texts these aspects of representation become far more important than the representation of the social practice itself." (Van Leeuwen 2008, 6)

Die Interpretation von Raum erfolgt dabei auf verschiedenen Ebenen, durch verbale oder visuelle Prozesse und wird durch Argumentationen gestützt. Aus den Repräsentationen (Texten oder anderen Formen) lassen sich dann wiederum Rückschlüsse auf die Diskurse ziehen, die Räume konstituieren bzw. in ihnen wirken. Gleichzeitig lässt sich bei Van Leeuwen eine Verbindung zu Goffman herstellen, wenn er über die Situierung räumlicher und sozialer Praktiken spricht. Für ihn spielen dabei Positionen eine wichtige Rolle, die innerhalb räumlicher Arrangements eingenommen und verändert werden können und damit Repräsentationen räumlicher Praktiken darstellen (Van Leeuwen 2008, 91).

Enactment

Ein andere Herangehensweise, die sich auf Goffman (1959) stützt und mit Butler (1997) vor allem auch die performative Komponente weiterdenkt, bietet Mol (Mol 2002 und 2008, Law & Mol 1995) mit ihrem Begriff des *enactment*. Dieses Konzept aus der sozialanthropologischen Tradition, entwickelt aus der actor-network-theory (vgl. Law 2004), wurde bislang in der Linguistik kaum wahrgenommen (u. a. jedoch von Iedema 2000), erscheint aber gerade mit dem Blick auf die Auseinandersetzung mit Praktiken vielversprechend:

“If practices are foregrounded there is no longer a single passive object in the middle, waiting to be seen from the point of view of seemingly endless series of perspectives. Instead, objects come into being – and disappear – with the practices in which they are manipulated. And since the object of manipulation tends to differ from one practice to another, reality multiplies.“ (Mol 2002, 5)

Am Beispiel von Krankheiten und Körpern geht Mol auf die gemeinsame Konstruktion von Realität ein, indem sie das *enactment* von Krankheit/Körper/Raum durch verschiedene AkteurInnen und mittels verschiedener Praktiken beleuchtet. Dabei wird nicht eine gemeinsame Realität in unterschiedlicher Weise abgebildet, sondern durch die verschiedenen Beteiligten (ÄrztInnen, PatientInnen, Testergebnisse, Ultraschall, ...) werden *multiple* Realitäten geschaffen, die teilweise überlappen (Mol 2002, 5).

Der Begriff *enactment* erfüllt dabei einerseits eine spezifische Funktion, andererseits schließt die Auswahl an eine alltagssprachliche Verwendung an, die auch den Forschenden Freiheit in der Betrachtung erlaubt. Inkludiert in dieser Vorstellung ist die Wiederholung bzw. stetige Re-Konstruktion, die nicht in identischer Weise erfolgt, aber doch jene Praktiken fortschreibt, die unter anderem für Institutionen konstitutiv sind. Mit Mol gehe ich davon aus, dass räumliches Wissen zu Schule nicht als Objekt besteht, das weitergegeben oder erlernt werden kann, sondern aus verschiedenen Perspektiven, von verschiedenen AkteurInnen gemeinsam konstruiert, aktiviert und kommentiert (also *enacted*) wird:

“Attending to enactment rather than knowledge has an important effect: what we think of as a single object may appear to be more than one.“ (Mol 2002, vii)

Der Blick, der in Mols Studien (Mol 2002 und 2008, Mol & Law 2004) auf Realitäten gerichtet wird, macht die Verschiedenartigkeit der Produktionen von Raum offensichtlich und kann daher gerade zum Verständnis von multimodalem Material und heterogenen Praktiken

beitragen. Schließlich bietet sie auch in der Diskussion der Rolle der Forschenden (vgl. 3.3) eine Perspektive, die mit der SprecherInnen-zentrierten Perspektive der sprachbiografischen Forschung bzw. der Forschung zu Heteroglossie einhergeht und diese weiter verankern kann. Die Möglichkeit, multiple Realitäten in die empirische Forschung zu integrieren – oder, wie Law (2004) argumentiert, mit *mess* in der Forschung umzugehen – bietet gerade für die Schule Potential, komplexe und kontradiktorische Intentionen und Praktiken aufzunehmen und sie nicht auf der Suche nach einer reduzierten Realität zu sehr zu vereinfachen. In früheren Arbeiten von Law und Mol (1995) steht auch der Zusammenhang von Materiellem und Sozialem im Mittelpunkt, und ein Blick darauf kann gerade in der Ausgestaltung der Schulräumlichkeiten sowie der Aneignung semiotischer Ressourcen aber auch materieller Strategien Einblicke bringen.

3.7 Forschungsfragen und methodologischer Rahmen

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Frage, wie sich heteroglossischer Raum konstituiert, konstruiert wird und wie dies erlebt und wahrgenommen wird. Aufbauend auf das skizzierte theoretisch-methodologische Gebäude soll am konkreten Beispiel einer Schule gezeigt werden, wie sich eine Kombination von Methoden eignet, die unterschiedlichen Aspekte dieser Raumkonstitution zu fassen. Während die spezifischen Methoden im Rahmen von Kapitel 5 detailliert diskutiert werden, sollen an dieser Stelle Überlegungen zu ihrer Kombination bzw. zu den ihnen zugrundeliegenden Prinzipien stehen. Aus dem Interesse an Raum und den fehlenden Arbeiten, die sich spezifisch mit der Mikroebene der Raumproduktion beschäftigen, konstituiert sich ein Ausgangspunkt für dieses Projekt. In bzw. aus dieser Position wird die Frage nach der Produktion von Raum gestellt, die mit einem Fokus auf sprachliche und räumliche Praktiken beantwortet werden soll. Diese Arbeit bietet dabei die entsprechende Methodologie an und erprobt diese am sehr konkreten (und kleinräumigen) Beispiel einer sprachlich heterogenen Volksschule.

Wie konstituiert sich Schule als heteroglossischer / sprachlicher Raum?

Wenn davon ausgegangen wird, dass Raum stets durch räumliche, soziale und sprachliche Praktiken produziert wird, liegt es in unserem Interesse zu verstehen, wie diese Produktionsprozesse wirksam werden bzw. von AkteurInnen wahrgenommen werden. Als grundlegende Frage für diese Arbeit soll geklärt werden, wie sich Lefebvres triadische Raumproduktion durch die Analyse sprachlicher und räumlicher Praktiken und vor allem deren Repräsentation an einem konkreten Beispiel verstehen lässt. Der Fokus auf die Raumproduktion bzw. den Raum schließt dabei an Überlegungen an, wie sprachliche Verregelungen an Orten wirksam werden (vgl. *language regimes*, Kroskirty 2000) und stellt ein Organisationsprinzip dar, wie sowohl biographische, diskursive als auch räumliche Aspekte von Sprache gefasst werden können (vgl. Busch 2013). Gleichzeitig lässt die Perspektive des Raums Analysen auf verschiedenen Ebenen (*scales*, vgl. England 2008) zu, wobei in der vorliegenden Arbeit vor allem die Mikroebene beachtet werden soll.

Wie wird diese Produktion von heteroglossischem Raum, von Raum in dem Sprachen und sprachliche Praktiken verhandelt werden, erlebt und wahrgenommen?

Ein besonderer Fokus bei der Produktion von Raum liegt in der Wahrnehmung bzw. im Erleben jener Personen, die im und mit dem Raum interagieren. Sprachliche und räumliche Praktiken werden nicht als etwas angesehen, was von einer übergeordneten Instanz ermöglicht wird, sondern werden kooperativ bzw. konkurrierend von den AkteurInnen produziert. Diese nehmen bestimmte Regelungen als relevant wahr, während andere als wenig bedeutungsvoll empfunden werden – diese Bewertungen und Einschätzung erfolgen kontinuierlich über die Zeit und tragen so zur Ausgestaltung des lokalen Sprachregimes und der sprachlichen Repräsentation räumlicher Praktiken bei.

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wird ein Set an Methoden kombiniert, das die folgenden Detailfragen bearbeitet:

1. Wie gestalten sich die heteroglossischen Räume der Repräsentation / *representational spaces*, die von den verschiedenen AkteurInnen produziert werden?

- a) **Welche gemeinsamen sprachlichen und räumlichen Elemente können als besonders konstitutiv für den Raum Schule gesehen werden und wie wird ihre Produktion bewertet?**
- b) Welche räumlichen und sprachlichen Praktiken werden (in den Situationszeichnungen der SchülerInnen) in welcher Form verhandelt?
- c) Auf welche sprachlichen und räumlichen Praktiken gehen SchülerInnen in Beschreibungen und Gesprächen ein?
- d) Welche räumlichen Praktiken werden von den Lehrenden in Fotobefragungen und Interviews relevant gesetzt und wie wird die schulische Mehrsprachigkeit wahrgenommen und repräsentiert?
- e) Welche räumlichen und sprachlichen Praktiken werden von den Eltern wahrgenommen und in ihren Räumen der Repräsentation in den Gesprächen reproduziert?
- f) Wie interagieren die Räume der Repräsentation der einzelnen Gruppen und in welchen Aspekten weichen die produzierten Räume voneinander ab?

2. Welche Repräsentationen von Raum / *spatial representations* werden von den einzelnen AkteurInnen verhandelt?

- a) Welche Intentionen werden aus dem *linguistic landscape* der Schule ersichtlich?
- b) Welche sprachlichen und räumlichen Intentionen und Planungen werden von den Lehrenden im Gespräch bzw. in den Fotobefragungen reproduziert?
- c) Welche Ordnungsprinzipien und Intentionen für räumliche und sprachliche Praktiken werden in den Arbeiten der SchülerInnen aufgegriffen?
- d) **Welche Repräsentationen von Raum werden als dominant erlebt und auf welchen Grundprinzipien bauen diese auf?**

3. Welche sprachlichen und räumlichen Praktiken lassen sich aus den Repräsentationen von Raum sowie den Räumen der Repräsentation ableiten, die als besonders relevant für das Erleben des Raums und seine sprachliche Gestaltung angesehen werden?

Diese Fragen stellen einen Zugang zu Sprache im Raum dar, der mit dem herkömmlichen Inventar an Methoden nur schwer zu fassen ist – die einzelnen Aspekte der Fragestellung erfordern spezifische Qualitäten des Materials und eine Kombination aus diesen, um die zugrundeliegenden Fragen zu beantworten. Um diese Herausforderung zu bearbeiten, setze ich auf einen im Zuge des Projekts entwickelten Methodenmix, den ich im Folgenden methodologisch begründen möchte. Die einzelnen verwendeten Methoden sollen hier gesammelt werden, während eine detaillierte Diskussion der Methoden im Kapitel 5 erfolgt. Die folgenden drei Analyseachsen zeigen, welche Aspekte der Fragestellungen durch einzelne Methoden abgedeckt werden können und wie sich aus der Kombination und Verteilung dieser Methoden eine günstige Datentriangulation und eine umfassende Analysegrundlage ergibt. Dieses Methodeninventar kam im Lauf der Erhebungen zum Einsatz:

→ *linguistic landscape* (zu Frage 2a, 2d, 3)

Sichtbare sprachliche Elemente werden aufgenommen und analysiert und machen sprachliche Regelungen in der Schule sichtbar.

→ Interviews mit Lehrenden (zu Frage 1d, 1f, 2b, 2d, 3)

In Einzelinterviews stehen dabei eigene Erfahrungen mit und in der Schule im Zentrum, die Einschätzungen sprachlicher und räumlicher Praktiken wie auch Motivationen und Intentionen zulassen.

→ Interviews mit Eltern (zu Frage 1e, 3)

In Einzelinterviews oder in Kleingruppen geht es um das eigene Erleben der Schule und Erfahrungen der Kinder, aber auch um Motivationen zur Schul- und Sprachwahl und Wünsche in Bezug auf die Bildungsbiographien der SchülerInnen.

→ Fotobefragung (zu Frage 1d, 1f, 2b, 2d, 3)

Durch die Auswahl von Fotos aus der Schule werden sprachliche Praktiken und ihre Relevanzsetzung durch die Lehrenden beschrieben werden.

→ Gruppendiskussionen (zu Frage 2c, 2d, 3)

Ergebnisse aus anderen Methoden werden hier mit Mitgliedern der Schulgemeinschaft diskutiert und deren Interpretationen fließen in die Analyse ein.

→ Sprachporträts (zu Frage 1c, 3)

Aus dieser biographischen Fragestellung lassen sich Erfahrungen und Erleben der SchülerInnen sammeln, die sehr individuelle Spracherwerbsbiographien liefern aber auch Haltungen der Klasse gegenüber bestimmten Sprachen offen legen.

→ Situationszeichnungen (zu Frage 1a, 1b, 1c, 1f)

SchülerInnen zeichnen Szenen aus ihrem Alltag und geben damit Einblick in ihr Spracherleben.

→ Kommentare der Kinder zu ihrer Umgebung (zu Frage 1a, 1c, 1f, 3)

Die Kommentare der SchülerInnen machen Routinen sichtbar und geben Aufschluss über Erfahrungen und Haltungen.

Neben den Befunden aus meinen Forschungsfragen soll im Ausblick noch die Frage der Reproduzierbarkeit behandelt werden: Wie können relevante Praktiken und deren Repräsentationen auch in anderen Schulen produziert werden, um sprachlich heterogene Räume (bewusster) zu gestalten?

Der Fokus auf die kleinräumigen Aushandlungen von Sprache im Raum soll interessierten LeserInnen die Chance geben, aus den konkreten Beispielen Parallelen zu eigenen Handlungsfeldern zu ziehen und aus den dichten Beschreibungen selbst zu schließen, in welcher Form Interventionen in der eigenen Umgebung sich auf die räumlichen und sprachlichen Praktiken auswirken könnten. Die Sammlung der Methoden ist darauf ausgerichtet, reproduzierbare Schritte zu einem detaillierteren Verständnis der Praktiken und Repräsentationen anzuleiten und Forschende, Lehrende und Schulleitungen sowie andere Interessierte mit dem notwendigen Werkzeug auszustatten, sich bewusst mit sprachlichen und räumlichen Praktiken auseinander zu setzen. Die ausführlichen Erläuterungen zu Fundierung und Implikationen der jeweiligen Methoden liefern den dafür nötigen Überbau, um die Möglichkeiten der Methoden realistisch einzuschätzen bzw. zu diskutieren. Die Verankerung aller verwendeten Methoden innerhalb des theoretisch-methodologischen Rahmens ist dabei nochmals zu betonen – insbesondere das Herangehen an Forschungsbeteiligte bzw. der Umgang mit erhobenem Material ist gerade auch für Forschung oder Aktionsforschung mit Kindern mit Bedacht zu gestalten.

3.7.1 Achse: Lefebvres triadisches Raumkonzept

Lefebvres triadisches Raumkonzept (vgl. 3.5) steht als Ordnungskriterium an erster Stelle, danach werden adressierte AkteurInnen und Modi dargestellt. Räumlich ist die gleichzeitige Präsenz der zugrundeliegenden Struktur und die detaillierte, idealerweise mit Beispielen illustrierte Einführung in die Methodik nicht zu leisten, in diesem Sinn sei eine dialogische Praxis des Lesens zwischen diesem Abschnitt und den jeweiligen Methodenkapiteln angeregt, da sich nach Lektüre der Methoden der Blick auf diesen abstrahierten Rahmen verfeinern dürfte bzw. die kritische Diskussion dessen naheliegend ist. Im Versuch, diesen Rahmen als Anregung für verschiedene Forschungskontexte nutzen zu können, sind die Beispiele aus dem Schulprojekt als Illustrationen zu lesen. Die unterstützenden Grafiken in diesem Abschnitt sollen die Verortung der Methoden entlang der Analyseachsen anschaulich machen.

Abbildung 1: Methodenzuordnung nach Lefebvres triadischem Raumkonzept

Räumliche Praktiken

linguistic landscapes

Interviews

Raumrepräsentationen

Gruppendiskussionen

Fotobefragungen

Sprachporträts

Situationszeichnungen

Räume der Repräsentation

Räumliche Praktiken (oder *Firstspace*, Soja 1996, 66) sind offen für Teilhabe, allerdings können sie nicht durch Methoden direkt erfasst werden. Im vorliegenden Forschungsdesign wird mit Lefebvre davon ausgegangen, dass die räumlichen Praktiken nicht per se zugänglich und dokumentierbar sind – insofern fließen sie aus Beobachtungen in die Interpretation ein, stellen allerdings nicht selbst einen Fokus dar. Aus den Repräsentationen dieser Praktiken, wie sie im Second- und Thirdspace produziert werden, sind aber Rückschlüsse auf die räumlichen Praktiken möglich.

Möglichkeiten, die Praktiken selbst eher zugänglich zu machen, lägen in Auswertungen von Bewegungsabläufen (etwa über Videos aus Aula oder Klassen) oder gezielten Beobachtungen an spezifischen Teilräumen. Eine weitere Problematik dieser Erfassung liegt jedoch im Charakter der räumlichen Praktiken als über die Zeit geronnene Handlungen, d. h. die Beobachtungen bedürfen einer relativ langen Zeitspanne um ein entsprechendes Set an Praktiken zu erfassen.

Raumrepräsentationen (*Secondspace*, Soja 1996, 79) sind tendenziell gut dokumentiert und können über verschiedene Modi zugänglich werden: beispielsweise über Pläne und Konzepte, Gesetzestexte oder Gespräche mit EntscheidungsträgerInnen. Für das Verständnis von mehrsprachigen Räumen nehmen die Repräsentationen von Räumen eine wichtige Funktion ein, da hier die Intentionen und Vorstellungen der Planenden sichtbar werden. Konkret sind in der untersuchten Schule einige Personen greifbar, die bereits in den Planungsprozess involviert waren bzw. diesen über einen gewissen Zeitraum verfolgt haben. Die Interviews mit Lehrenden und Eltern stellen hier Material zur Verfügung, in dem sich Repräsentationen von Raum auffinden lassen. Auch die Bilder und Interviews der Fotobefragung referieren immer wieder Vorstellungen der Ordnung des Raums und gerade auch in den *linguistic landscapes* spiegelt sich bis zu einem gewissen Grad die Intention bzw. die intendierte Ordnung der verbalen Zeichen wider.

Gleichzeitig gehen sowohl Interviews, Fotobefragungen als auch Landscapes über den nur erdachten Raum hinaus, indem sie auch Räume der Repräsentation darstellen, in denen der erdachte Raum gemeinsam mit dem erlebten verhandelt wird. In Gruppendiskussionen werden intendierte und erlebte Ordnungen ausgehandelt und gerade im Rahmen von Feedbackgesprächen stellen sich Divergenzen zwischen den Erwartungen und dem Erleben, verbunden mit Strategien zur Bearbeitung dieser Divergenz, deutlich dar.

Diese beiden Aspekte der Raumkonstruktion stehen, so Soja (1996, 79), in einer gewissen Konkurrenzsituation: abstrakte Raumvorstellungen nehmen auf das Erleben der AkteurInnen Einfluss, werden allerdings auch durch die Aktionen herausgefordert und können in ihrer Gültigkeit und Akzeptanz eingeschränkt werden. Aus dieser Perspektive sind gerade die Verhandlungen als entscheidende Momente der Raumkonstruktion zu sehen und im Material wird immer wieder speziell auf die doppelte Gebundenheit von Praktiken eingegangen.

Räume der Repräsentation (*Thirdspace*, Soja 1996, 68) sind die von den AkteurInnen am stärksten mitgestalteten (Imaginations-)Räume und stellen in diesem Sinn einen Kumulationspunkt dar, an dem sich alle drei Aspekte finden lassen (vgl. Soja 1996, 69).

Im vorliegenden Material nehmen die Räume der Repräsentation einen großen Anteil ein. In den Interviews mit Lehrenden und Eltern wird die Gelegenheit genutzt, Kommentare zur Gestaltung und zum erlebten Nutzen der Räume zu diskutieren. In den *linguistic landscapes* stellen die schriftlichen Kommentare der SchülerInnen und Lehrenden teilweise *Korrekturen* zur konzipierten Nutzung dar. In den Zeichnungen der SchülerInnen werden etwa deren eigene Repräsentationsräume kreiert, in denen Praktiken kommentiert aber auch Möglichkeiten ausgelotet werden. Gleichzeitig werden Regeln und Intentionen in die Zeichnungen integriert und, wie verschiedene Beispiele zeigen, weniger in Frage gestellt, als vielleicht zu erwarten wäre. Im Hinblick auf schulische Verregelungen ist hier interessant, wie spezifische explizite Regelungen von den AkteurInnen als Teil eines bewussten oder relevanten Regelsets angesehen werden. Als Beispiel hierzu sind immer wieder *linguistic landscapes* und ihre *Übersetzung* in räumliche Praktiken anzusehen.

In den verschiedenen Prozessen und multimodalen Produkten steht das Erleben des Raums ganz klar im Vordergrund und macht sie zu Räumen der Repräsentation, in denen verhandelt wird, wie AkteurInnen Raum konstruieren und welche der räumlichen Praktiken sie als relevant oder wahrnehmbar erleben. Methodisch sind also die Räume der Repräsentation jene, in denen das multimodale Spektrum besonders genutzt werden kann und gerade in einer SprecherInnen-zentrierten, ethnographischen Herangehensweise liegt der Fokus recht eindeutig auf dem Erleben des Raums. Der *Thirdspace* stellt auch für Lefebvre (und Soja) den wichtigsten/vorherrschenden Raum dar, bzw. jenen, der am interessantesten für Analysen erscheint. Aus dieser Perspektive lassen sich auch Sojas Vermutungen bestätigen, die auf das Veränderungspotential dieser Räume hinweisen. Die symbolische Aneignung kann sich darauf in faktischen Veränderungen niederschlagen bzw. eben die intendierten Logiken aushebeln.

3.7.2 Achse: AkteurInnen / Zielgruppen

Dieses Methodenset wurde sowohl den Bedürfnissen der Beteiligten vor Ort als auch den Vorlieben der Forschenden angepasst und kann insofern als *assemblage* verstanden werden, als durch die Auseinandersetzung mit den Methoden verschiedene Realitäten produziert und wahrgenommen werden. In allen verwendeten Methoden wird der Prozess der Durchführung (Anleitung, Erstellung, etc.) ebenso wie das Produkt (die Zeichnung, das Transkript, etc.) als relevant gesehen, und in diesem Sinn darauf geachtet, die Situiertheit der Handlungen und Produkte adäquat zur Kenntnis zu nehmen.

Dabei produzieren die Methoden sowohl mündliche als auch schriftliche Texte, viele davon multimodal aus bildlichen und verbalen Elementen kombiniert, die Narrative, Einstellungen und Bewertungen enthalten aber auch Beispiele für Sprachproduktion sind. In und durch diese Produkte bzw. im Lauf der Prozesse, die teilweise aufgenommen und verschriftlicht wurden, kommen verschiedene SprecherInnen vor, die als SchülerInnen, als Lehrende, Eltern oder Familienangehörige mit der Schule verbunden sind. Außerdem beziehen diese AkteurInnen weitere InteraktionspartnerInnen mit ein, wenn sie Beispielerzählungen aus anderen Klassen, Erfahrungen von NachbarInnen oder Einschätzungen einer (imaginierten) Mehrheitsgesellschaft mit in ihre Argumentationen und Narrative bringen. Aber auch über die

Materialität des Ortes kommen weitere AkteurInnen ins Spiel: als SchulbuchautorInnen, als ProduzentInnen und RepräsentantInnen kindlicher Popkultur, als Rollenvorbilder in den verschiedensten Bereichen (Sport, Kultur, ...) mit ihren jeweils zugeordneten materiellen Artefakten.

Die Vielstimmigkeit dieser AkteurInnen wird nun einerseits dadurch adressiert, dass zahlreiche Personen als GesprächspartnerInnen und AutorInnen von multimodalen Texten ausgewählt werden und diese wiederum dazu motiviert werden, sich jeweils auch mit den Perspektiven anderer AkteurInnen zu beschäftigen. Andererseits wird die Rolle von AkteurInnen in den multimodalen Texten selbst beleuchtet und die jeweiligen eigenen Repräsentationen aber auch der Blick auf die InteraktionspartnerInnen als relevanter Teil des Produkts gesehen. Die Bedeutung der Zuhörenden / Beobachtenden und die Adressierung der multimodalen Texte an diese Personen (bzw. an *die Wissenschaft* als imaginiertes Ganzes) ist hier ebenfalls in Betracht zu nehmen. Stein unterscheidet hier zwei Funktionen, die zur Sinnbildung beitragen, wobei dies natürlich nicht nur für Kinder gilt:

„Children's meaning-making is a creative practice in which children make conscious and unconscious decisions concerning the design of their texts. They make choices about how to *represent* their meanings, and at the same time, how to *communicate* their meanings to an 'other' – a viewer, a listener, a reader.“ (Stein 2008, 145)

Um als InteraktionspartnerIn möglichst gut auf die Adressierungen zu reagieren, ist Hintergrund- oder Kontextwissen (über den spezifischen Ort aber vor allem auch über die interagierenden Diskurse) eine gute Voraussetzung. Gleichzeitig besteht die Notwendigkeit, ausreichend *unwissend* zu bleiben, um etwa alternative Interpretationen oder neue Einschätzungen als ebenso relevante Informationen wahrzunehmen und auch erzählt zu bekommen. Diese *geschützte* und *schützende* Zwischenposition ist es, die teilweise die Interaktion mit allen Beteiligten erleichtert, und deren Äquivalent es für schulinterne Forschungen zu entwickeln gilt. Gleichmaßen am Pausengespräch zum Schulausflug, am gemalten Bild einer lokalen Künstlerin wie auch am schulischen Fortkommen eines Kindes interessiert zu sein, eröffnet viele mögliche Gesprächsverläufe, und die gleichzeitige Position der Nicht-Handelnden (die keine Noten vergibt, kein Geld verteilt und nichts entscheiden kann), macht es leicht, sich 'quasi ohne Angst vor Konsequenzen' zu äußern. In diesem Sinn ist die Rolle der *beteiligten Unbeteiligten / unbeteiligten Beteiligten* eine sehr vorteilhafte gemeinsame Konstruktionsleistung einer ganzen Schule.

Abbildung 2: Methodenzuordnung nach AkteurInnen/Zielgruppen

Kinder

Situationszeichnungen

Sprachporträts

Interviews

Gruppendiskussionen

Erwachsene

Fotobefragungen

linguistic landscapes

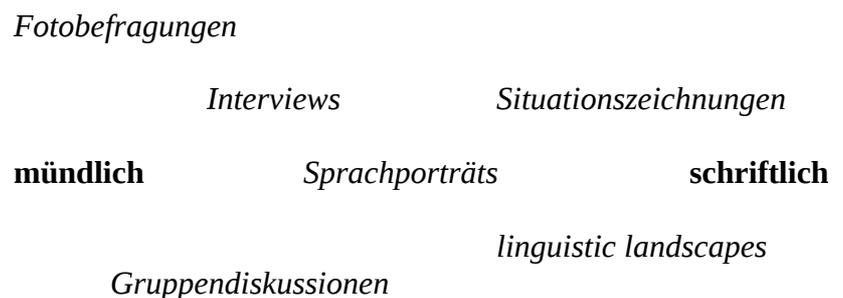
3.7.3 Achse: Multimodalität

Um den AkteurInnen verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten zu eröffnen, aber auch um verschiedene Formen von sprachlichen Praktiken zu ermöglichen, wurde auf die multimodale Kombination von produzierten Texten geachtet. Sowohl mündliche als auch schriftliche Formen wurden aufgenommen, um die Ausdrucksfähigkeiten der einzelnen AkteurInnen anzuregen: Interviews, Diskussionen und Fotobefragung stellten das Gespräch in den Vordergrund, während in den Zeichnungen und *linguistic landscapes* schriftliche Elemente zum Zug kamen.

Die Wahrnehmung schriftlicher und mündlicher Texte gibt speziell Aufschluss über Aushandlungen von Sprachstandards bzw. von Fragen der Korrektheit oder Adäquatheit, gleichzeitig kann so auch unterschiedlichen Vorlieben oder Voraussetzungen begegnet werden. Während einzelne Forschungsbeteiligte sich gern und ausführlich in einem schriftlichen Modus ausdrücken, ist dies für andere (noch) mit größerer Anstrengung und einem starken Erleben von Normierung verbunden. Von den SchülerInnen wurde dies teilweise bei den schriftlichen Texten durch ergänzende Zeichnungen, aber auch durch die Verwendung von Non-Standard-Formen gelöst. Um den Status der *Forschungstexte* klar von jenen der schulischen abzugrenzen, wurde der kreative (und teilweise eben nicht den Rechtschreibnormen entsprechende) Gebrauch im Prozess positiv verstärkt – auf Nachfrage wurden allerdings natürlich Auskünfte zur *richtigen* Schreibung bestimmter Wörter gegeben – vielen SchülerInnen war hier Korrektheit ein großes Anliegen.

Bei den meisten Methoden kamen sowohl schriftliche als auch mündliche Formen des Ausdrucks zum Einsatz (etwa in der Erklärung von Texten oder Nachfragen dazu), wenn auch die Produkte meist stärker auf der einen oder anderen Seite anzusiedeln sind. Weitere schriftliche Artefakte ließen sich zum Beispiel in den Hausübungen der SchülerInnen oder in Texten zur Schule (Broschüren und Informationsmaterial) finden. Besonders Texte, die nicht spezifisch im Zuge dieser Erhebungen produziert wurden (etwa Hausübungen), könnten hier in Zukunft von Interesse sein, da sie Praktiken der Schule darstellen und den Forschenden relativ leicht zugänglich sind. In diesem Projekt wurde darauf geachtet, Materialien der SchülerInnen nur nach deren Einwilligung zu verwenden, d. h. nicht vorrangig über Vermittlung der Lehrenden zu agieren. Als quasi öffentliche Texte wurden aber alle Anfragen positiv aufgenommen und sogar die Anregung, eine spezifische Hausübung freiwillig zu erledigen, wurde von einigen SchülerInnen aufgenommen.

Abbildung 3: Methodenzuordnung nach Schriftlichkeit/Mündlichkeit



Visuelle und verbale Materialien werden für diese Analyse gleichermaßen verwendet, wobei sich einige der Methoden recht klar einem Ende des Spektrums zurechnen lassen während andere sich aus beiden Modi bedienen. Zum Teil liegt die Entscheidung, was stärker vertreten ist, auch bei den Beteiligten, etwa bei den Situationszeichnungen, die nach Wahl verbale und visuelle Elemente enthalten. Interviews und Diskussionen fokussieren stärker auf den verbalen Aspekt, sind jedoch häufig durch visuelle Elemente (Fotos, Zeichnungen) inspiriert, und in dem Sinn auch im visuellen verhaftet. Für die Analyse eines multimodalen Phänomens, wie es räumliche Praktiken und deren Repräsentationen sind, ist die Einbeziehung beider Modi Voraussetzung und in der verwendeten methodologischen Literatur zu Praktiken wird stets von multiplen Ausprägungen ausgegangen.

Die Verbindung von Sprache und Visuellem mag sich auf den ersten Blick nicht aufdrängen, allerdings hat sich im Rahmen verschiedener Ansätze in den letzten Jahren gezeigt, dass der visuelle Modus als Stütze des Verbalen (etwa zur Überbrückung sprachlicher Schwierigkeiten), aber auch als weniger stark verregelter Ideengeber (etwa bei Sprachporträts) fungieren kann. Oft zielt das visuelle Material auch darauf, den Beteiligten ihre eigene Themensetzung (vgl. Kolb 2008) zu ermöglichen bzw. ihren eigenen ExpertInnenstatus innerhalb eines Settings zu erleichtern. Auch der veränderte Blick auf Vertrautes kann bei der Einschätzung oder Beschreibung gerade von Raum, der oft als unbewusst wahrgenommen apostrophiert wird, vorteilhaft sein. In diesem Sinn wirkt der Zugang über das Visuelle eventuell auch als Ausgleich gegenüber dem ExpertInnenstatus, der LinguistInnen im Bezug auf Sprache zugeschrieben wird. Zunehmend ist neben dem *Hilfsstatus* des Visuellen aber auch das visuelle Material an sich analysiert worden (u. a. Kress & Van Leeuwen 1994, Westphal 1997, Rose 2007, Breckner 2010). Zur Auswertung der visuellen wie verbalen Aspekte werden die grundlegenden Zugänge mit methodenspezifischen verknüpft – weiters werden die eigenen Auswertungen mit ähnlichen Arbeiten aus anderen Bereichen verglichen um die Adäquatheit der Methode abschätzen zu können.

Abbildung 4: Methodenzuordnung nach Modus



“Organization is nothing but getting things into connection with one another, so that they work easily, flexibly, and fully.” (Dewey 1990 [1915], 64)

4 Das Feld Schule / Sprache(n) und Schule

Wie konstituieren sich spezifische Orte als heteroglossische / sprachliche Räume? Mit dieser Frage kann man an sehr viele Orte, an Institutionen wie Gesundheitseinrichtungen, Bildungsstätten oder Administrationen aber ebenso an selbstverwaltete Veranstaltungsräume oder Familienbetriebe, herangehen. Wo immer SprecherInnen sich in einer Sprechgemeinschaft (wiederholt) einfinden und dementsprechend über eine gewisse Zeit sprachliche und räumliche Praktiken verhandelt und geregelt werden, können Fragestellungen zur räumlichen Konstitution gestellt werden, die wiederum Rückschlüsse auf Wertigkeiten von Sprachen, auf Gewohnheiten und diskursive Praktiken zulassen. Die Wahl einer Schule als beispielhafte Institution in der vorliegenden Arbeit erfolgt dennoch nicht zufällig, denn diese erfüllt in mancher Hinsicht geradezu prototypisch die Aufgaben sprachlicher und räumlicher Verregelung.

Zuerst stellen Schulen einen Ort des Austauschs für (alters-)heterogene Gruppen von SprecherInnen dar, an dem verschiedene Beteiligte als Lehrende, SchülerInnen und Eltern, sowie in einigen anderen Rollen aufeinandertreffen. Für die SchülerInnen ist Schule als Sozialraum zur Aushandlung von Peerkultur (vgl. Sunnen 2009) ebenso relevant wie als Ort des Wissens- und Spracherwerbs und ihre Perspektive auf die schulische Umgebung wird zunehmend in der Forschung wahrgenommen (u. a. Dagenais et al. 2010, Stein 2008). Die Rollen und Aufgaben der Lehrenden stellen einen der Schwerpunkte der pädagogischen wie auch linguistischen Forschung dar, sowohl was die Aktivitäten im Rahmen des Unterrichts als auch die Aus- und Weiterbildung betrifft (vgl. u. a. Brogden 2009, Coyle 2009, Gearon 2009, Potowski 2007 und Vetter 2013). Die Einbindung der Eltern bzw. der Familien in den schulischen Alltag wird als wichtig eingeschätzt, stellt aber auch (seit langer Zeit) Schulen vor spezifische Herausforderungen (vgl. zu einem Überblick Gomolla 2009, beispielhaft Berryman, Glynn, Woller & Reweti 2009).

Alle AkteurInnen im Raum Schule agieren mit ihren individuellen sprachlichen Repertoires, geprägt von biographischen Einflüssen und Intentionen, aber gleichzeitig werden auch

professionelle Rollen und Ansprüche an die AkteurInnen herangetragen – insbesondere an die Lehrenden, aber auch an die Eltern als ExpertInnen spezifischer Professionen oder EntscheidungsträgerInnen in der Bildungsbiographie ihrer Kinder. Schließlich stehen alle Beteiligten außerdem über die Schule als staatliche oder staatlich-anerkannte Institution mit deren Gesellschaftsentwurf (Schulpflicht, Amtssprachen, etc.) in Beziehung. Im Bezug auf die räumliche Konstitution lässt dies bereits interagierende Sprachregelungen bzw. ein breites Feld an Aspekten erahnen, die für die Analyse interessant sein werden.

Mit dem Blick auf heteroglossische Praktiken stellt Schule ebenfalls ein sehr privilegiertes Feld dar, da eine der großen Aufgaben schulischer Bildung seit dem Aufkommen der Nationalstaaten ja gerade in der Sprachausbildung (und Normierung der Sprachen) der Bevölkerung besteht. Oder, wie Luke feststellt: „*Schooling and teaching remain technologies of the nation.*“ (Luke 2004, 24) Sowohl Beschränkungen, die auf eine monolinguale Bildungskarriere zielen, als auch Möglichkeiten, die sich durch mehrsprachige Schulformen ergeben, werden vorrangig über Schulen geregelt. Durch diese Schlüsselposition sind auch die Auswirkungen von Schulpolitik im Bezug auf Sprachen auf die großräumigere Sprachenpolitik als hoch relevant anzusehen. Hinton fasst dies im Hinblick auf Minderheitensprachen folgendermaßen zusammen:

"Schools are an attractive venue for producing new speakers of a language because a relatively large number of children can learn the language at the same time, at an age when language acquisition comes most easily and holds most promise for fluency. It is also a sweet irony to use schools for language revitalization since they have played such a large role in language death." (Hinton 2011, 312f)

Lehrenden kommt in der Vermittlung dabei wiederum eine wichtige Rolle zu, da sie zunehmend als AkteurInnen in der Umsetzung aber auch Weiterentwicklung von schulischen Sprachenpolitiken angesehen werden (Hornberger 2013). Garrett, Coupland und Williams sehen die Schlüsselposition von Lehrenden in ihrer Teilhabe als Sprechende an der Sprechergemeinschaft, wodurch sie viele Spracheinschätzungen mit dieser teilen und ihrer gleichzeitigen Aufgabe der schulischen Bewertung (auch von Sprachformen), was sich für SchülerInnen mit den *falschen* Sprach(form)en negativ auswirken kann (Garrett, Coupland & Williams 2003, 217). Der Einfluss von Lehrenden auf die sprachliche Gestaltung bzw. die räumlichen und sprachlichen Praktiken ist also sowohl im Positiven wie Negativen nicht zu unterschätzen.

Schließlich wähle ich den Blick auf Schule auch deshalb, weil die Forschungslage in diesem Bereich gut ist und daher die Methoden bzw. der methodologische Rahmen leichter in ihrer Adäquatheit abschätzbar sind. So wenig die angewandten Methoden sich in ein standardisiertes Auswertungsrepertoire einschreiben, so relevant erscheint mir doch der Blick auf andere Methoden, um etwaige blinde Flecken bzw. Versäumnisse erkennen zu können und vor diesem Hintergrund an der Zusammenstellung des multimodalen und multiperspektivischen theoretisch-methodologischen Rahmens weiterzuarbeiten.

4.1 Organisationsformen von Sprachen in der Schule

Mit dem Blick auf die Organisation von Schule(n) möchte ich auf Dewey zurückgreifen, der bereits Anfang des 20. Jahrhunderts grundlegende Betrachtungen diesbezüglich anstellte:

“These things [school board, superintendent, building, etc.] enter in, but the fundamental organization is that of the school itself as a community of individuals, [...] Organization is nothing but getting things into connection with one another, so that they work easily, flexibly, and fully.” (Dewey 1990 [1915], 64)

In der vorliegenden Arbeit sind es genau diese Verbindungen, repräsentiert in räumlichen und sprachlichen Praktiken, die im Zentrum des Interesses stehen. Als solches geht das Material stets von der *community of individuals* und ihrem sozialen Leben in der Schule aus – ohne dabei zu ignorieren, dass Schule als Institution Teil staatlicher bzw. staatlich anerkannter (Sprach-)Regelungen ist und politische und rechtliche Entscheidungen sowohl durch gesetzliche Auflagen, durch Finanzierungsentscheidungen aber auch Personalauswahl und ganz allgemein Zugangsbeschränkungen getroffen werden. Diese Mittel dienen unter anderem der Etablierung einer Schulsprachenpolitik, die bestimmte Sprachen und hier wiederum bestimmte Sprachformen (Standards) fördert und Zugang zu diesen bietet oder beschränkt. In einsprachigen, aber auch heteroglossischen Kontexten kommt Schule damit eine Normierungs- und Lenkungsfunktion zu und seit der Einführung der Schulpflicht erfasst diese ganze Jahrgänge und damit (fast) die gesamte Bevölkerung. Gleichzeitig ist aber davon auszugehen, dass neben den *von oben* verordneten Regelungen (Top-Down) auch die Beteiligten in den Schulen ihre Vorstellungen und Praktiken in die Organisation der Schule einbringen und so *von unten* ihren Beitrag zur Strukturierung der sprachlichen Praktiken leisten (Bottom-Up). Während manche Situationen klar einem Ende dieses Spektrums zugeordnet werden können, bewegen sich viele Praktiken im Bereich dazwischen bzw. ergeben sie sich eben aus der Interaktion zwischen (zentralen) Regelungen und (eher lokalen) Aktionen (vgl. Johnson 2010).

Musk (2010) schreibt Schule dadurch eine Mesoebene zwischen Individuum und Gesellschaft zu. Er geht davon aus, dass *bilingualism-in-practice* als performativer Prozess (im Sinne Butlers) aus situierten Praktiken produziert wird, wobei der Schule als Institution eine *vermittelnde Rolle* zukommt (Musk 2010, 42). Er lehnt sich in seinen Analysen des walisischen Schulsystems an die Wortwahl von Scollon und Scollon (2004) an, wenn er die Schule als Nexus sieht, „*where circulating discourses are recontextualized and potentially renegotiated by agents, such as teachers and pupils.*“ (Musk 2010, 45)

Martin-Jones formuliert dies spezifischer für Schulen, in der Kombination von Mikro-, Meso und Makroebenen:

"Our main theory-building strategy was to focus on two main ways in which schools operate as institutions linked to the state: firstly, the ways in which schools serve as spaces within which specific languages (national, official languages) and specific linguistic practices (ways of speaking, reading and writing) come to be inculcated with legitimacy and authority; secondly, the ways in which schools function as spaces for selecting and categorizing students, for

assessing performance (including linguistic performance) and providing credentials that are ultimately tied to positioning in the world of work, along with the ways in which these categorization processes are bound up with wider processes of social stratification along the lines of ethnicity, class and gender." (Martin-Jones 2012, 290)

So können Vorstellungen von Schule (bzw. Schulerfolg) herangezogen werden, um kulturelle Praktiken zu diskreditieren, etwa indem sie als dem Schulerfolg abträglich dargestellt werden (Blackledge 2003), oder auch bestimmte Gruppen als 'bildungsfern' konstruiert werden (Martin-Jones 2012).

Die folgende Zusammenschau soll einen Überblick über die Organisation von Sprachen in Schulen geben, die Literaturverweise können dabei aber keine vollständige Sammlung darstellen, zumal die Menge an relevanter Literatur in den letzten Jahren stark angewachsen ist.

Prinzipiell kann zwischen Schulen unterschieden werden, die (nur) als Teil des Lehrplans mehrere Sprachen verwenden und jenen, die darüber hinaus auf die Erstsprachen der Beteiligten (insbesondere von SchülerInnen und Lehrenden) eingehen. Die Unterschiede und Auseinandersetzungen zwischen mehrsprachigen Curricula und sprachlich heterogenen Gruppen von SchülerInnen, Lehrenden und Eltern – also mehrsprachigen SprecherInnen – sind in vielen Kontexten beschrieben (für nordamerikanische und europäische Staaten u. a. Edwards 2005 und 2010, Gal 2006, Heller 2006 und 2007, Jørgensen 2008, Sebba 2011, Wiater & Videsott 2006).

In Österreich und den meisten mitteleuropäischen Staaten ist in Schulen der monolinguale Habitus, den Gogolin 1994 beschrieben hat, immer noch weit verbreitet und die Vorstellung von SchülerInnen, die die Unterrichtssprache als Erstsprache (und kaum weitere Sprachen) beherrschen, immer noch vorgestelltes Ideal. In diesem Modell dient die **Amtssprache als alleinige Schulsprache** und ist in allen Bereichen Unterrichtssprache, d. h. Medium, durch das Inhalte vermittelt werden. Andere Sprachen, die als **Fremdsprachen** eingeplant sind, werden ebenfalls vorrangig über dieses Medium vermittelt und nehmen außerhalb der ihnen zugeschriebenen Unterrichtszeit keine Rolle in der Schule ein. Methoden des integrativen Fremdsprachenunterrichts brechen allerdings bereits mit der Vorstellung von einsprachigen sprachlichen Welten, die sich idealerweise nicht begegnen.

In bilingualen (oder mehrsprachigen) Modellen werden **zwei (oder mehr) Sprachen als Unterrichtssprachen** verwendet, wobei die Organisation dieser Sprachen nach verschiedenen Kriterien erfolgen kann:

- Themenspezifisch: Themen oder Schulfächer werden für einen bestimmten Zeitraum in der einen oder in der anderen Sprache unterrichten.
- Personenspezifisch: Lehrende gestalten abwechselnd oder gemeinsam ihren Unterricht, wobei jede Lehrperson an der von ihr gewählten Sprache festhält.
- Zeitlich getrennt: Die Unterrichtssprache wird nach einer festgelegten Zeitspanne (ein Tag, eine Woche) gewechselt.
- Räumlich getrennt: Jedem Raum wird eine Unterrichtssprache zugeschrieben, wobei die Räume stunden- oder tageweise gewechselt werden.

Diese Sprachdistributionen können natürlich kombiniert werden, etwa wenn im wöchentlichen Wechsel auch die Lehrperson wechselt oder die thematischen Einheiten mit spezifischen Räumen verbunden werden. In allen Fällen ist das Ausmaß, das den jeweiligen Sprachen zugeordnet wird, variabel, wobei im österreichischen Minderheitenschulwesen die Formulierung 'in annähernd gleichem Ausmaß' verwendet wird.

Systematisierungen von Modellen bilingualer oder multilingualer Bildung wurden von verschiedenen AutorInnen formuliert, wobei meist die Verteilung der Sprachen oder das Ziel der Bildungskarriere als Organisationskriterium verwendet wird (vgl. u. a. Baker 2006, Cenoz 2009, Cenoz & Gorter 2010, Christian 1996 und Lotherington 2004). Mehrere, darunter Baker, unterscheiden zwischen starken und schwachen Formen bilingualer Bildung, monolinguale Programme mit Zielgruppe mehrsprachige LernerInnen werden von ihm ebenso in die Systematik aufgenommen (2006, 215f). Assimilative Programme zielen auf einen Sprachwechsel hin zur Schul- oder Bildungssprache, der entweder durch *submersion* (d. h. monolinguale Programme) oder *transition* (d. h. die zunehmend reduzierte Verwendung der Erstsprache) gekennzeichnet ist. Frühere Minderheitenschulen zielten oft darauf ab, die Lernenden innerhalb weniger Jahre an den Gebrauch der *eigentlichen* Bildungssprache heranzuführen und die Minderheitensprache verschwand sukzessive aus dem Unterricht. Segregative Modelle zielen auf verschiedensprachige, *getrennt imaginierte* Gruppen ab und werden etwa über muttersprachlichen Unterricht gestaltet. Integrative Modelle oder starke Formen bilingualer Bildung werden entweder über *immersion*, *two-way immersion* / *dual-medium* (Baker 2006) oder aber über integrative Mehrsprachigkeitsdidaktiken (Cathomas & Carigiet 2006) gelöst. In beiden Formen sollen gemeinsame Lernweisen dominieren, die die unterschiedlichen Erfahrungshorizonte und sprachlichen Ressourcen der SchülerInnen wahrnehmen und nutzen. *Dual immersion models* zielen darauf, beide bzw. mehrere Sprachen bis zum Schulabschluss zu entwickeln und auszubauen.

Hinton (2011, 309) stellt in ihrer Gliederung die Ziele und Motivationen der Lernenden und die Effekte auf die verschiedenen Typen von Sprachen (Fremdsprachen, Mehrheitssprachen, Herkunftssprachen bzw. gefährdete Sprachen) dar, wobei dies vor allem auch aus der Perspektive der Lernenden geschieht. Unabhängig von der Gestaltung multilingualer Programme steht für sie ein Aspekt im Mittelpunkt: „*Only a serious bilingual programme can raise fluent speakers.*“ (Hinton 2011, 312).

Der Kanon der verwendeten und dokumentierten Unterrichtsmodelle ist hier vor allem im Bereich des Minderheitenschulwesens, also etwa der europäischen Regional- und Minderheitensprachen, recht groß und relativ stabil (vgl. u. a. Budach, Erfurt & Kunkel 2008, Cathomas 2005, Cenoz 2009, Nelde 2003). Innovationen betreffen meist das Ausmaß, in dem zweite oder dritte Sprachen unterrichtet werden bzw. auch die Kombination mit weiteren Sprachen, die als zukunftsweisendes Moment tendenziell traditionell ausgerichteter Schulen angesehen wird (vgl. Purkarthofer & Mossakowski 2012).

"The important trend to use minority and indigenous languages as the languages of instruction in many parts of the world on the one hand and the need to acquire fluency in languages of wider communication and particularly in English has reinforced the trends towards multilingual education in many parts of the world." (Cenoz 2009, 39)

In Österreich werden momentan zwei Volksschulen mit Slowenisch und Deutsch explizit nach einem zeitbasierten Modell (täglicher bzw. wöchentlicher Wechsel bei jeweils 50% Sprachenteil) geführt, andere, vor allem kleinere Schulen verwenden ähnliche Modelle. Zusätzlich wird in diesen beiden Schulen Italienisch und Englisch angeboten. In wenigen weiterführenden Schulen (AHS bzw. BHS) gibt es ebenfalls zweisprachige Modelle, die die Sprachen jährlich oder semesterweise in bestimmten Fächern wechseln. In vielen weiteren Schulen wird die sogenannte zweite Unterrichtssprache als vertiefender Sprachunterricht angeboten bzw. im Rahmen von Projekten und Schulaustauschen gefördert.⁴

Zur Geschichte des Minderheitenschulwesens gibt es für Slowenisch in Kärnten eine sehr gute Zusammenstellung von Wakounig (2008), die sich mit dem Schulwesen seit 1945 beschäftigt und sowohl die politischen Kontexte als auch die Wahrnehmung durch Kärntner SlowenInnen umfasst. Frühere Publikationen zu Kärnten bzw. auch dem Burgenland gehen stärker auf spezifische Fragen (etwa Bildungschancen) ein, geben aber auch einen Überblick über die jeweilige Entwicklung (vgl. Gstettner & Larcher 1985 für Slowenisch in Kärnten und Boeckmann 1997 zu Burgenland-Kroatisch im Burgenland). Aktuelle Trends zeigen jedenfalls einen großen Anstieg der Anmeldungen zum zweisprachigen Unterricht in Kärnten (mittlerweile werden etwa 44% der Kinder in den entsprechenden Gebieten angemeldet), und gleichzeitig wird versucht, Konzepte wie täglichen Wechsel der Unterrichtssprachen auch an kleineren Standorten umzusetzen⁵. Die gestiegenen Anmeldezahlen verändern die SchülerInnenpopulation der zweisprachigen Standorte etwas, da zunehmend Kinder angemeldet werden, die Slowenisch erst im Rahmen des zweisprachigen Unterrichts erlernen. Für Lehrende bedeutet das meist sprachlich heterogene Gruppen.

In einem anderen Bereich bewegen sich jene Schulformen, die die Sprachen der SchülerInnen als Schulsprachen fruchtbar machen wollen. Organisationsformen wie der muttersprachliche Unterricht, in dem Kinder mit anderer Erstsprache als der Unterrichtssprache in Kleingruppen zusätzlich unterrichtet werden, sind allerdings nur als Ergänzung gedacht und konfrontieren Kinder mit der Unterrichtssprache als Erstsprache meist nicht mit weiteren Sprachen. Vor allem in Großstädten sind allerdings auch bilinguale Schulen entstanden, die die klassischen MigrantInnensprachen (Türkisch bzw. in Deutschland vor allem auch Italienisch und Portugiesisch) als zweite Unterrichtssprache verwenden (u. a. Gogolin & Neumann 2008, Frenzel & Albentis Hienz 2008) und als für alle Kinder verpflichtende Sprache führen. Andere Schulen versuchen, die Ressourcen der SchülerInnen im Unterricht aufzugreifen und Sprachen oder Schriftsysteme zu integrieren (vgl. Kenner, Gregory, Ruby & Al-Azami 2008).

In Österreich gibt es keine bilingualen Schulen mit Türkisch bzw. Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, allerdings vereinzelte Schulversuche mit einzelnen Klassen in denen bilingualer Unterricht (meist im Team-teaching) angeboten wird. Veränderte Rahmenbedingungen, etwa die Anwesenheit einer zweiten Person, können auch dazu führen, diese

⁴ Aufgrund der regional organisierten Pflichtschulen und der bundesweit organisierten weiterführenden Schulen gibt es keine gemeinsame Statistik der geführten Unterrichtsmodelle, weshalb ein Überblick über die österreichische Lage immer nur eine Abschätzung sein kann. Für detaillierte Auskünfte sind die LSI für das Minderheitenschulwesen bzw. die jeweiligen Stadt- und Landesschulräte zuständig.

⁵ Zahlen aus dem Jahresbericht des Landesschulrats für Kärnten [abrufbar auf <http://www.2sprachigebildung.at/>, 22.1.2014]

Modelle überhaupt erst einmal auszuprobieren – sie sind jedoch, wie sehr viele positive Initiativen, stark vom Engagement der involvierten Lehrkräfte abhängig und noch kaum institutionell verankert.

Abgesehen von der Schwierigkeit, verlässliche Daten über das verwendete Unterrichtsmodell zu erhalten, stellt sich auch heraus, dass die Anwendung ähnlicher Modelle sich in konkreten Schulen sehr unterschiedlich gestaltet. Eine der Motivationen für diese Untersuchung lag nun genau darin, herauszufinden, mit welchen Gestaltungselementen (und hier eben spezifisch räumlichen Praktiken) Schule organisiert wird und wie dies von den Beteiligten wahrgenommen wird. Hinweise auf die Bedeutung von räumlichen Praktiken für den Sprachgebrauch in Schulen finden sich in der Literatur (etwa Lee, Hill-Bonnet & Gillispie 2008, Martin-Jones 1997 und 2012, Thomas & Roberts 2011), hier soll dazu nun eine geeignete Methodologie vorgestellt werden, um spezifisch darauf einzugehen.

Die Organisation des Unterrichts (wie hier zusammengefasst) stellt in diesem Sinn nur einen Teil der Ausprägung von heteroglossischer Schule dar – zumal sie etwa Interaktionssprachen der Lehrenden, der Eltern aber auch der Kinder untereinander nicht als relevante Elemente aufnimmt. Lotherington unterstreicht die Komplexität des Verständnisses von bilingualer Bildung, aber auch die Schwierigkeiten, Kategorien der Evaluierung festzusetzen:

"Bilingualism is neither a monolithic nor a static state; bilingual language proficiencies are complex, functionally complementary, and dynamic. However, language and literacy competencies may be differentially evaluated, educationally, socially, and politically." (Lotherington 2004, 712)

Neben den Unterrichtsmodellen, die als Planungsgrundlagen und Intentionen verstanden werden können, beschäftigen sich PädagogInnen und LinguistInnen zunehmend mit den Ansprüchen an heteroglossische Lernsituationen und an Schulen, in denen diese stattfinden (sollen). Nachdem es sich bei vielen Schulen mit sprachlich heterogenen LernerInnengruppen um Standorte handelt, in denen Machtverhältnisse aufgrund von Minderheitenstatus, Migration, sozioökonomischer Situation etc. eher zu Ungunsten der Lernenden verteilt sind, sind gerade in diesem Bereich viele engagierte Forschende angesiedelt und so stellt sich die Frage nach emanzipatorischen Elementen von Schule bzw. kritischer Teilhabe an Gesellschaft hier oft sehr dringlich. Dazu passen Theorien und Untersuchungen, die sich mit Lernen als emanzipatorischer Praxis beschäftigen (vgl. u. a. hooks 1994, Tuhiwai Smith 2012, Cho 2013, Toohey & Gajdamaschko 2005), die einfordern, dass sich kritische Pädagogik nicht nur im lokalen Kontext bemerkbar macht, sondern gesellschaftsverändernd agiert, oder die wie Lave & Wenger Lernen als zunehmenden Zugang zur Teilhabe verstehen:

„In contrast with learning as internalization, learning as increasing participation in communities of practice concerns the whole person acting in the world. Conceiving of learning in terms of participation focuses attention on ways in which it is an evolving, continuously renewed set of relations.” (Lave & Wenger, 1991, 49–50)

In diesen Ansätzen kommt, wie auch in der vorliegenden Arbeit, den Beteiligten am Raum Schule große Bedeutung zu und ihre Perspektiven, Ambitionen, Befürchtungen und Bewertungen werden als relevant für die Lernerfahrung angesehen (vgl. auch García,

Skutnab-Kangas & Torres-Guzman 2006, Menken & García 2010 und Heller 2004 zu Sprachen und Anderson-Levitt 2005 zur schulischen Umgebung). Bourne (2001, 265) formuliert drei Notwendigkeiten für gelungene mehrsprachige Schulformen, die alle mit der Beteiligung von AkteurInnen verbunden sind: erstens muss die gesamte Schule in das Design von mehrsprachigen Angeboten eingebunden sein, zweitens brauchen die Lehrenden Ressourcen, um sich mit der spezifischen Situation auseinanderzusetzen und drittens brauchen Schulen die Gelegenheit, durch *action research* für sich relevantes Wissen zu produzieren und dieses mit anderen Forschenden und Lehrenden zu teilen (vgl. Dagenais, Moore & Sabatier 2009). Beispiele für forschende Lehrende bzw. die Aushandlung von Forschung in der Schule geben z. B. Goldstein 2004, Toohey & Waterstone 2004 oder Creese, Bhatt & Martin 2009. Gerade in diesem letzten Punkt bedarf es jedenfalls der Unterstützung weiterer AkteurInnen im Schulsystem (d. h. durch Schulaufsicht bzw. Trägerorganisationen, Ministerien, ...).

4.2 Vorstellungen und Aushandlungen von Raum in der Schule

Um die Intentionen und Vorstellungen bezüglich einer Schule zu verstehen, ist ein Blick auf die Selbstrepräsentationen und Diskurse über Praktiken der Schule notwendig. Die Gestaltungsmacht über räumliche Gegebenheiten ist innerhalb des Raums Schule nicht gleichmäßig verteilt, sondern manchen AkteurInnen kommt hierbei eine bevorzugte Position zu. Im Besonderen sind dies Schulerhalter bzw. Direktion und Lehrende der Schule. Ihre alltägliche Initiierung und Re-Manifestierung von räumlichen Praktiken tradiert die Vorstellungen und Regeln, die sich die Schule selbst gegeben hat bzw. die externe Instanzen (etwa die Schulaufsicht) an die Schule herantragen.

Die Bedeutung von Imaginationen, Plänen und Vorstellungen für die Ausgestaltung von sozialen Räumen und Institutionen ist nicht zu unterschätzen. Die Ziele, die sich etwa eine Schule im Lauf ihrer Entstehung gibt, wirken, so sie von den AkteurInnen entsprechend in soziale und diskursive Praktiken übersetzt werden, entscheidend auf die Umsetzungen ein. In der Umsetzung werden bestimmten AkteurInnen größere Gestaltungsspielräume eingeräumt bzw. wird ihre Stimme eher gehört. Besonders Schulleitungen und Lehrenden kommt dabei eine wichtige Rolle zu – aber auch Eltern können (u. a. durch die Entscheidung, eine Schule zu wählen und zu unterstützen) hier Einfluss ausüben.

Kanno (2003) beschreibt etwa am Beispiel von vier bilingualen japanischen Schulen die Bedeutung von Intentionen und ihre Auswirkungen auf SchülerInnen und Schulorganisation. Dabei stellt sich heraus, dass zwischen Schulen für eine elitäre internationale SchülerInnenschaft (verbunden mit sozioökonomischem Reichtum) und Schulen für die Kinder von (wenig prestigereichen) MigrantInnen aus China, Kambodscha oder Vietnam große Unterschiede in den Sprachideologien und sprachlichen Praktiken bestehen. Bilingualismus mit Englisch wird sehr stark gefördert während Herkunftssprachen wie eben Chinesisch von Seiten der Schule nicht als wertvolle Ressource angesehen werden und die Schule bestrebt ist, die Kinder auf eine primär einsprachige Bildungsbiographie vorzubereiten:

"They are not expected to return to their countries of origin, and it is assumed that what

they need to make a living in Japan is proficiency in Japanese – not Chinese, Cambodian, or Vietnamese. At the other end of the spectrum, English is given clear priority over Japanese at Hal. For Hal students, the majority of whom will leave Japan by the time they reach college age, English, not Japanese, is deemed to be the most important language they need to secure their future." (Kanno 2003, 296)

Dabei weist sie daraufhin, wie große Macht Schulen in ihrer Rolle als sprachbildende und damit auch gesellschaftliche Institutionen zukommt und in welcher Weise darum die imaginierten Gemeinschaften der Schule die biographische Zukunft ihrer SchülerInnen zu prägen vermögen. Diese sprachlichen Entscheidungen, die für das schulische Umfeld getroffen werden, wirken auf die Familien der SchülerInnen und auf deren Biographien und damit weit über den Schulraum hinaus (Kanno 2003, 296f).

Auch Kanno und Norton (2003) verweisen auf die Bedeutung der *imagined communities* und ihre Rolle für die sprachliche Zukunft der LernerInnen. Möglichkeiten, von denen durch die (angenommene) Existenz dieser SprecherInnen-Gemeinschaften ausgegangen werden kann, tragen zur Identitätsbildung in einer (neuen) Sprache bei. Gerade auch die Regeln, die in diesen Gemeinschaften gelten bzw. geltend gemacht werden, wirken sich stark auf das Selbstbild aber auch die Interaktionen und Praktiken der Lernenden aus (Kanno & Norton 2003, 244).

Während Untersuchungen häufig auf die tatsächliche Umsetzung bzw. die historische Entwicklung fokussieren, nehmen die Vorstellungen von Zukunft wenig Raum ein. Kanno (2003) hält dagegen, dass gerade auch die Ausrichtung von Schulen (und die Verbindung zwischen Gegenwart und Zukunft) ein wirkungsvolles Instrument sein kann, um soziale Praktiken der Schule zu beeinflussen. Aus dem konkreten Fall der von ihr untersuchten Schulen schließt sie, dass durch die jeweiligen *imagined communities* der Schulen auch für die SchülerInnen nachteilige gesellschaftliche Hierarchisierungen reproduziert werden. So werden die bereits benachteiligten SchülerInnen auch noch auf eine benachteiligte und marginalisierende Zukunft vorbereitet.

Mit dem Ruf nach gewagteren/ambitionierteren Vorstellungen, die nicht aktuelle Benachteiligungen festschreiben, steht sie in einer Linie mit dem früheren französischen beigeordneten Minister und Schriftsteller Begag, der versuchte, Kindern aus benachteiligten Vierteln durch Chinesisch-Unterricht einen Startvorteil für die spätere Berufsentscheidung zu verschaffen (Begag 2007, 563).

Selbstbilder und Einschätzungen der SchülerInnen von Seiten der Lehrenden und der Eltern lassen also darauf schließen, in welcher Form die Aneignung von Sprachen als wichtig erachtet wird. Diese Motivationen werden über die Jahre ausgehandelt und bilden einen Teil der Schultradition – allerdings werden sie auch täglich durch Praktiken immer wieder re-etabliert. Durch ein breites Set von Methoden möchte ich nun diese Praktiken zugänglich machen – vorausgeschickt sei allerdings noch, dass alle Methoden stets nur Teile der relevanten Vorgänge und Realitäten zu erfassen im Stande sind und dementsprechend Blickweisen ausmachen, während die Abläufe des Schulalltags in ihrer Gesamtheit nicht so einfach wiedergegeben werden können:

"Was den Alltag auszeichnet, ist nicht die konkrete Fülle, das materielle Was, sondern ein bestimmtes Wie, eine *Organisationsweise* nämlich, die selektiv, relativ, informell und in bestimmten Grenzen variabel ist. Eine solche Organisationsweise empirisch betrachten heißt bereits, sie einem universalisierenden oder transzendentalen Standpunkt unterwerfen, ohne ihr eine eigene Sprache zu gönnen." (Waldenfels 2007, 89)

4.3 Schulsprachprofile

4.3.1 Zum Konzept

Schulsprachprofile stellen einen Zugang dar, der durch die ausgewogene Kombination von verschiedenen, multimodalen und qualitativen Methoden die Wahrnehmung und Aushandlung von Sprachen im Raum Schule zugänglich macht und die Gestaltung heteroglossischer Schulen bzw. die in ihnen verhandelten Spracheinstellungen beforscht. Dabei steht der Fokus auf eine spezifische Umgebung (eine Schule bzw. eine Schulregion) im Mittelpunkt, und die durch die Wahrnehmung der verschiedenen Perspektiven (SchülerInnen, Eltern, Lehrende, weitere Beteiligte) entstehenden detaillierte Beschreibungen der Bedürfnisse, Erwartungen und Einstellungen von SprecherInnen bzw. der Sprachenpolitiken der Schule und ihrer Umgebung. Grundprinzipien der Methoden schließen an die sprachbiographische Forschung (SprecherInnen-zentriert und erfahrungszentriert, u. a. Busch 2010a) und an Forschungen zu Sprache und Identität (vgl. Kramsch 2006, Norton 2001) an, wobei sie in der lokalen Verortung an ethnographische Methoden und soziolinguistische Fragestellungen anknüpfen.

Spracherleben

Zentral ist die Wahrnehmung des *Spracherlebens*, d. h. eine Perspektive auf Sprachen, die nicht Kompetenz in den Vordergrund stellt, sondern sich mit dem heteroglossischen Repertoire von Sprechenden befasst und Aufschluss über Erfahrungen, Einstellungen, Aspirationen und Imaginationen mit und gegenüber Sprachen gibt. Das individuelle Repertoire „*wird nicht als festgefügt verstanden, sondern als dynamisch, als biographisch und sozio-kulturell geprägte Ressource, deren Realisierung kontextabhängig bleibt.*“ (Busch 2010a, 237f, vgl. auch Busch 2012 bzw. 2013) Das Spracherleben ist dabei individuell, allerdings steht und entsteht es nicht aus sich selbst, sondern befindet sich in permanenter Aushandlung mit seiner sozialen und diskursiven Umgebung. Dadurch wirken auch Sprachideologien und Sprachregelungen auf das Individuum ein, bzw. tragen die Sprechenden zur Ausformung von Sprachideologien bei – besonders offensichtlich werden diese Aushandlungen im Hinblick auf Institutionen und ihre InteraktionspartnerInnen (vgl. Pavlenko & Blackledge 2004, 3).

Neben der sprachbiographischen Forschung bzw. Forschung zu Sprachideologien lassen sich einige der Grundprinzipien von Schulsprachprofilen auch in der Forschung zu mehrsprachigen Schulen bereits auffinden: Als Ergebnisse ihrer jahrzehntelangen Beschäftigung mit mehrsprachigen Schulen formulieren Hornberger und García & Sylvan *premises, principles* bzw. *certainties* über die multilinguale Gestaltung von Schulen. Die acht

Prinzipien (García & Sylvan 2011, 395-397) bzw. die zehn Sicherheiten (Hornberger 2009, 198-207) lassen sich in vier Kategorien zusammenfassen, wie sie auch für Schulsprachprofile als Grundlagen dienen. Dazu gehört der Blick auf Identitäten, der nicht nur das eigene Selbstbild umfasst, sondern auch die Wahrnehmung bzw. Konstruktion durch andere zur Kenntnis nimmt und die eigene Positionierung in spezifischen Kontexten reflektiert (Hornberger in Byrnes 2005, 607).

SprecherInnen-zentriert

Unter den Schlagwörter *heterogeneity* bzw. *singularities in plurality* werden die einzelnen Beteiligten mit ihren jeweiligen sprachlichen, räumlichen und sozialen Bedürfnissen, Möglichkeiten und Perspektiven wahrgenommen. Dies ist besonders mit Unterrichtsformen verbunden, die auf die Lernenden fokussieren (*learner-centered classroom*) und ihre Vorerfahrungen und ihr Weltwissen als Teil der Bildung verstehen – aber auch Vorerfahrungen der Lehrenden werden so eingebunden und eingebracht.

Erfahrungsorientiert

Alle Beteiligten in der Schule verfügen über spezifische Erfahrungen, die ihre Perspektive als Eltern, als Lehrende und Lernende entscheidend beeinflussen. Diese Vorerfahrungen werden aufgenommen und in der Schule können neue Erfahrungen (*experiential learning*) gemacht werden: Teilhabe an neuen Lebenswelten, Aushandlung von Ideen, Weitergabe von *schulischem* und *praktischem* Wissen, ... In diesem Sinne geht schulische Beschäftigung weit über Schriftlichkeit oder Mündlichkeit hinaus und multimodale Kommunikationsformen dienen verschiedenen Aufgaben, die die Ressourcen der Einzelnen sinnvoll aufgreifen und weiterentwickeln.

Kollaborativ

Sowohl Lehrende als auch Lernende brauchen Strukturen, um kollaborativ an Aufgaben zu arbeiten und ihre jeweiligen Stärken und Schwächen kooperativ zu bearbeiten. Das heteroglossische Wesen des Raums Schule ist in diesem Sinn als gemeinsames Ziel anzulegen bzw. die spezifische Gestaltung mit allen Beteiligten zu entwerfen und auszuhandeln.

Lokal / Global verortet

Schulen sind als heteroglossische Räume sowohl sehr lokal als auch auf einer globaleren Ebene verortet: nationale Sprachenpolitiken, internationale Diskurse und lokale AkteurInnen gestalten *ideological and implementational spaces*, in denen multilinguale Erziehung und Bildung gelebt wird. SprecherInnen verfügen über lokale Ressourcen bzw. die Möglichkeit, sich aus dieser lokalen Verortung zu Wort zu melden (*localized autonomy*) und mit ihren sprachlichen, räumlichen und sozialen Perspektiven aufgrund des institutionalisierten Rahmens besser gehört zu werden. Dadurch nehmen sie an Diskursen auf einer Makroebene teil, die auch zu einer Stärkung lokaler (*indigenous*) Sprachen führen können.

4.3.2 Design und Ergebnisse

In den letzten zehn Jahren wurden durch Mitglieder der Forschungsgruppe Spracherleben Schulsprachprofile in verschiedenen Schulen erstellt (etwa in Südafrika Busch 2010b, in Österreich Purkarthofer & Mossakowski 2012, Purkarthofer 2012a)⁶. Die **lokale Verortung** bei gleichzeitiger Eingebundenheit in nationale und globale Zusammenhänge stellt dabei eine wichtige Voraussetzung und auch ein großes Qualitätsmerkmal der Methodologie dar. Außerdem brachte sie schon früh Fragen nach der Konstruktion von Raum auf, die in der vorliegenden Arbeit nun bearbeitet werden.

Für viele der Schulen bedeutet die Auseinandersetzung mit den Sprachen bzw. dem Spracherleben der Beteiligten einen neuen Zugang:

- Wie gestaltet sich das Sprachbewusstsein von Kindern und Erwachsenen, d. h. wie werden Einschätzungen, Einstellungen und Bezüge zu Sprachen, aber auch metasprachliches und kommunikatives Wissen geäußert?
- Welche unterschiedlichen Interessen, Motivationen und Wünsche für das Sprachenlernen spielen eine Rolle?
- Und welchen Stellenwert nimmt Mehrsprachigkeit bzw. nehmen einzelne Sprachen in der jeweiligen Schule und in den Leben der Beteiligten ein?
- Wie gehen Lehrende und Eltern mit Rahmenbedingungen und Umsetzungen um und wie erleben sie die verschiedenen Erst- und Lernsprachen der Kinder sowie ihr eigenes mehrsprachiges Umfeld?

Die Konzentration auf die Bedürfnisse der Beteiligten, auch was das methodische Design angeht, macht den Einstieg für die Teilnehmenden einfach. Die Schulsprachprofile werden über den Zeitraum von mehreren Wochen bis Monaten erstellt, wobei der Kontakt zu den Schulen über einen bestimmten Zeitraum die gegenseitige Verbindlichkeit sehr fördert. Großes Gewicht wird auf den Austausch zwischen den Beteiligten und die **kollaborative Gestaltung** gelegt, wobei gerade die Einbindung von SchülerInnen und Lehrenden in den Forschungsprozess immer weiter ausgebaut werden kann.

Feedback von Eltern und Lehrenden wird im Lauf des Prozesses eingeholt und Auswirkung auf die Schulentwicklung können an allen Standorten angestoßen werden. Der Austausch zwischen mehreren Schulen, der im Rahmen eines *Schulregionenprofils* angeregt werden konnte, verspricht hier weitere Möglichkeiten bzw. wird in Zukunft Potentiale bieten.

Das vorliegende Schulsprachprofil, das über einen Zeitraum von 2 Jahren erstellt wurde und immer noch in weiteren Begegnungen mit Mitgliedern der Schule weiterentwickelt wird, stellt das bisher ausführlichste Profil dar und wir konnten in diesem (mittlerweile vertrauten und vertrauendem) Umfeld viele Methodenansätze testen. Die Erfahrungen in der Kooperation mit dieser Schule unterstreichen nochmals die Bedeutung längerfristiger Zusammenarbeit, um Chancen auf nachhaltige Eindrücke zu haben.

Während das spezifische Design immer in Zusammenarbeit mit der beteiligten Schulen abgestimmt werden muss, stehen einige Elemente als Grundlage zur Verfügung: als Module

⁶ Ein Überblick und kurze Beschreibungen der abgeschlossenen Forschungsprojekte finden sich auf www.heteroglossia.net

möchte ich diese (darunter auch die im Rahmen dieser Arbeit entwickelten) kurz vorstellen. Die Form der Module weist auf die flexible Reihenfolge hin, die nach den Möglichkeiten und Bedürfnissen der Schule und ihrer Beteiligten gestaltet werden kann. Der Zeitrahmen der Module ist unterschiedlich und kann ebenfalls den Interessen und lokalen Gegebenheiten angepasst werden.

Modul 1 – Interviews mit Schulleitung und Lehrenden

Vorgehen: Einzelinterviews, Analyse, Zusammenfassung

Ziel: Informationen über Geschichte und momentane sprachliche Situation der Schule, Erfahrungen im Unterricht, persönliche Umsetzungsvarianten, didaktische Hintergründe

Modul 2 – Kleinräumiges Sprachregime

Vorgehen: *linguistic landscapes* der Schulräumlichkeiten und ev. der unmittelbaren Umgebung, Auswertung

Ziel: Verstehen/Wahrnehmen/Bewusstmachen von Manifestationen von Mehrsprachigkeit im Raum, in sozialen Beziehungen, Relationen, Sichtbarkeiten, Aushandlungen, Hierarchisierungen

Modul 3 – Workshops in Klassen (Biographische Aufgabenstellung)

Vorgehen: Angeleitete Sprachporträts und Gruppendiskussion, Auswertung

Ziel: Reflexion des individuellen Spracherlebens, eigene Sprachgefüge erfassen, Diskussion zum Umgang mit sprachlichen Ressourcen in der Klasse

Modul 4 – Elternabend bzw. Elterngespräche

Vorgehen: Gruppendiskussion, Auswertung

Ziel: Wahrnehmung des schulischen Sprachregimes durch die Eltern, Erfassen der Wünsche und Bedürfnisse der Eltern für die schulische Laufbahn ihrer Kinder, Erfahrungsaustausch

Modul 5 – Fotobefragung mit Lehrenden

Vorgehen: Fotoproduktion durch die Lehrenden, Interviews, Auswertung

Ziel: Erfassen der Aushandlung sprachlicher Praktiken in der Schule, Wahrnehmung der örtlichen Sprachregime durch die Lehrenden

Modul 6 – Situationszeichnungen mit SchülerInnen

Vorgehen: Angeleitete Zeichnungen zum Spracherleben in der Schule bzw. in der Lebenswelt der SchülerInnen, Auswertung

Ziel: Erfassen der Aushandlung sprachlicher Praktiken in Schule bzw. Umgebung

Modul 7 – *linguistic landscapes* mit SchülerInnen

Vorgehen: Kindgerechte multimodale Erhebungen (Fotos, Video), Auswertung

Ziel: Wahrnehmung der örtlichen Sprachregime durch SchülerInnen, Aufsuchen relevanter Orte

Modul 8 – Weitere Einzelinterviews (mit lokalen AkteurInnen, etwa aus dem Hort o. ä.)

Vorgehen: Gruppendiskussion, Auswertung

Ziel: Informationen über Geschichte und momentane sprachliche Situation der Schule, eigene Erfahrungen, Bedürfnisse, Wünsche und Motivationen sowie Veränderungsvorschläge

Modul 9 – Feedback für Lehrende

Vorgehen: Präsentation relevanter und diskussionsanregender Ergebnisse,

Gruppendiskussion und gemeinsame Entwicklung sprachlicher Ziele, Auswertung

Ziel: Vereinbarungen zur sprachlichen Verregelung in der Schule, Schritte zur Umsetzung

Modul 10 – Feedback für Eltern und SchülerInnen (Schulfest bzw. Veranstaltung)

Vorgehen: Kurzpräsentation relevanter, diskussionsanregender Ergebnisse

Gelegenheit zur Diskussion bzw. zu Feedback in unterschiedlichen Formen, Auswertung

Ziel: Rückmeldungen der Eltern und SchülerInnen, dabei vor allem auch Überprüfung der verschiedenen Interpretationen und Veränderungsvorschläge, Erfahrungsaustausch

Die Zielsetzung der Module besteht darin, Informationen über die Wahrnehmung von sprachlichen, räumlichen und allgemein sozialen Praktiken zugänglich zu machen und innerhalb der Schule einen gemeinsamen Diskussionsprozess in Gang zu setzen. Die für jedes Modul angesprochene Auswertung kann dabei von Kleingruppen geleistet werden, die die Ergebnisse anschließend zur Verfügung stellen. In den bisherigen Schulsprachprofilen wurden die Auswertungen von den (schulexternen) Mitgliedern der Forschungsgruppe vorgenommen. Anhand der Bedürfnisse der Beteiligten sollen dann Regelungen (neu) verhandelt, ausprobiert oder zumindest angesprochen werden, um sich danach wiederum über die Effekte der (veränderten) Sprachregime auszutauschen und so die Praktiken in der Schule im Sinne der lokalen AkteurInnen zu verändern. Während die Begleitung *von außen* eine große Erleichterung für die Schulen darstellen kann (bzw. auch der Blick von außen neue Impulse bringt), liegt der Fokus doch auf den Ideen und Möglichkeiten der Beteiligten, d. h. die Schulsprachprofile sind nicht nur als Beratungsleistung sondern auch als Mittel zur Selbst-Beratung bzw. Klärung der eigenen Erfahrungen, Bedürfnisse und Wünsche zu sehen.

Aus dem Rückblick auf die bisher durchgeführten Projekte lässt sich ablesen, dass das Spracherleben in den einzelnen Schulen stark voneinander abweicht und viele Faktoren darauf einwirken. Die Organisation des Unterrichts bzw. der Sprachen in der Schule ist dabei also nicht (allein) entscheidend, sondern Teil eines komplexen (bewussten und unbewussten) Regelwerks. Hier zeigt sich die Relevanz von sprachlichen und räumlichen Praktiken vor Ort, die sich entgegen der geplanten oder intendierten Sprachregelungen entwickeln können bzw. sich permanent in Aushandlung befinden. Während in manchen Schulen mehrere Sprachen im aktiven Gebrauch sind und auch als relevante Elemente des Sprachregimes wahrgenommen und erlebt werden, stellt sich in anderen Schulen ein starker Fokus auf eine de-facto einsprachige Gestaltung dar (vgl. Purkarthofer 2011a). Die Motivation zur vorliegenden Arbeit entstand nun daraus, Elemente zu identifizieren, die zu dieser unterschiedlichen Wahrnehmung beitragen und die Perspektiven von Lehrenden, Schüler-

Innen und Eltern (und weiteren Beteiligten) zu nutzen, um Empfehlungen zu formulieren, die wiederum von Schulen aufgegriffen werden können. Einzelne Beispiele zeigten auch, wie schnell Veränderungen im Schulalltag, die aus den Schulsprachprofilen angeregt wurden (vgl. Busch 2010b), zu einem veränderten Spracherleben der Beteiligten führten. Für andere institutionelle Kontexte geben Projekte Hinweise, dass die Beschäftigung mit Sprachprofilen sich positiv auswirken kann (etwa Rienzner & Slezak 2010). In jedem Fall bedarf es dazu aber der reflektierten Auseinandersetzung mit den besonderen Voraussetzungen von Orten (im Hinblick auf AkteurInnen, etc.), um das Methodenset so auf veränderte Kontexte zu adaptieren.

*„If we think of space as that which allows movement, then place is pause; each pause in movement makes it possible for location to be transformed into place.“
(Tuan 1977, 6)*

5 Forschungsprozess

Die Gestaltung und Durchführung empirischer Vorhaben ist immer ein Zusammenspiel verschiedener Schritte, involviert viele Pläne und Planänderungen und erscheint meist im Rückblick etwas weniger elegant als dies im Konzept angelegt gewesen wäre (Leung, Harris & Rampton 2004). Allerdings ergibt sich idealerweise im Zuge des Forschungsprozesses eine spiralartige Annäherung an gelebte Realitäten und jene Lebenswelten, an denen von Anfang an Interesse bestand.

Die vorliegende Arbeit ergab sich aus einem Forschungsprojekt, das wiederum ein früheres Interesse an Kooperation von Seiten der beforschten Schule aufgriff. In einem gemeinsamen Projekt der Universität Wien (Projektteam: Brigitta Busch, Jan Mossakowski, Judith Purkarthofer) und der Universität Klagenfurt (Projektteam: Ursula Doleschal, Katharina Ogris, Fabian Prilasnig)⁷ wurden 2009 die ersten Kontakte zum Team der Schule hergestellt und erste Erhebungen durchgeführt (vgl. auch Purkarthofer & Mossakowski 2012). Das große Interesse der Lehrenden und die gute Kooperation machten die Aussicht auf eine längerfristige Zusammenarbeit sehr reizvoll und nach kurzer Zeit stand fest, dass ich dieses Dissertationsvorhaben mit voller Unterstützung der Schule durchführen können würde. Während sich das Projekt der beiden Universitäten stärker mit den Modellen des Unterrichts beschäftigte (vgl. Kapitel 4), lag mein Interesse bei der vorliegenden Untersuchung stärker auf dem Schulsprachprofil der Schule – eine Fragestellung, die eher an frühere Arbeiten – etwa zur Ausgestaltung mehrsprachiger Medienräume (vgl. Peissl, Pfisterer, Purkarthofer & Busch 2010) oder zu sprachlichen Grenzen familialer Räume (vgl. Purkarthofer 2011b) – anschloss.

Die Volksschule Hermagoras / Ljudska šola Mohorjeva besteht seit 1989 und wird nach ihrer eigenen Definition als zweisprachige private katholische Volksschule in Klagenfurt geführt. Der Trägerverein Hermagoras / Mohorjeva⁸ verfügt außerdem über einen Verlag, eine Buch-

⁷ “Jeder Tag Sprache. Erfahrungen mit zweisprachigem Lehren und Lernen in heterogenen Klassen.” Unveröff. Projektbericht von Mossakowski, Purkarthofer, Doleschal, Busch 2010, in Auftrag des BMUKK, Volksgruppenabteilung.

⁸ www.mohorjeva.at [30.1.2014]

handlung, Veranstaltungsräume, ein SchülerInnenheim und einen zweisprachigen Kindergarten im selben Gebäude. Die zum Verein gehörende Druckerei befindet sich ebenfalls in der Stadt. Zum Zeitpunkt der Erhebungen besuchten etwa 100 SchülerInnen die damals 7-klassige Volksschule (SchülerInnen- und Klassenzahl sind jährlich leichten Schwankungen unterworfen). Der Anlass für die Gründung der Volksschule war die fehlende zweisprachige Bildungsmöglichkeit in der Stadt Klagenfurt, die nicht zum zweisprachigen Gebiet (wie im Staatsvertrag 1955 festgelegt) gezählt wird. Zunehmend zogen Kärntner SlowenInnen vor allem seit der Gründung des Slowenischen Gymnasiums / Slovenska Gimnazija⁹ nach Klagenfurt und gerade diese Eltern setzten sich für zweisprachige Volksschulen in der Stadt ein (vgl. zur Geschichte des zweisprachigen Schulwesens Wakounig 2008). Als Privatschule war es für die VS Hermagoras / LS Mohorjeva möglich, auf dieses Bedürfnis zu reagieren, während erst wenig später auch eine öffentliche Volksschule (Volksschule 24 / Ljudska šola 24¹⁰) nach vehementen Protesten von Eltern den zweisprachigen Unterricht aufnahm. In beiden Schulen stiegen die SchülerInnenzahlen seit der Gründung an, ebenso wie auch im Slowenischen Gymnasium / Slovenska Gimnazija, in dem die meisten jener SchülerInnen ihren Bildungsweg fortsetzen. Andere Sekundarstufen werden selbstverständlich ebenfalls besucht, wobei laut den Lehrenden und Eltern von einem gewissen Trend zu Schulen mit Sprachenschwerpunkt ausgegangen werden kann.

Die Auswahl der Schule für das erste Projekt erfolgte vor allem aufgrund des Unterrichtsmodells, das auf täglicher Basis die verwendeten Unterrichtssprachen wechselt: so wird an einem Schultag der Unterricht auf Slowenisch gestaltet und am folgenden Tag auf Deutsch, am darauf folgenden Tag wiederum auf Slowenisch usw. Beide Sprachen werden dabei von einer/m Lehrenden verwendet. Zusätzlich werden Englisch und Italienisch als (un)verbindliche Übung angeboten, Englisch wird dabei auch von den Klassenlehrenden abgedeckt, während eine Native-Speakerin gemeinsam mit den Lehrenden einen Einstieg in die italienische Sprache anbietet. Diese vier Sprachen werden auch in den Kugy-Klassen (mit besonderem Sprachenschwerpunkt) am Slowenischen Gymnasium / Slovenska Gimnazija weitergeführt.

Im Zuge der Erhebungen vor Ort häuften sich die Hinweise, dass das Unterrichtsmodell nicht allein ausschlaggebend für die sprachlichen Praktiken der Schule sein dürfte. Zunehmend wurde mir durch die Gespräche mit Lehrenden, SchülerInnen und Eltern und die Beobachtungen über einen längeren Zeitraum bewusst, wie komplex das Zusammenspiel der sprachlichen Praktiken sich in diesem Raum Schule gestaltete. Der Blick auf das Spracherleben der Beteiligten trug entscheidend dazu bei, die kleinräumigen Relevanzsetzungen zu verstehen. In diesem Sinn geht die Zielsetzung und bewusste wie unbewusste Vermittlungsarbeit der Schule weit über die Gestaltung des Unterrichts hinaus. Dies lässt mich auch davon ausgehen, dass der hier vorgelegte methodologische Rahmen sich ebenso für *formal einsprachige* Schulen eignet, was in Zukunft anhand entsprechender Schulsprachprofile zu überprüfen sein wird. Etwas weniger ausführliche Schulsprachprofile, die in sogenannten einsprachigen Schulen bereits durchgeführt wurden, konnten dies auch bestätigen.

⁹ Gegründet 1957 als „Bundesrealgymnasium für Slowenen in Klagenfurt / Državna realna gimnazija za Slovence v Celovcu“, <http://www.slog.at/> [30.1.2014]

¹⁰ <http://volksschule24.zweisprachig.at/> [30.1.2014]

Das Konzept der *hybridity*, das sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten als ein Weg der Ordnung von Fragen zu Identitäten v. a. in postkolonialen Kontexten herausgestellt hat (vgl. Gutiérrez, Badequano-López & Tejeda 2012, 144), erscheint in diesem Zusammenhang eine Möglichkeit, Orte zu verstehen, die sich klaren Zuschreibungen entziehen. Gutiérrez, Badequano-López & Tejeda gehen davon aus, dass Lernräume stets als hybrid zu sehen sind, d. h. in ihren Worten „*polycontextual, multivoiced and multiscripted*“ (2012, 143). Lernräume umfassen wiederum verschiedene Arten von Lernkontexten, d. h. nicht nur Klassenzimmer, sondern im konkreten Fall die Räumlichkeiten der Schule (und möglicherweise darüber hinaus). Konflikte, die in der Nutzung dieser Räume auftreten, können zu Lernerfahrungen verarbeitet werden, unter anderem indem *dritte Räume* entstehen, die z. B. lokale Sprechregime temporär oder räumlich begrenzt unterlaufen oder auch einen Anlass darstellen, diese zu überdenken oder zu verändern.

Eingebettet in den Rahmen der Schulsprachprofile handelt es sich bei der kooperierenden Schule also um einen sehr konkreten Ort, mit seinen spezifischen Erlebnissen und Geschichten, und einer Gruppe an Personen, die als Individuen an und mit diesem Ort interagieren. Die Beschreibung und Interpretation dieses Ortes ist nur ein kleiner Ausschnitt aus einer Schullandschaft, ein möglicher Abschnitt in einer großen Zahl möglicher Bildungskarrieren. Gleichzeitig sind die Machtverhältnisse an dieser Schule, ihr Eingebundensein in nationale und gesellschaftliche Zusammenhänge und ihr Anspruch an qualitativ hochwertige Ausbildung nicht nur individuelle Vorgaben, sondern stehen ganz allgemein für Bildungsinstitutionen. Aus dem konkreten Beispiel und einer möglichst nachvollziehbaren Interpretation sollen also Möglichkeiten der Übertragung auf andere Kontexte sichtbar und ablesbar werden (vgl. Hornberger 2013).

Die Erhebungen in der Schule erfolgten in Absprache mit der Direktion bzw. den Lehrenden und um im Jahresplan nicht zu sehr zu intervenieren, wurde versucht, sich möglichst nach den Bedürfnissen der Schule zu richten. Zusammen mit praktischen Überlegungen zu Anreise und Aufenthalt führte das dazu, dass ich nach dem ersten Besuch im Dezember 2009 zwischen Jänner und Juni 2010 zu vier Terminen insgesamt 11 Tage und im Juni 2011 nochmals 5 Tage in der Schule verbrachte. Diese Aufenthalte umfassten auch zwei Schulfeste, wobei am ersten eine Kurzvorstellung des Projekts (vor allem für die anwesenden Eltern) erfolgte und am zweiten vor allem Gespräche mit Eltern und Lehrenden geführt wurden. Die Anwesenheit auf diesen Schulveranstaltungen erlebte ich als gutes Mittel, auch für Nachfragen zur Verfügung zu stehen und somit für die Beteiligten erreichbar zu sein. Gerade Lehrende, die in die Erhebungen weniger eingebunden waren, konnten so im weniger offiziellen Rahmen nachfragen bzw. ihre Perspektiven dennoch einbringen. Nachfragen, die meine Rolle bzw. meinen beruflichen Fokus betrafen, wurden immer wieder gestellt.

Die eigene Rolle innerhalb des Forschungssettings auszuhandeln, stellte sich als stetige Aktivität dar (vgl. Giampapa 2011, Tuhiwai Smith 2012). Im konkreten Fall ergab sich eine Position *zwischen den Stühlen* in mehrerer Hinsicht: innerhalb der Schulgemeinschaft musste die Nicht-Zugehörigkeit zu den prominentesten Rollen (Lehrende, Elternteil, Schülerin) immer wieder geklärt werden – vor allem die Rolle einer Lehrenden in Ausbildung wurde mir gelegentlich zugeschrieben. Der Status als Forschende war für viele InteraktionspartnerInnen

wenig greifbar, weckte aber auch Neugier. Und schließlich blieb noch die hörbare Verortung in einem anderen geographischen Zusammenhang (nicht in dieser Stadt und ihrem Umland), die ebenfalls teilweise für Nachfragen sorgte. Prinzipiell wurde versucht, die eigene Rolle klar zu machen und auf Nachfragen entsprechend einzugehen – wo dies für das Methodendesign als relevant angesehen wurde, wurden aber teilweise nicht alle Details, die an einer spezifischen Übung von Interesse waren, im Vorhinein ausgeführt. Die Teilnahme an bestimmten Aktivitäten (Gesprächen, Zeichnungen, etc.) geschah für die Kinder teilweise im Rahmen des Unterrichts, und zu anderen Teilen als freiwillige Aktivität am Nachmittag oder in der unterrichtsfreien Zeit. Das Interesse an den schulinternen Aktivitäten war sehr hoch und zwischen den Klassen gab es teilweise regen Austausch, wer was schon ausprobiert hatte. Die Eltern nahmen im Rahmen von Schulfesten und freiwilligen Elternabenden teil, und die Lehrenden wurden in ihrer unterrichtsfreien Zeit (Randstunden oder Freistunden, aber auch im Rahmen eines Festes) befragt. Während sich die Annäherung an die Eltern schwieriger gestaltete (wobei darauf geachtet wurde, nicht über die Schule Druck auszuüben und insofern die Aktivitäten auch von den *verpflichtenderen* Teilnahmen an Klassenelternabenden zu trennen), stimmten die Lehrenden sehr bereitwillig Gesprächen zu. Die Präsenz in der Schule über etwa 18 Monate ermöglichte das Aufbauen eines Vertrauensverhältnisses und Interaktionen und Feedback zum Verlauf der Forschung wurden während dieser Besuche immer wieder informell an einzelne Personen oder Kleingruppen gegeben. So erfolgte während dieser Gespräche auch schon ein Vergleich der eigenen Interpretationsergebnisse mit den Eindrücken der Lehrenden bzw. konnten manche Methoden entsprechend ihrer Hinweise noch angepasst werden.

Für die SchülerInnen war die Rolle der Forschenden manchmal nicht ganz leicht einzuordnen – einerseits verfügte ich natürlich über Vorwissen über die Schule (und durch die Gespräche mit Lehrenden und anderen SchülerInnen war dieses teilweise sehr detailliert und manchmal größer als das Wissen der SchülerInnen), andererseits waren mir viele alltägliche Abläufe (gerade, wenn sie als wenig erzählenswert erachtet werden) unbekannt. Darüberhinaus trug das Fragen stellen oder Nachfragen manchmal zu Irritationen bei, wenn etwa übliche Abläufe erklärt werden sollen oder Fragen nach Begründungen gestellt wurden. In den kurzen Gesprächen zu den Zeichnungen kommt dieses Ausloten zum Beispiel immer wieder vor: manche Kinder genießen die Rolle der Wissenden und erklären ausführlich und manchmal recht belehrend und andere halten sich eher zurück oder scheinen Fragen als Testfragen aufzufassen. Die Reflexion der Interaktionen in der Schule ist darum auch eine stets mitzudenkende Aufgabe und oft können hier kurze Gespräche mit den Lehrenden oder auch mit den SchülerInnen selbst methodische Klarheit schaffen. Hilfreich hat sich erwiesen, Kindern die Begründungen für Nachfragen mitzuliefern, um eben einen Ausstieg aus dem Test-Szenario anzubieten. Etablierte Praktiken der Schule – wie etwa ein authentischer Umgang miteinander – wirken hier sicher positiv und so gestalteten sich die Gespräche zumeist sehr informativ und zahlreiche Informationen, die nicht unbedingt erfragt worden wären, wurden mir als Forscherin begeistert mitgeteilt.

Die folgende Darstellung der empirischen Forschungsarbeit gliedert sich nach den verwendeten Methoden – eine Variante der Darstellung, die einerseits die methodologischen Implikationen nachvollziehbar macht und zur Reflexion des Methodensets anregt und andererseits anhand des jeweiligen Materials spezifische Aspekte der Forschungsfrage

beantwortet. Die Komplexität des Feldes soll dabei durch die Kombination verschiedener Methoden fassbar werden und gleichzeitig stellt sich auch die Frage, welche Methoden für welche AkteurInnen (und Kontexte) besonders geeignet sind.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit sind die detaillierten Forschungsfragen, die in Kapitel 3.7 bereits diskutiert wurden, hier nochmals gesammelt:

1. Wie gestalten sich die heteroglossischen Räume der Repräsentation / *representational spaces*, die von den verschiedenen AkteurInnen produziert werden?

- a) **Welche gemeinsamen sprachlichen und räumlichen Elemente können als besonders konstitutiv für den Raum Schule gesehen werden und wie wird ihre Produktion bewertet?**
- b) Welche räumlichen und sprachlichen Praktiken werden (in den Situationszeichnungen der SchülerInnen) in welcher Form verhandelt?
- c) Auf welche sprachlichen und räumlichen Praktiken gehen SchülerInnen in Beschreibungen und Gesprächen ein?
- d) Welche räumlichen Praktiken werden von den Lehrenden in Fotobefragungen und Interviews relevant gesetzt und wie wird die schulische Mehrsprachigkeit wahrgenommen und repräsentiert?
- e) Welche räumlichen und sprachlichen Praktiken werden von den Eltern wahrgenommen und in ihren Räumen der Repräsentation in den Gesprächen reproduziert?
- f) Wie interagieren die Räume der Repräsentation der einzelnen Gruppen und in welchen Aspekten weichen die produzierten Räume voneinander ab?

2. Welche Repräsentationen von Raum / *spatial representations* werden von den einzelnen AkteurInnen verhandelt?

- a) Welche Intentionen werden aus dem *linguistic landscape* der Schule ersichtlich?
- b) Welche sprachlichen und räumlichen Intentionen und Planungen werden von den Lehrenden im Gespräch bzw. in den Fotobefragungen reproduziert?
- c) Welche Ordnungsprinzipien und Intentionen für räumliche und sprachliche Praktiken werden in den Arbeiten der SchülerInnen aufgegriffen?
- d) **Welche Repräsentationen von Raum werden als dominant erlebt und auf welchen Grundprinzipien bauen diese auf?**

3. Welche sprachlichen und räumlichen Praktiken lassen sich aus den Repräsentationen von Raum sowie den Räumen der Repräsentation ableiten, die als besonders relevant für das Erleben des Raums und seine sprachliche Gestaltung angesehen werden?

5.1 Linguistic landscapes und Selbstrepräsentation

Als Element der sprachlichen Gestaltung von Räumen sind seit Ende des 20. Jahrhunderts *linguistic landscapes* in der Form von sichtbaren sprachlichen Markierungen im öffentlichen und halb-öffentlichen Raum in den Blick der Sozialwissenschaften und besonders der Linguistik gerückt¹¹. Nach Landry und Bourhis umfasst das *linguistic landscape* dabei „public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings“ (Landry & Bourhis 1997, 25) und erfüllt sowohl eine informative als auch symbolische Funktion. Fokussiert auf mehrsprachige Umgebungen (v. a. Stadtlandschaften) wird davon ausgegangen, dass sich Sprachregime und sprachliche Praktiken auch über die schriftliche Präsenz (in symbolischer oder indexikalischer Funktion) erschließen lassen. Wenn Ben-Rafael, Shohamy und Barni also „*Linguistic landscape as the scene where the public space is symbolically constructed*“ (2010, xi) verstehen, scheint es naheliegend, diese Methode auch im Rahmen dieser Untersuchung zu nutzen, um Selbstrepräsentationen durch die schriftliche Gestaltung des Raums zu erkunden.

Durch Erhebungen über einen längeren Zeitraum stehen Dokumentationen des *linguistic landscape* der Schule aus zwei Schuljahren zur Verfügung. Diese wurden durch die Forschende stets begleitend erhoben, wobei auf eine umfassende Dokumentation geachtet wurde. Während die Primärdaten hier ohne Begleitung durch Angehörige der Schulgemeinschaft gesammelt wurden, gab es im Lauf der Erhebungen eine Forschungsaufgabe für einige SchülerInnen, die darin bestand, selbst Sprachen im Schulgebäude zu suchen und zu dokumentieren (was mittels eines Videospaziergangs geschah) und andererseits am eigenen Schulweg Bilder von Sprachen zu machen. Material aus beiden Erhebungen soll am Ende des Kapitels mit der eigentlichen Erhebung des *linguistic landscape* in Dialog gesetzt werden und gibt Aufschluss auf möglicherweise unterschiedliche Auffassungen von regelmäßigen AkteurInnen vor Ort und anderen NutzerInnen.

Im Folgenden wird also zuerst das Konzept *linguistic landscape* diskutiert und in Beziehung zum Verständnis von Raum der vorliegenden Arbeit gesetzt. Anschließend werden die selbst erhobenen Fotodaten ausgewertet und mit den ergänzenden Methoden und Bildern der SchülerInnen in Beziehung gesetzt. In Bezug auf Lefebvres Konzeption von *social space* (1991) lassen sich diese Daten als *representations of space* lesen, die potentiell Hinweise auf die Verregelung des Raums geben können. Inwieweit diese Beschriftungen bzw. schriftlichen Funde mit den Erklärungen und geäußerten Intentionen der Lehrenden konform gehen (vgl. Kap. 5.2) oder aber eine andere Perspektive auf sprachliche Praktiken im Raum darstellen, wird hier zu überprüfen sein.

5.1.1 Konzept und Methode

Erhebungen zu *linguistic landscape* gehen von verorteten schriftlichen und teilweise piktographischen Elementen aus, aus deren Anordnung, Gestaltung und Sprachwahl sich Rückschlüsse auf die Rolle und das Vorhandensein von Sprach(form)en innerhalb eines, meist

¹¹ Davor wurde der Begriff *linguistic landscape / landscapes of language* (etwa von Jordan & Rowntree 1976) eher als Beschreibung von kartographischen Darstellungen von Sprachgebieten oder im Zusammenhang mit Toponymen und der Verbreitung von Sprachen oder SprecherInnen benutzt.

kleinräumigen, geographischen Raums ziehen lassen. Ben-Rafael, Shohamy und Barni gehen dabei davon aus, dass öffentlicher Raum durch *linguistic landscapes* symbolisch konstruiert wird: „*The means of this construction are the marking of objects – material or immaterial – with linguistic tokens.*“ (Ben-Rafael, Shohamy & Barni 201, xi) Aufgefasst werden die *linguistic landscapes* dabei als Teil der multimodalen sprachlichen Landschaft eines gegebenen Umfelds und zur Analyse werden private und öffentliche Aufschriften aufgenommen, die im Hinblick auf verwendete Sprachen und typische Merkmale untersucht werden (Shohamy & Waksman 2009, Ben-Rafael, Shohamy & Barni 2010). Der Fokus der beforschten Umgebungen liegt im öffentlichen Raum (Ben-Rafael 2010, 40), wie etwa Stadtzentren oder Einkaufsstraßen, wobei auf Habermas' Konzept des *public space* Bezug genommen wird.

Bereits bei Lefebvre lässt sich dabei ein Hinweis finden, wobei er den Konsum von Gütern mit dem Konsum von Zeichen verbindet. Sehr klar weist er auch auf den 'Marktwert' schriftlicher / sprachlicher Äußerungen hin:

"One consumes signs as well as objects: signs of happiness, of satisfaction, of power, of wealth, of science, of technology, etc. The production of these signs is integrated to global production and plays a major integrative role in relation to other productive and organizing social activities. The sign is bought and sold; language becomes exchange value. Under the appearance of signs and significations in general, it is the significations of this society which are handed over to consumption." (Lefebvre 2006, 115)

Das Raumverständnis der AutorInnen, die sich mit *linguistic landscape* beschäftigen, schließt an Lefebvres Arbeiten (2006[1996]) an und übernimmt sein Verständnis: „*public space is dynamic, flowing, non-linear and interactive and contributes to the emergence of varied and diverse text types that shape and design the public sphere.*“ (Shohamy & Waksman 2009, 314) Aus der Vorstellung der Interaktion im Raum ergibt sich die wechselseitige Beeinflussung oder Bezugnahme zwischen den sichtbar präsenten Texten, die sprachliche Verregelungen einerseits aufzeigen aber andererseits auch fortschreiben. Die einzelnen AkteurInnen vor Ort greifen in der Gestaltung der schriftlichen Zeugnisse verortete lokale Praktiken (vgl. Pennycook 2010) auf und tragen damit neben Architektur und Anwesenheit von Personen zum *eigenständigen bzw. wiedererkennbaren* Charakter des Ortes bei (Ben-Rafael 2010, 42).

Die Platzierung von Texten (und eben verschiedenen Formen von Text) im öffentlichen Raum prägt nicht nur den Raum sondern trägt entscheidend zur Aussage und Bedeutung der Texte bei. Der Ort *an dem etwas gesagt wird* kann Legitimität, Sichtbarkeit und Aussage ausmachen (Shohamy & Waksman 2009, 317f) und trägt in diesem Sinn zur Ausgestaltung der physischen Welt (Scollon & Scollon 2003) bei.

Bereits Landry und Bourhis (1997) stellen die symbolische neben der informativen Funktion der *linguistic landscapes* fest, wobei sie auch explizit auf Status und 'Wert' der verwendeten Sprachen zurückgreifen. Unter den ersten Forschungsinteressen, die mittels der *linguistic landscapes* beforscht wurden, war unter anderem die Frage der *language vitality*, die durch das Vorhandensein und die Verwendung von Sprachen im öffentlichen Raum erschlossen

werden sollte (Landry & Bourhis 1997, Barni & Bagna 2010). Für die weitere Untersuchung wird die Frage zu stellen sein, in welcher Form sich Status und Verwendung von Sprach(form)en in den Bildern feststellen lassen. Landry & Bourhis gehen von einer Informationsfunktion für Mitglieder der In- wie Outgroup aus, sowohl bezüglich der rechtlichen oder räumlichen Grenzen von Sprachen als auch in Bezug auf jene Sprachen, die in einem bestimmten Gebiet verwendet werden können (Landry & Bourhis 1997, 25). Dies gilt für Personen, die regelmäßig in diesem Setting interagieren, aber auch für BesucherInnen, die sich *linguistic landscapes* zunutze machen können, indem sie aus deren Sprachverteilung auf Macht oder Status von Sprachen in dem betreffenden Gebiet schließen (Landry & Bourhis 1997, 26). Die beiden Autoren gehen davon aus, dass sich sowohl regelmäßige AkteurInnen vor Ort wie auch BesucherInnen an den sichtbaren Elementen des *linguistic landscape* orientieren können und dieses ihre Sprachwahl entsprechend beeinflusst. Enttäuschungen, die mit 'Falschinformationen' durch das *linguistic landscape* verbunden sind, betreffen dann häufig nicht mehr nur die informative sondern ebenso die symbolische Funktion der Elemente:

"Personal frustration and a sense that one's own-group language is not respected can be experienced, however, when the language of public signs is not matched by services in the corresponding language within establishments in question. Such discrepancies are most likely to occur in bilingual or multilingual environments in which the relative status and functions of competing languages are unstable and remain to be legitimized consensually." (Landry & Bourhis 1997, 25)

Die Beziehung zwischen *linguistic landscapes* und den darauf repräsentierten Sprach(form)en einerseits und den sprachlichen Praktiken der Umgebung andererseits, wird gerade für die Umgebung Schule noch genauer zu beleuchten sein. Während die hier vertretenen AutorInnen für einen starken Zusammenhang zwischen den aufgefundenen Zeichen und dem sie umgebenden Raum plädieren, vertreten sie auch noch eine zweite Ebene, die sich (anschließend an die Arbeiten von Scollon & Scollon 2003) mit der Verwobenheit von *linguistic landscapes* und den sie umgebenden Diskursen beschäftigt, und damit alles umfasst, „*what is seen, what is heard, what is spoken, what is thought.*“ (Shohamy & Waksman 2009, 313)

Um die Konstitution der *linguistic landscapes* zu fassen, schlagen Ben-Rafael, Shohamy und Barni (2010, xvi) das Bild geordneten Chaos' vor – als Landschaft (ähnlich wie Naturlandschaften) mit einem Blick zu fassen, allerdings aufgebaut aus einer Vielzahl verschiedener und nicht unbedingt aufeinander abgestimmter Schriftstücke. Die *Gestalt* der Landschaft wird so als Ganzes aufgenommen und wird emblematisch für bestimmte Regionen oder Stadtteile (wie etwa Chinatown oder Klein-Istanbul). Aus dieser Perspektive ist die Anwesenheit der verschiedenen Konstituenten zwar notwendig, ihre eigenen Aussagen sind allerdings nicht Gegenstand der Betrachtung. Ben-Rafael, Shohamy und Barni sehen vor allem die BesucherInnen als potentielle Wahrnehmende des Ganzen – die Frage nach der Perspektive der regelmäßigen AkteurInnen ist hier zu stellen. Der Gestalteffekt ergibt sich immer dort, wo einzelne Elemente als zusammengehörig, als *Ensemble* erlebt und wahrgenommen werden (Ben-Rafael 2010, 43).

Aus dem gemeinsamen Eindruck des *linguistic landscape* lassen sich – von AkteurInnen wie von Forschenden – Regeln ableiten, die über das Sprachregime eines bestimmten Ortes entscheiden und die für die Anwesenden Implikationen bezüglich der eigenen Sprachverwendung bergen. Die Manifestationen (oder *LL items*) sind als soziale Fakten zu sehen und werden von Ben-Rafael mit Lefebvres Kategorien von sozialem Raum, konkret seinen *spatial practices*, in Verbindung gebracht (Ben-Rafael 2010, 52).

Um jene *spatial practices* zu erschließen, die soziale Räume konstituieren, wird also auf *representations of space* zurückgegriffen. Diese Bilder stellen eine Dimension der räumlichen Ebene dar (insofern, als sie räumliche Verhältnisse zueinander in ihrer Zweidimensionalität nicht entsprechend fassen können), und verweisen auf die sozialen (sprachlichen und räumlichen) Praktiken der Orte (Ben-Rafael, Shohamy & Barni 2010, xiv). Für die folgende Auswertung werden Fragen der Machtverhältnisse zwischen Sprachen bzw. SprecherInnen, Selbstrepräsentation über die Wahl der sprachlichen Mittel und die Ziele, die mit den Aufschriften erreicht werden sollen, im Mittelpunkt stehen.

5.1.2 Vorteile und Grenzen

Das große Interesse, auf das *linguistic landscapes* als Methode in den letzten Jahren gestoßen sind, lässt sich aus verschiedenen Perspektiven erklären. Einerseits haben sich Technologien der Dokumentation (digitale Fotografie, digitale Aufnahmefunktionen) laufend verbessert und erlauben bessere Bildqualität bei ungleich geringerem Materialaufwand als noch vor wenigen Jahren. Wie sich auch bei Methoden wie der Fotobefragung zeigt, bedeutet der technische Fortschritt für die Forschenden eine Vereinfachung und Kleinbildkameras machten Aufnahmen aus der privaten Sphäre wesentlich leichter möglich (vgl. Wuggenig 1991). Die Möglichkeit, Bilder in brauchbarer Qualität und quasi unbegrenzter Kapazität aufzunehmen, zu bearbeiten und zu archivieren hilft gerade Methoden, die auf sehr detailorientierte Aufnahmen aus sind. Andererseits steigt durch die zunehmende Globalisierung, die nicht mehr nur auf die großen Ballungszentren beschränkt ist, das Bewusstsein für Wahlmöglichkeiten und die Nicht-Selbstverständlichkeit von Aufschriften im selben Maß wie sich die sprachlichen und schriftlichen Zeichen diversifizieren. Kostengünstige Reisemöglichkeiten erlauben den Aufenthalt in verschiedenen Sprach- und Schrifträumen und der öffentliche Charakter der *linguistic landscapes* erlaubt relativ leichten Zugang auch für Personen, die den jeweiligen Sprachen / Schriften nicht mächtig sind oder sich nur relativ kurze Zeit in einer bestimmten Umgebung aufhalten. Diese praktischen Vorteile haben sicher zum Erfolg der Methode beigetragen – im Folgenden wird zu klären sein, mit welchen Einschränkungen (auch aufgrund dieser Gegebenheiten) gerechnet werden muss bzw. welche Aussagen aufgrund dieses Datenmaterials getroffen werden können.

Linguistic landscape wird als eine Methode gesehen, die es schafft, schriftliche sprachliche Äußerungen durch ihre Präsenz und ihre Anordnung in einen sozialen und politischen Kontext zu stellen und so Aussagen über Status von Sprachen und damit auch Diskurse über Sprachen zu machen. Pennycook sieht in der Verwendung von *linguistic landscape* eine Antwort auf die (disziplinübergreifenden) Interessen an Sprache als Trägerin sozialer Bedeutung. Das Augenmerk auf die 'offensichtliche' Präsenz von Sprache im Raum sieht er als Vorteil gegenüber anderen Methoden an:

"It emphasizes that language is not something that exists only in people's heads, in texts written for institutional consumption, or in spoken interactions but rather is part of the physical environment. [...] Linguistic landscapes take on into the spatiality of language; [...]" (Pennycook 2009, 304)

Gleichzeitig soll festgestellt werden, dass sich *linguistic landscapes* in den meisten Fällen auf den Blick bzw. die Blicke von Forschenden verlassen. Wie Pennycook feststellt, ist damit die Frage nach der Interpretationsmacht über das gesammelte Material verbunden bzw. nach der Signifikanz des Sichtbaren für AkteurInnen vor Ort (Pennycook 2009, 304). Auch andere sehen die Methode durch diesen Blick herausgefordert und Huebner argumentiert für ergänzendes Material bzw. eine Kombination, die neben den Bildern des *linguistic landscape* auch qualitative Daten der Beteiligten oder BewohnerInnen erhebt, um sowohl dem Ort wie auch den Interpretationen der AkteurInnen entsprechend Rechnung zu tragen (Huebner 2010, 84). In der vorliegenden Arbeit stellte sich gerade auch durch die Kombination der Perspektiven und Methoden heraus, wie stark diese einander ergänzende Rollen einnehmen.

In dieser Untersuchung werden dem Blick der Forschenden durch Fotobefragungen und die Zeichnungen der SchülerInnen andere Perspektiven gegenüber gestellt. Dies bedeutet, den Blick der Besuchenden mit dem Blick der (langjährigen) AkteurInnen vor Ort zu kombinieren. Erwartet wird, dass sich daraus eine besonders dichte Beschreibung ergibt – denn obwohl von einer besseren Ortskenntnis der AkteurInnen ausgegangen werden kann, ist dieser Zusammenhang doch nicht in allen Fällen gültig, da sich das Wissen um Räume ab einem gewissen Zeitpunkt kaum mehr verändert bzw. erst wieder durch neue Wege oder Fortbewegungsmittel die *innere Landkarte* verändert und bearbeitet wird (Kitchin & Blades 2002, 50).

Als ein Ziel dieser Untersuchung wird also analysiert, in welcher Form sich *linguistic landscapes* an regelmäßige AkteurInnen oder aber an BesucherInnen eines Raums richten und wie sich Präsenz und Bedeutung der schriftlichen Zeichen auswirken bzw. inwiefern sie den sozialen und räumlichen Praktiken vor Ort entsprechen, oder aber ihnen entgegen wirken. Auf die dynamische Konzeption von Raum, die hier durch die *linguistic landscapes* sichtbar und auch verhandelt wird, verweist wiederum Pennycook:

"Put together, this suggests a far more dynamic account of space, text and interaction: readers and writers are part of the fluid, urban semiotic space and produce meaning as they move, write, read, and travel. The styles and locations of signs are about identity, they are statements of place, belonging, group membership, and style. Landscapes are not mere backdrops on which texts and images are drawn but are spaces that are imagined and invented." (Pennycook 2009, 309f)

Und er unterstreicht weiters:

"The importance of movement, of interactive spaces takes us beyond mere studies of audience and reception but requires us to focus on space as dynamic, on landscape as constantly under production." (Pennycook 2009, 310)

Zur Wahrnehmung von *linguistic landscapes* durch AkteurInnen gibt es bislang noch wenige Untersuchungen – Eine Untersuchung, die sich mit der Wahrnehmung durch Kinder beschäftigt, stellt fest, dass die SchülerInnen die mehrsprachige Umgebung als 'banale' Alltäglichkeit erleben, während die soziale Bedeutung der (auch sprachlichen) Räume sich in Aktivitäten äußert (Dagenais et al. 2010, 264). Ein Blick in die Humangeographie kann das unterstreichen: Die Ausbildung kognitiver Karten (bzw. kognitiver Bilder zur Orientierung im Raum) macht sich natürliche wie künstliche Landschaften zu nutze. Darüberhinaus gehen Kitchin und Blades aber von zumindest zwei Informationsquellen aus, die unsere Orientierung bestimmen: primäre Information, d. h. Interaktion mit der physischen Umgebung (also eigene Erfahrung) oder sekundäre Information, d. h. sozial vermittelte Erfahrung (aus Berichten, Landkarten, etc.) (Kitchin & Blades 2002, 182f). Dabei weisen die Autoren vor allem auf Wahrnehmung als Aktivität von Individuen hin: Bewegung oder Wahrnehmung im Raum folgt Entscheidungen, die eigene Aufmerksamkeit zu verteilen, sich aus subjektiven Erfahrungen, neuen Informationen und physischen Umgebungen immer wieder neue Bilder des Raums machen und sich damit eine gemeinsame Geschichte in und mit der physischen Umwelt zu konstruieren. Dies bedeutet, dass der Raum als ein dynamischer gefasst werden muss und Veränderungen als integraler Bestandteil dessen zu erwarten sind.

Basierend auf den vorgestellten Voraussetzungen bzw. Perspektiven reagiert die Entscheidung für *linguistic landscape* als Methode einerseits auf das Interesse am Blick der Forschenden und andererseits auf die sehr sichtbaren Elemente in mehreren Sprachen. Die Sorgfalt der Ausführung und die weite Verbreitung von schriftlichen Zeichen im Raum der Schule deuten darauf hin, dass diesen Zeichen von Mitgliedern der Schulgemeinschaft Bedeutung zugeschrieben wird. Im Dialog mit den folgenden Abschnitten wird eine Einschätzung getroffen, welche Elemente von welchen AkteurInnen als besonders relevant erachtet werden bzw. welche im Alltag weniger wahrgenommen werden.

Die Produktion der Bilder von *linguistic landscapes* wird methodologisch kaum reflektiert – Ansätze dazu gibt es aber bei Suchar, der sich vor allem im Vergleich zur *photo elicitation* äußert (vgl. 5.2). Für beide Methoden bedarf es eines bewussten Blicks, der sich nicht mit der Perspektive des Beobachters begnügt, sondern sich in systematischer Wahrnehmung und dem bewussten Erkennen von Mustern übt (Suchar 1997, 35). Hilfreich dabei sind für Suchar auch *shooting scripts* als „a series of questions about the subject matter or a photo documentary project“ (Suchar 1997, 36), die der konzeptuellen Verortung der gesammelten Daten dienen.

Aus heutiger Perspektive interessant sind dabei die Abläufe, die sich aufgrund der Entwicklung des Filmmaterials ergaben. Suchar nutzt diese 'Wartezeit', um die bereits entstandenen Bilder zu reflektieren und gegebenenfalls *shooting scripts* und Fragen anzupassen. Auch in der vorliegenden Untersuchung war die Zeit, die zwischen den Aufenthalten an der Schule verging, wertvoll, um Eindrücke und offene Fragen klarer vor Augen zu haben und durch die mehrmaligen Aufenthalte auch mit ergänzenden Bildern darauf reagieren zu können. Oder, wie Suchar formuliert:

"I found that it was essential to begin generating conceptual understandings of the content and meaning of the images that come back from the field." (Suchar 1997, 38)

5.1.3 Wo kommen welche Sprachen vor?

Für das *linguistic landscape* der Schule wurden zu mehreren Zeitpunkten zwischen Dezember 2009 und Juni 2011 teilweise im Rahmen des Projekts 'Jeder Tag Sprache'¹² und daran anschließend als Folgeerhebungen im Inneren und im Eingangsbereich der Schule schriftliche Manifestationen von Sprachen fotografiert. Während der Weg zur Schule (im Inneren des Hauses) und die Aula vollständig erfasst wurden, wurden nicht alle Klassenräume fotografiert, sondern einzelne Klassen nach Verfügbarkeit ausgewählt.

Festgehalten wurden alle schriftlichen und piktographischen Zeichen – einige Überblicksfotos erlaubten die Zuordnung der Detailaufnahmen zu ihren Kontexten. In der Vorbereitung der Analyse wurden Doppelaufnahmen aussortiert. Die Bilder der zwei Schuljahre (2009/10 und 2010/11) wurden zuerst getrennt ausgewertet und schließlich erst in einem zweiten Schritt kombiniert. Aus etwa 400 Bildern wurden so 223 ausgewählt, die für die Analyse verwendet wurden. Beide Jahrgänge sind annähernd mit der selben Anzahl von Bildern vertreten. Im Vergleich zu anderen Studien zu *linguistic landscapes* handelt es sich hier nicht um einen prinzipiell öffentlichen Raum, sondern um einen Ort, den ein relativ überschaubares Publikum besucht und gestaltet (Lehrende, MitarbeiterInnen des Trägervereins, SchülerInnen, ihre Eltern und weitere Verwandte bzw. befreundete Personen). Dennoch geht die Funktion des Raums deutlich über den privaten Bereich hinaus und gerade der Blick auf Repräsentationen der Schule stellt einen Hinweis auf das Publikum dar, das (auch) erreicht werden soll. Hanauer (2010) hat in einem ähnlich halb-öffentlichen Setting aus einer Kombination von *linguistic landscapes* und verschiedenen Methoden, die die AkteurInnen stark involvierten, interessante Einsichten in Kommunikationsabläufe in einem Forschungslabor gewonnen. Im aktuellen Fall bleibt festzustellen, an welchen Punkten Kommunikation oder Repräsentationen stärker im Vordergrund stehen.

5.1.4 Analyse

Als Ergebnis der Analyse soll die interne Ordnung der sprachlichen Landschaft Schule erkennbar werden. Lefebvre verbindet dies mit „*the relations of production and [...] the ,order‘ which those relations impose, and hence to knowledge, to signs, to codes, and to ,frontal‘ relations.*“ (Lefebvre 1991, 33) In dieser Beschreibung und gleichzeitigen Deklaration des Raums erwartet er das Auftreten von (verbalen) Zeichen: „*Conceptions of space tend, with certain exceptions [...] towards a system of verbal (and therefore intellectually worked out) signs.*“ (Lefebvre 1991, 39)

Während die einzelnen Elemente der *linguistic landscapes* relativ eindeutig bestimmt werden können, stellt die Ebene der Bedeutung innerhalb des Raums größere Unsicherheit dar. Dementsprechend soll in Kombination mit den Beschreibungen der einzelnen Kategorien auch bereits der Blick auf die Perspektive der AkteurInnen vor Ort gerichtet werden, um verschiedene Lesarten zu ergründen. Dass es sich weder bei den *linguistic landscapes* noch bei den Daten aus der Fotobefragung um unveränderliche Ansichten handelt, soll hier noch einmal mit Rückgriff auf Lefebvre formuliert werden: Zusammenhänge zwischen dem

¹² Universität Wien und Universität Klagenfurt im Jahr 2010 (unter der Leitung von Univ. Prof. Dr. Brigitta Busch und Univ. Prof. Dr. Ursula Doleschal)

Erleben des Raum und seiner (schriftlichen, architektonischen, sozialen) Elemente verändern sich und stellen jede Logik, nach der diese räumlichen Beziehungen beschrieben werden, früher oder später vor Herausforderungen. Die Beziehungen können so nicht als unveränderlich angenommen werden, sondern reagieren (nicht immer konsistent) auf soziale (und politische) Praktiken (Lefebvre 1991, 41).

Aus der Analyse der Bilder ergeben sich Tendenzen, die Rückschlüsse auf die sprachlichen (und sozialen) Regelungen erlauben – nicht alle Elemente des ersten Jahrgangs fanden sich im zweiten Jahr wieder, aber viele Motive konnten unverändert oder mit kleinen Modifikationen wiedergefunden werden. Grundsätzlich lassen sich in beiden Sets ähnliche Ergebnisse ablesen, dies spricht für eine relativ konstante Tradition bzw. ein etabliertes Sprachregime, das sich in den schriftlichen Elementen ausdrückt (vgl. auch Hanauer 2010, 288).

Das Datenmaterial ist sowohl im Hinblick auf Sprachen, AutorInnen als auch Gestaltungsformen sehr heterogen – um daraus eine praktische Ordnung zu generieren, wurde jedes einzelne Bild im Hinblick auf mehrere Kategorien klassifiziert, die jeweils mehrere Ausprägungen erlaubten. Die Vorstellung von Material und Analyse folgt ebendiesen Kategorien.

Aus dem empirischen Material der Schule haben sich fünf Gruppen von AutorInnen / ProduzentInnen¹³ ergeben:

- Trägerverein
- Schule (u. a. in Form der Direktion)
- Lehrende
- SchülerInnen
- Externe (Verlage, Stadtgemeinde etc.)

In der Betrachtung der *linguistic landscapes* wurde weiters die Positionierung in den Räumlichkeiten der Schule in Betracht gezogen:

- Außerhalb des Schulgebäudes (Eingangstür)
- Innerhalb des Gebäudes (inklusive des Hofes)
- In der Aula
- In Klassen
- Im Bereich der Lehrendenzimmer

Außerdem wurde die Form der Aufschrift oder Beschilderung nach ihrer Dauerhaftigkeit ausgewertet:

- dauerhaft (z. B. Metallschild)
- semi-dauerhaft (z. B. laminiertes Papier)
- nicht dauerhaft (z. B. einfache Ausdrucke, Notizzettel)

¹³ Die Begriffe AutorInnen / ProduzentInnen bzw. AuftraggeberInnen werden hier relativ synonym verwendet, um die UrheberInnenschaft für schriftliche Zeichen zu beschreiben. Im Gegensatz zu Untersuchungen etwa der Nexus Analysis (Scollon & Scollon 2003) stehen (v. a. bei relativ permanenten Installationen) nicht die tatsächlichen ProduzentInnen (der Schilder, Plakate, ...) im Vordergrund, sondern jene AkteurInnen des Vereins oder Schulbetriebs, die die entsprechende Beschriftung geplant, ausgewählt und veranlasst haben.

Die sprachliche Zuordnung fand drei Hauptkategorien

- Zweisprachig (Slowenisch / Deutsch)
- Slowenisch
- Deutsch

sowie einige Bilder, die nicht in diese Kategorien fielen, sondern entweder mehrere Sprachen (v. a. Englisch und Italienisch), Namen oder Piktogramme enthielten. Gerade mit Blick auf die AutorInnenchaft und Anordnung wurden diese Bilder in die Auswertung aufgenommen und vor allem auf die Art der Mehrsprachigkeit der Beschriftungen soll im entsprechenden Abschnitt genauer eingegangen werden.

Kategorie: AutorInnen / ProduzentInnen

AutorInnen bzw. ProduzentInnen von schriftlichen Teilen des *linguistic landscapes* kommt eine wichtige Rolle und in Untersuchungen zumeist auch große Aufmerksamkeit zu. Besonders wird auf die Verteilung von *top-down* und *bottom-up*-Praktiken geachtet, da diese Aufschlüsse über Regelungen bzw. widerständige Praktiken geben können. Hier wird (angelehnt an Bourdieu) der Blick auf Machtverhältnisse gerichtet, die soziale Realitäten bestimmen. Andere Ansatzpunkte für Erklärungen der (sprachlichen) Entscheidungen im Bezug auf *linguistic landscapes* liegen in den Beziehungen zu den anderen (auch imaginierten) AkteurInnen sowie in der Konstruktion der eigenen Individual- oder Gruppenidentität (vgl. Ben-Rafael 2010, 48 bzw. Ben-Rafael, Shohamy & Barni 2010, xvii).

Als *top-down* werden Äußerungen jener ProduzentInnen gesehen, die als der jeweiligen Institution nahestehend beschrieben werden können. Im vorliegenden Fall sind dies etwa der Verein bzw. die Schule (zumeist in Form der Direktion), aber auch die Schulaufsicht o. ä. Im Wesentlichen also alle AkteurInnen, die bei der Ausgestaltung der sprachlichen Regelungen eine privilegierte (und eher explizite) Rolle einnehmen (dürfen). Ben-Rafael fasst dies als Äußerungen zusammen, die von Institutionen ausgehend *common citizens* erreichen wollen (Ben-Rafael 2010, 49).

Demgegenüber stehen Äußerungen, die von AkteurInnen (zumeist vor Ort) produziert werden und nicht notwendigerweise den expliziten sprachlichen Regelungen der Institution entsprechen. Dennoch sind natürlich auch in diesen Teilen des *linguistic landscape* Elemente des Sprachregimes, Kommentare dazu oder eigene Umdeutungen zu finden. Ein konzises Bild des örtlichen Sprachregimes muss sich also immer aus dem Blick aller ProduzentInnen speisen.

Und schließlich bedarf es noch des Blicks auf jene AkteurInnen vor Ort, die als Publikum gesehen werden können. Diese leisten (abhängig vom kleinräumigen Sprachregime und seinen Restriktionen) meist seltener ihren Beitrag zum *linguistic landscape*, sind aber in jedem Fall als Wahrnehmende in der Betrachtung des *linguistic landscape* mitzudenken (vgl. Huebner 2010, 74).

Der Idee der Unterscheidung von *top-down* und *bottom-up* folgend, werden Trägerverein und Schule als AkteurInnen gesehen, die *top-down* sowohl aktiv in die Sprachregelungen der

Schule eingreifen als auch das *linguistic landscape* entscheidend prägen. Dabei folgen beide einer klaren Linie, die zweisprachige Aufschriften favorisiert. Besonders deutlich wird dies in den Außenbereichen (Eingangsbereich und Gebäude), wo sich vor allem entsprechende offizielle Beschilderungen (der verschiedenen Teile der Institution, Stockwerkbezeichnungen, etc.) befinden. Auch in der Aula sind schriftliche Materialien dieser AutorInnen häufig vertreten – in Form von Willkommensplakaten aber auch durch den zweisprachig gestalteten Speiseplan der hausinternen Kantine. Im Bereich der Lehrendenzimmer sind es eher Materialien der Schule, während in den Klassen Verein und Schule selten vertreten sind.

Lehrende als UrheberInnen finden sich dagegen in den Klassen, aber auch in den Lehrendenzimmern. Dabei handelt es sich vorwiegend um weniger dauerhafte schriftliche Elemente (von Unterrichtsmaterialien über Mitteilungen, etc.). SchülerInnen als AutorInnen oder ProduzentInnen finden sich vor allem in den Klassen, aber auch prominent im Bereich der Aula, wo besonders die Gestaltungen der Klassentüren auffällig sind. Auf die Aula als Bereich des Austauschs oder der Aushandlung von Innen und Außen soll im entsprechenden Abschnitt genauer eingegangen werden.

Die Kategorie 'Externe AutorInnen' umfasst Material, das nicht von den bereits genannten Gruppen produziert wurde. Dazu gehören Bücher und vorgefertigte Unterrichtsmaterialien ebenso wie Beschilderungen von Feuerlöschern oder Alarmknöpfen. Diese Gruppe von schriftlichen Elementen ist also in den Punkten Dauerhaftigkeit und genauere AutorInnen-schaft sehr heterogen, wobei sich aber in der Verteilung der Sprachen gemeinsame Muster ergeben: der größte Teil der extern hergestellten Bücher, Plakate, etc. ist einsprachig deutsch gehalten und verteilt sich in allen Teilen der Schule. Besonders vertreten sind Institutionen wie Feuerwehr (inklusive entsprechender Warnhinweise), deutschsprachige Medien (z. B. Flyer und Tageszeitungen) aber auch Kinderbücher. Einsprachige Kinderbücher gibt es sowohl in deutscher wie auch in slowenischer Sprache in den Klassen.

Während für einen Großteil der Elemente die Kategorisierung nach AutorInnen relativ eindeutig war, zeigte sich in Kombination mit anderen Methoden, und hier konkret der Fotobefragung, dass die Einschätzungen der AutorInnenschaft bei einzelnen Elementen auseinandergingen. Als Beispiel kann ein Element herausgegriffen werden, als dessen Autorin und Produzentin ich die Schule identifizierte: Ein Mosaik im Eingangsbereich der Aula (noch außerhalb der Schultür), mit der offiziellen Schulbezeichnung in den beiden Sprachen Slowenisch und Deutsch und mehreren menschlichen Gesichtern. Sowohl die prominente Platzierung, die Verwendung der zweisprachigen Bezeichnungen und die Dauerhaftigkeit der Installation deuten auf den offiziellen Charakter hin. Im Interview mit jener Lehrenden, die dieses Motiv als eines der wichtigen Elemente der Schule auswählte (vgl. Kap. 5.2), schildert sie allerdings eine andere Wahrnehmung:

Kategorie: Orte und Räume

Für regelmäßige AkteurInnen und BesucherInnen stellt sich die räumliche Anordnung der Schule als teilweise öffentlich und teilweise fast privat dar. Während der Eingangsbereich (außen) und das Gebäude relativ öffentlich sind, ist die Aula bereits stärker ein geschützter Raum, allerdings immer noch mit der deutlichen Erwartung, BesucherInnen und andere Außenstehende zu empfangen. Die Klassenzimmer und noch stärker die Zimmer der Lehrenden können als (halb-)private Bereiche aufgefasst werden.

In den *linguistic landscapes* der verschiedenen Räume lassen sich Unterschiede in den verwendeten Sprachen und vor allem auch in der Form der schriftlichen Elemente finden. In den öffentlichen Bereichen wird die Repräsentation der Institution betont – Schilder aus Metall, zumeist mit zweisprachigen Aufschriften, und gerahmte Bilder mit ebenfalls zweisprachigen Texten. Aber auch die SchülerInnen sind v. a. in der Aula sehr präsent: ihre laminierten Bastelarbeiten (mit Namen versehen) aber auch Fotos von Schulprojekten weisen BesucherInnen und regelmäßigen AkteurInnen gleichermaßen auf die Zusammensetzung der Schule hin. Weniger dauerhaft sind die von Lehrenden initiierten Sätze für Laufdiktate, die sich ebenfalls in der Aula finden. Diese wie auch die meisten Blätter in den Klassen und in den Lehrendenzimmern sind für den unmittelbaren Gebrauch bestimmt und richten sich gezielt an ein spezifisches (schulinternes) Publikum: andere Lehrende, SchülerInnen oder Eltern. An diesen unterschiedlichen Ausrichtungen lässt sich exemplarisch aufzeigen, welche verschiedenen Funktionen von den schriftlichen Elementen des *linguistic landscape* erfüllt werden: dekorative und teilweise aufwendig gestaltete Elemente dienen nicht nur der Orientierung sondern vermitteln Sinn für Kreativität, Interesse an Gestaltung etc. Externe Elemente (etwa Bücher) drücken über ihre Auswahl auch Nähebeziehungen zu Verlagen, AutorInnen, Inhalten aus und einfache Ausdrücke verweisen auf den Arbeitscharakter mancher Umgebungen. In diesen Beobachtungen lässt sich also ebenso wie in anderen sprachlichen Zeichen oder Äußerungen eine Positionierung innerhalb sprachlicher Zusammenhänge erkennen, wie sie etwa Bourdieu beschreibt:

„Autrement dit, les discours ne sont pas seulement (ou seulement par exception) des signes destinés à être compris, déchiffrés; ce sont aussi des *signes de richesse* destinés à être évalués, appréciés et des *signes d'autorité*, destinés à être crus et obéis.“ (Bourdieu 2001, 99)

Alle drei Komponenten lassen sich in den *linguistic landscapes* auffinden und gerade wenn die Aufteilung der verschiedenen Arten von Schriftlichkeit im Fokus steht, wird sehr klar in welchen Räumen vorrangig welche der drei Funktionen erwartet werden können.

Ein Bildbeispiel aus dem *linguistic landscape* soll wiederum mit einem Ausschnitt aus der Fotobefragung ergänzt werden, um die Bedeutung des schriftlichen Zeichen für die Lehrenden zu verstehen – dabei handelt es sich um die zweisprachige Vereinsbezeichnung auf einer stilisierten Ortstafel¹⁵ im Schulhof:

¹⁵ Gestaltet nach dem Muster der zweisprachigen Ortstafeln, eine Aktion des Komitees / komite "Sichtbare Heimat / vidna domovina: <http://www.heimat-domovina.at/> (überreicht am 28.7.2007 an den Direktor der Hermagoras / Mohorjeva Anton Koren durch Vladimir Smrtnik und Sieglinde Trannacher)

[FB 3, 2:19] und dann jetzt große/ hat a große bedeutung für mi, mohorjeva, klagenfurt=celovec, eben wirklich die gelebte zweisprachigkeit, *mhm* dass wir uns nicht verstecken .. jeder weiß wer an unserer schule ist, oder der zu uns kommt, dass wirklich die zweisprachigkeit ge/gelebt wird, *mhm* dass jeder von den kollegen auch zweisprachig ist . dass so unterrichtet wird, vom schulsystem her. und dass des auch gezeigt wird nach außen hin [2:45]



Abbildung 6: Schild im Hof des Gebäudes (Detail und Position)

Die Positionierung dieses Schildes im Hof, der eher AkteurInnen im Haus offensteht, ändert für diese Lehrerin nichts an der Wirkung der Aufschrift nach außen – die Präsenz im Inneren könnte anderswo auch für eine schwierige Beziehung zur Umgebung stehen und die Notwendigkeit des Verstecks bedeuten. In Kombination mit der Symbolik des Schildes (die für einen offensiveren Umgang mit den beiden Landessprachen steht) wird also aus der Vereinsbezeichnung eine politische Botschaft und Rückhalt für einzelne AkteurInnen in der Schule.

Kategorie: Dauerhaftigkeit und Material

Ausgehend von den Bildern des *linguistic landscape* der Schule wurden drei Ebenen unterschieden, die sich relativ klar einzelnen AutorInnen zuordnen lassen. Verein, Schule und einige externe Institutionen sind tendenziell (und v. a. in den öffentlichen Bereichen) für die dauerhaften Aufschriften zuständig. Ein Grund dafür ist unter anderem die Erhalter- und Haftungspflicht für das Gebäude (inklusive der Warnhinweise, Feuerlöscher etc.). Einzelne Elemente sind dabei zwar als dauerhafte *Institutionen* gedacht, werden aber in nicht dauerhafter Form realisiert: der wöchentliche Speiseplan findet sich stets an der selben Stelle und folgt auch Woche für Woche den selben sprachlichen Regelungen, aufgrund des schnellen Austauschs wird der Plan aber als einfache Schwarz-Weiß-Kopie verbreitet.

In den Klassen und im Zimmer der Lehrenden sind besonders viele nicht dauerhafte Elemente aufzufinden (von Arbeitsblättern über aktuelle Mitteilungen bis zu persönlichen Notizen). Während sich dies aus dem Anteil des Unterrichtsmaterials und kurzfristiger Mitteilungen teilweise erklärt, kommen aufgrund der sprachlichen Situation in der Schule noch weitere Gründe hinzu. Externes (und dauerhaftes bzw. semi-dauerhaftes) Material steht eher nur in einer Sprache zur Verfügung, wobei nach Auskunft der Lehrenden Materialien in Deutsch leichter und in größerer Anzahl verfügbar sind. Gerade die zweisprachigen Elemente wie etwa Klassenordnungen und Grammatik-Merkzettel (die zumindest über mehrere Monate in

der Klasse präsent sind) sind also eher semi-dauerhaft (in Form laminierten Papiers) und oft von den Lehrenden selbst hergestellt.

Zumeist hängen Material und Dauerhaftigkeit schriftlicher Zeichen im *linguistic landscape* zusammen – dennoch gibt es Situationen, in denen etwa einfache Kopien über lange Zeit ihren fixen Platz einnehmen bzw. auch als sehr dauerhaft gedachte Elemente binnen kurzer Zeit ausgetauscht werden. Zwischen die beiden Jahrgänge, deren *linguistic landscape* fotografiert wurde, fiel nun genau der Austausch einiger als sehr dauerhaft gedachter Beschilderungen. An dem quasi identischen Text der alten (links) und neuen Schilder lässt sich aber die Kontinuität in den sprachlichen Regelungen ablesen. In allen Fällen außer der Volksschule geht die slowenische Bezeichnung der deutschen voran und die Schriftgröße ist für beide Sprachen gleich gewählt. Eine mögliche Erklärung, warum die Reihenfolge auf dem Schild der Volksschule vertauscht ist, könnte in der Positionierung des Namens im Vergleich zur Bezeichnung liegen. Mit Blick auf das ältere Schild erklärt dies allerdings nicht den Unterschied in der Schriftgröße, der nur in diesem Feld gegeben ist.

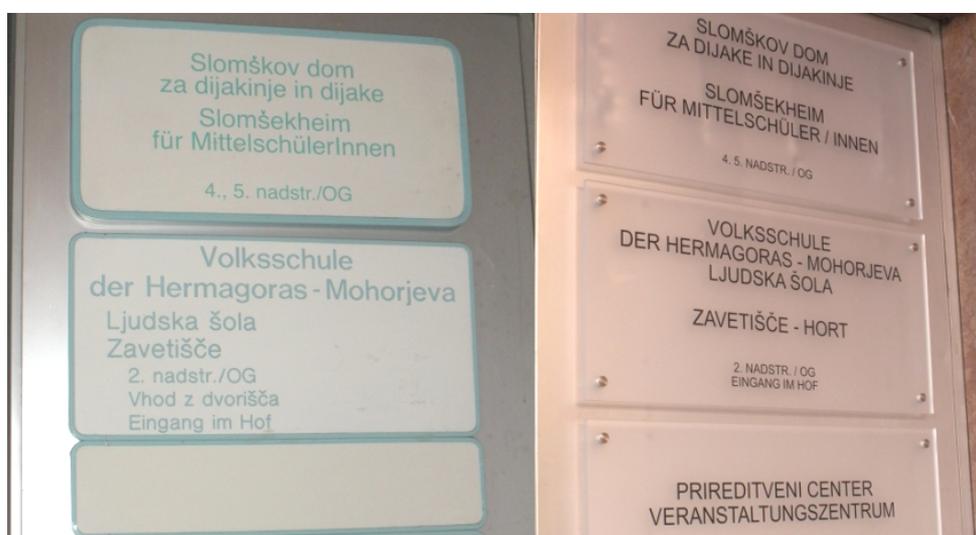


Abbildung 7: Schilder am Eingang des Schulgebäudes (außen)

Kategorie: Sprachliche Zuordnung

Für die Frage der Konstruktion von mehrsprachigem Raum ist die Verteilung der Sprachen im Rahmen des *linguistic landscape* als besonders relevant anzusehen. Der Großteil der schriftlichen Zeichen ist dabei einer der drei Hauptkategorien zuzuordnen – etwa 10 Prozent verteilen sich auf andere Sprachen (v. a. Englisch und Italienisch), mehrsprachige Elemente oder aber Piktogramme und Namen von SchülerInnen.

Die deutschsprachigen Elemente sind zu einem großen Teil externen AutorInnen zuzuordnen, während die einsprachig slowenischen Elemente vor allem von Lehrenden und SchülerInnen stammen. Von ihnen gibt es dafür kaum zweisprachige schriftliche Elemente – diese sind zu einem großen Teil dem Verein oder der Schule zugeordnet. Unter den offiziellen zweisprachigen Aufschriften findet sich auch der größte Anteil an dauerhaften Elementen, wobei die Verteilung zwischen den drei Typen von Dauerhaftigkeit hier recht ausgewogen ist.

Die räumliche Aufteilung spricht für eine ausgewogene Zweisprachigkeit im repräsentativen, eher öffentlichen Bereich – in den Klassen und im restlichen Schulbereich (im Lehrendenzimmer und teilweise in der Aula) finden sich eher jeweils einsprachige Zeichen. Das Schulmodell, das eine zeitliche Trennung zwischen Deutsch und Slowenisch vorsieht, stärkt diesen Effekt sicher, da das jeweilige Unterrichtsmaterial des Tages möglichst in einer einsprachigen Form verwendet wird. Je nach Tagessprache sind dementsprechend Slowenisch oder Deutsch auf der Tafel oder in den Heften zu finden – tatsächlich sind keine zweisprachigen Tafelbilder im Material zu finden.

Abgesehen von der bloßen Präsenz mehrerer Sprachen stellt sich natürlich auch die Frage nach der Wahl der jeweiligen Form bzw. nach den Strategien, die Verständnis oder Lernerfolg in mehr als einer Sprache sicherstellen. Reh (2004) bietet eine Systematik an, die neben anderem mögliche Kombinationen von Sprache und Objekt erfassen soll. Dabei unterscheidet sie zwischen offener und sogenannter verdeckter Mehrsprachigkeit, bei der etwa das gleiche Schild an verschiedenen Orten in verschiedenen Sprachen zu finden ist. Das Publikum am jeweiligen Ort muss dabei nicht davon ausgehen, dass dies nicht die einzige Sprachversion ist. Im Fall offener Mehrsprachigkeit können wiederum vier Varianten unterschieden werden: Verdoppelung, fragmentarische, überlappende oder komplementäre Zweisprachigkeit (Reh 2004, 8). Nach Reh lässt sich aus diesen manifesten Entscheidungen ablesen, welches Publikum (d. h. mit welchen Sprachkenntnissen) imaginiert wurde. Anhand von Beispielen aus der Schule möchte ich nun die vier Typen kurz vorstellen und auf das damit assoziierte Publikum eingehen.¹⁶

Verdoppelung

Im *linguistic landscape* der Schule ist dies die häufigste Form der Zweisprachigkeit, mehr als 80 Prozent der zweisprachigen Elemente folgen diesem Schema (etwa auf offiziellen und dauerhaften Elementen wie Beschilderungen). Aber auch die Aussendungen der Schule an die Eltern verwenden diese Strategie. Reh (2004, 8f) geht davon aus, dass diese Praktiken eine Wahrnehmung der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit darstellen und sowohl aus technischen wie auch affektiven Gründen gewählt werden. Wird angenommen, dass nicht alle Angehörigen des Publikums über die selben Sprachkenntnisse verfügen, kann diese Wahl Verständnis sicherstellen. Darüber hinaus dienen diese Praktiken aber auch der Unterstützung des Spracherwerbs. Selbst in Situationen, in denen eigentlich davon ausgegangen werden kann, dass das Publikum über entsprechende Sprachkenntnisse verfügt, erfüllt diese Praktik *„identity purposes and signals the equality of all the linguistic and cultural communities thus addressed.“* (Reh 2004, 9)

Für die Schule (bzw. den Trägerverein) dürften alle drei Gründe ausschlaggebend sein – so ist der Bildungsauftrag im Rahmen der Schule evident, aber auch die symbolische Wichtigkeit der Gleichstellung der verwendeten Sprachen (wie etwa am Beispiel der Ortstafel klar wurde) ist als Ziel der Institution klar. Schließlich kann trotz des relativ großen Anteils an eher deutschsprachigen Eltern angenommen werden, dass für einige das Slowenische als

¹⁶ Ähnlich wie bei anderen Medienproduktionen kann auch hier davon ausgegangen werden, dass die ProduzentInnen – so es nicht explizite Regelungen dafür gibt - von einer sprachlich etwas weniger kompetenten Version ihrer selbst ausgehen (vgl. Purkarthofer 2007). Damit bieten sich gewisse Rückschlüsse auf die AutorInnen der schriftlichen Elemente an.

verständnissichernde Sprache unverzichtbar ist. Gerade für SchülerInnen und Eltern aus dem Balkanraum stellt diese Zweisprachigkeit eine wichtige Brücke zum (Erwerb des) Deutschen dar.

In den Klassen findet sich teilweise Unterrichtsmaterial, das dieser Form entspricht: hier etwa Materialien für den Sachunterricht (Pflanzen, Kräuter). In diesem Fall sind alle vier Sprachen, die im Unterricht vorkommen, vertreten: Slowenisch, Englisch, Deutsch und Italienisch. Häufiger sind aber zweisprachige Elemente in Deutsch und Slowenisch.

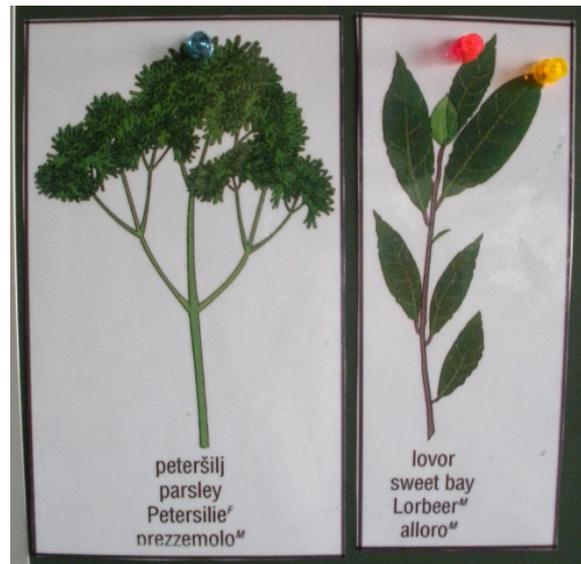


Abbildung 8: Material in einem Klassenraum

Für weniger als ein Fünftel der gefundenen Elemente werden andere Strategien verwendet, die im Folgenden betrachtet werden sollen:

Komplementäre Zweisprachigkeit

Besonders im internen Bereich der Lehrendenzimmer (aber auch vereinzelt in der Aula) finden sich Beispiele für komplementären zweisprachigen Sprachgebrauch: schulinterne Bezeichnungen sind etwa nur auf Slowenisch, während damit interagierende Ausdrücke auf einer Pinnwand nur in Deutsch verfasst sind. Auch hier sind dies vor allem Texte von externen AutorInnen (Schulaufsicht, etc.). Teilweise sind aber auch handschriftliche Notizen in der jeweils anderen Sprache gehalten (und so gut wie nie übersetzt). Angesichts der Orte, an denen diese Form der Zweisprachigkeit aufgefunden werden kann, wird klar, dass von allen (potentiellen) LeserInnen erwartet wird / werden kann, über die entsprechenden Kenntnisse in beiden Sprachen zu verfügen (vgl. Reh 2004, 14). Auch die Entlehnung bestimmter Begriffe aus einer dritten Sprache kann als komplementäre Mehrsprachigkeit aufgefasst werden, da hier ebenfalls die Kenntnis zumindest dieses Begriffs vorausgesetzt wird.



Abbildung 9: Ankündigung in der Aula der Schule



Abbildung 10: Ankündigungen im Zimmer der Lehrenden

Auch die Klassenordnung einer Klasse ist in dieser Weise gestaltet: Die vereinbarten Verhaltensregeln sind zur Hälfte in Slowenisch und zur Hälfte in Deutsch verfasst und gemeinsam mit bunt gedruckten Blättern an der Klassenwand aufgehängt.



Abbildung 11: Klassenordnung in einem Klassenraum

Fragmentarische Zweisprachigkeit

In diesem Fall wird die vollständige Information nur in einer Sprache gegeben, wobei einzelne Teile des Textes in die zweite (und dritte) Sprache übersetzt werden (vgl. Reh 2004, 10). Während die meisten der Aussendung und Informationen an die Eltern mit dupliziertem Text in zwei Sprachen verfasst sind, findet sich ein Beispiel für fragmentarische Zweisprachigkeit. Dabei werden die kompletten Informationen auf Deutsch gegeben,

während jeweils die wichtigsten Elemente (Aktivität, Auftrag an die Eltern) auch auf Slowenisch gegeben werden. Die Reihenfolge der Sprachen wechselt dabei bei den einzelnen Einträgen ohne fixes Muster. Während bei einigen Begriffen (z. B. Personalvertretungs- und Gewerkschaftswahlen) eventuell davon ausgegangen wird, dass diese Begriffe nicht auf Slowenisch geläufig sind, sind andere Auslassungen eher mit dem geringen Informationsgehalt (z. B. „geschickte Hände sind gefragt“) zu erklären.

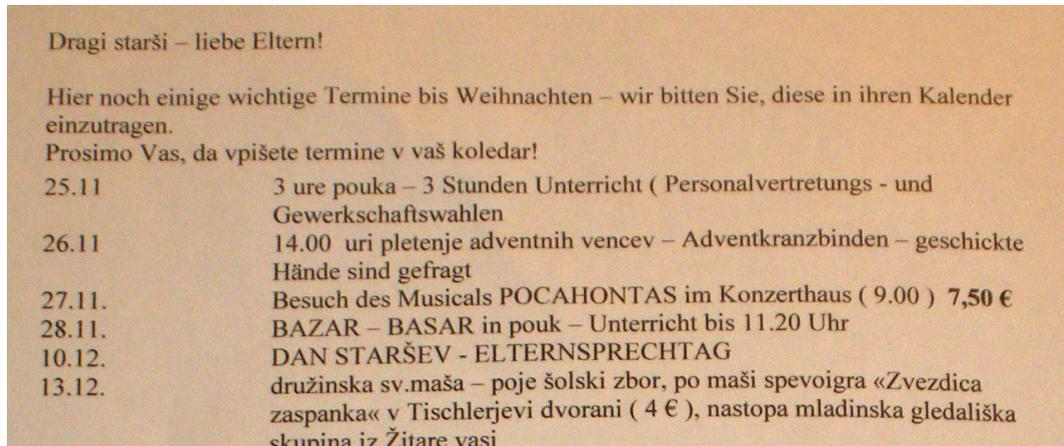


Abbildung 12: Elternbrief

In einem Beispiel eines von Kindern gestalteten Plakats findet sich eine zweisprachige Überschrift, während die anderen Elemente nur in Deutsch gestaltet sind.



Abbildung 13: Plakat in einem Klassenraum

Überlappende Zweisprachigkeit

Die vierte Strategie, die Reh beschreibt, bezeichnet sie als überlappende Mehrsprachigkeit – dabei werden Informationen nicht genau übersetzt, sondern die beiden (oder mehr) Sprachversionen decken verschiedene Facetten innerhalb eines Bedeutungsraums ab. In den Räumlichkeiten der Schule konnten dafür keine Beispiele gefunden werden. Reh bezeichnet diese Form als eine, die sowohl ein- wie mehrsprachigem Publikum zugute kommt:

„This type of multilingual language use informs monolingual readers sufficiently and at the same time neither bores bilingual readers through exact repetition as in the case of duplicating multilingualism, nor privileges them by providing them with more information than monolingual readers.“ (Reh 2004, 12)

Die Bedeutung der Entscheidung für bestimmte Repräsentationen ist nicht zu unterschätzen und soll in der Conclusio (Kapitel 6.2) nochmals dargestellt werden.

5.1.5 Perspektiven und Blicke auf das *linguistic landscape* der Schule

Untersuchungen des *linguistic landscape* gehen zumeist von der Perspektive der Forschenden aus und blicken aus dieser (meist besuchenden bzw. mit dem Ort weniger vertrauten) Rolle auf die schriftlichen Elemente. Im Verlauf der verschiedenen Erhebungen in der Schule wurde zu verschiedenen Zeitpunkten immer wieder die unterschiedliche Wahrnehmung des Schulgebäudes bzw. der Schulabläufe deutlich und selbst wenn für die *linguistic landscapes* stärker von der Perspektive der Forschenden ausgegangen wurde, soll doch an dieser Stelle diskutiert werden, in welcher Form methodische Anpassungen bzw. Ergänzungen veränderte Bilder zulassen würden.

In der Fotobefragung (vgl. Kapitel 5.2) zeigten sich nur wenige Bilder, die auf schriftliche Zwei- und Mehrsprachigkeit eingingen – in einigen dieser gewählten Bilder waren es dann wiederum andere Begründungen (oder AutorInnen), die von den Befragten genannt wurden, als die im Zuge der Untersuchung des *linguistic landscape* gefundenen. Da nicht die Suche nach der 'wahren' Bedeutung im Fokus steht, sind diese Hinweise insofern ernst zu nehmen, als erst durch die passende Kombination mehrerer Methoden und entsprechende Triangulation der Daten und Involvierten eine Annäherung an ein Verständnis des komplexen Raums Schule gelingen kann.

Um den Blick der Kinder auf das sie umgebende *linguistic landscape* wahrzunehmen, wurden zwei unterschiedliche Methoden getestet, die allerdings nur als Prä-Tests für Verfahren anzusehen sind, die es noch weiterzuentwickeln gilt. Angeregt von den Arbeiten der Gruppe um Dagenais (2010) und von Jorgenson und Sullivan (2010) wurde versucht, mit Video- bzw. Fotodokumentation die Perspektive der SchülerInnen zu verstehen. Das von Dagenais und ihren Kolleginnen formulierte Interesse trifft also auch in diesem Fall zu:

"Our interest in young children is two-fold: on one hand, we seek to understand how they see and respond to what is represented in the print/visual environment of their communities [... and ...] how young children move through the multilingual landscape and read its multimodal texts." (Dagenais et al. 2010, 253f)

Einerseits sollten also 'klassische' *linguistic landscapes* aus Kinderperspektive erhoben werden und andererseits war die Frage nach der Bewegung in der Schule – d. h. nach den Räumen, die für die Kinder überhaupt relevant waren – eine interessante Ergänzung. Methodisch wurde mit einigen kleinen Gruppen von Kindern ein Spaziergang durch die Schule initiiert, der von der Frage „Stellt Euch vor, ihr seid Sprachdetektive – Wo gibt es Sprachen in dieser Schule?“ geleitet wurde. Dieser Spaziergang wurde teilweise auf Video aufgenommen, teilweise wurden auch Fotos im Zuge des Spaziergangs gemacht. Die Begeisterung für diese Art der Erhebung war sehr groß, was sich mit den Erfahrungen von Jorgenson und Sullivan deckt, dass gerade partizipatorische Ansätze es Kindern ermöglichen, ihre Perspektive zu kommunizieren (Jorgenson & Sullivan 2010, §1). Im Zuge der

Erhebungen stellte sich aber auch heraus, dass die Thematik für Kinder dieser Altersgruppe (7 bis 8 Jahre) noch schwer fassbar war und dass zwar Elemente des *linguistic landscape* gefunden wurden, deren Bedeutung allerdings noch kaum verbalisiert werden konnte.

Eine ähnliche Erfahrung begleitete die zweite Aufgabenstellung für Kinder der selben Altersgruppe: an einige SchülerInnen wurden Einwegfotokameras verteilt, mit der Bitte, am Schulweg und zuhause Sprachen zu suchen. Ähnlich wie bei der Fotobefragung mit den Lehrenden sollte hier die Auswahl der Bilder Rückschlüsse auf wichtige und wahrgenommene Elemente des *linguistic landscape* und darüber hinaus erlauben. Dabei sollte die Vorgabe der alltäglichen Umgebungen (Schulweg und Elternhaus) den Blick besonders auf Routinen bzw. als alltäglich erlebte Ereignisse lenken (vgl. Jorgenson & Sullivan 2010, §7) und gleichzeitig allen Kindern im selben Maß die Möglichkeit zur Teilnahme geben.

Auch hier war das Interesse groß und nach der Entwicklung der Filme sorgten die Bilder bei den SchülerInnen für Amüsement und Erstaunen. Aus technischen Gründen konnten die Bilder nicht sofort besprochen werden, d. h. zwischen der Entscheidung für ein Motiv und dem ausgearbeiteten Bild lagen einige Wochen. Wahrscheinlich auch aufgrund dieser Zeitspanne zeigten sich die SchülerInnen relativ unsicher, was sie zur Wahl der Bilder bewogen hatte, bzw. konnten ihre Beweggründe nur von einigen verbalisiert werden.

Diese Vorerfahrungen zeigen notwendige Anpassungen auf, um in einer weiterführenden Arbeit die Perspektive der SchülerInnen auf schriftliche Elemente ihrer Umgebung besser aufnehmen zu können. Der Schwierigkeit der Verbalisierung kann durch noch kleinere Gruppen bzw. Einzelspaziergänge begegnet werden – außerdem wäre es wahrscheinlich vorteilhaft, den Kindern nach der Aufgabenstellung etwa 15 Minuten Vorbereitungszeit zu geben, um selbst eine Runde durch die Schule zu machen und ihre 'Führung' so zu planen. Manche Kinder der Gruppe reagierten sehr schnell auf die Aufgabenstellung, während andere deutlich mehr Zeit benötigten. Hier wird es notwendig sein, ein Format zu finden, das ein gezielteres Eingehen auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder erlaubt.

Auch für die Fotodokumentation ist wahrscheinlich eine umfangreichere Vorbereitung sinnvoll – hier mag ein entscheidender Unterschied zu den sehr erfolgreichen Erhebungen von Dagenais et al. tatsächlich vor allem im Alter der Kinder liegen. Ergebnisse aus ihrer Untersuchung gelten aber wahrscheinlich auch bis zu einem gewissen Grad für diese Schule:

"The lack of importance children attributed to language diversity and its expression in the local LL [linguistic landscape] is revealing and sheds light on the way these youngsters experience their city. In fact, it appears that they engage with it physically in terms of the activities in which they participate. They chose to represent the locations they frequent with friends and family. The LL, for all of its richness in this particular neighbourhood, was relegated to the background of their gaze and came to their attention only through direct pedagogical intervention." (Dagenais et al. 2010, 264)

Während also die Einbindung der Kinderperspektive bei den *linguistic landscapes* nicht sehr aussagekräftig war, konnten andere Methoden mehr Aufschlüsse bringen. Allerdings spricht die relative Unwichtigkeit des *linguistic landscape* für die SchülerInnen vielleicht doch dafür,

Strategien zu überdenken, die sich vor allem mit der sichtbaren Umgestaltung von Schulräumen beschäftigen (in Form von Plakaten, etc.) und so Mehrsprachigkeit vor allem durch die Schriftform integrieren möchten. Mehrsprachige Begrüßungsplakate werden, darauf deuten diese Daten hin, schon nach kurzer Zeit nur mehr als Hintergrund wahrgenommen und nicht als produktives Element des schulischen Sprachregimes erlebt.

5.2 Fotobefragung

Die Lehrenden haben mit ihren Vorstellungen, ihrem Engagement und ihrer Gestaltung des (sprachlichen und räumlichen) Alltags eine wichtige Rolle als AkteurInnen in der Schulgemeinschaft. Um ihre Intentionen und ihr Erleben der heteroglossischen Schulpraxis zu erheben, wurde eine Fotobefragung durchgeführt. Da die ersten Planungsphasen im Fall der untersuchten Schule mehr als 20 Jahre zurückliegen, soll der Fokus stärker auf einem Re-Enactment (vgl. Mol 2002) dieser Planungen durch die alltägliche Praxis der Lehrenden bzw. der diskursiven Verarbeitung durch diese liegen. Dabei stellt sich die Frage nach ‚bewusst‘ zugänglichen Intentionen und anderen ‚weniger bewussten‘ Praktiken bzw. deren Repräsentationen. Im Konkreten betrifft dies eine Untersuchung der Räumlichkeiten, die von den Lehrenden als bewusst gestaltet erlebt werden und andererseits eine Untersuchung über die von den Lehrenden relevant gesetzten (konstitutiven) Elemente, die die Schule (und den Schulalltag) ausmachen. Für diese Untersuchung stehen Bilder und Interviews einer Fotobefragung und Einzelinterviews zur Schulpraxis zur Verfügung.

5.2.1 Methode

Mit der Fotobefragung wird eine Methode adaptiert, die sich insbesondere in der (biographischen) Sozialforschung herausgebildet hat und Aufschlüsse über Relevanzsetzungen in der alltäglichen Umgebung der befragten Personen geben kann. Die Kombination aus sprachlichen und visuellen Daten erscheint im Sinne der Fragestellung sinnvoll, da aus einem Erleben des Raums und einer Auswahl von (abgebildeten) Ausschnitten Gesprächsanlässe evoziert werden, in denen sprachliche Verregelungen des Raums angesprochen und erfragt werden können. Die von den Forschungsbeteiligten spontan eingebrachten Verbindungen zu Sprache lassen wiederum Schlüsse auf die in der Schule (und darüber hinaus) vertretenen Diskurse zu.

Die Anfänge der Fotobefragung ortet Wuggenig im als Fotointerview bezeichneten Zugang von Collier (1979a), der als erster die Fotografie als „Schlüssel zum Unsichtbaren“ versteht und, so Wuggenig, das „Ziel des Einsatzes der Kamera im Forschungsprozeß [darin sieht], Wege zur ‚Innensicht‘ der Kultur, also zu subjektiven Interpretationen und Bedeutungen von Zielpersonen zu eröffnen.“ (Wuggenig 1991, 111) Nach Collier griff Harper eine ähnliche Methode auf, die er als ‚photo elicitation‘ bezeichnet, und die ihm dazu dient, „to learn through the photoelicitation interview, to photograph the culture through the eyes of the informant“ (Harper 1986, 26).

Für meine Erhebungen ist die Fotobefragung vor allem relevant, weil die Bilder vor dem Gespräch ausgewählt und angefertigt werden und so bereits den Nachdenkprozess und die

Selbstbeobachtung und -reflexion der Beteiligten initiieren. Die Forschungsbeteiligten nutzen die Bilder während des Gesprächs zur Illustration bzw. zur Strukturierung des Gesprächsablaufs sowie ganz allgemein zur Anregung der Kommunikation (vgl. Wuggenig 1991, 112). Darüberhinaus bietet die Kombination visueller und verbaler Ausdrucksformen weitere Vorteile: Fotografien aktivieren in besonderem Maß (verschüttete) Erinnerungen (vgl. 1979b, 280), sie helfen bei der Überbrückung sprachlicher Schwierigkeiten der Befragten (vgl. auch Kolb 2008), die Befragten kommen durch die Autorität in der Beschreibung in eine ExpertInnenrolle und schließlich wirken die Bilder motivierend auf die Befragten bzw. lassen sie selbst Vertrautes in einer neuen, möglicherweise veränderten Perspektive wahrnehmen. Die Notwendigkeit, die Anzahl der Fotos auf ein bestimmtes Maß zu reduzieren, besteht, um eine Auswahl zu erzwingen und die Relevantsetzungen durch eine beschränkte Auswahl erwiesen sich in den vorliegenden Bildern bzw. Gesprächen als wichtiges Element. Die Präsenz mehrerer Bedeutungsebenen auf einem Bild macht sowohl symbolische wie auch andere Inhalte besprechbar.

Eines der ersten Beispiele ist dabei eine so genannte Fotobefragung von Wuggenig, in der die Befragten gebeten wurden, in ihrem unmittelbaren Wohnraum Fotos anzufertigen (Wuggenig 1988). In der Auswertung geht Wuggenig dann sowohl auf sichtbare (benannte) Objekte wie unsichtbare Bildinhalte (d. h. subjektive Bedeutungen) ein. In der Fotobefragung zur Einschätzung des eigenen Lebensraums (Was gefällt? Was gefällt nicht?) lässt sich feststellen, dass nur rund 20 Prozent der Objekte von Wuggenig als symbolisch kategorisiert wurden und im überwiegenden Teil soziale Beziehungen widerspiegeln (1991, 121). Dieser niedrige Anteil ist möglicherweise mit der Beschränkung auf den sehr privaten Wohnbereich seiner Beteiligten zu erklären – in den im folgenden verwendeten Bildern ist dieser Anteil sicher höher, allerdings oft nicht trennscharf abzugrenzen.

In meinem Forschungsprozess gehe ich von der Auffassung aus, dass die Befragten und Forschungsbeteiligten als aktive Beteiligte des Prozesses anzusehen sind, indem sie durch ihre Auswahl, die Einbringung ihrer Perspektive und ihres lokalen Wissens entscheidend zur Themensetzung und -bearbeitung beitragen: „*Respondents become partners with social scientists as they ask for explanations, feedback, and information.*“ (Kolb 2008, §9) Kolb greift die Methode der Fotobefragung im Sinne Wuggenigs auf und nutzt sie in verschiedenen Projekten, um Konzepte von Gesundheit/Krankheit zu erforschen (2001), aber auch um Beteiligte in Veränderungsprozesse von sozialem Raum (etwa Renovierungen und Veränderungen von Stadtteilen) zu involvieren (2008). Sie unterteilt den Forschungsprozess in vier Phasen, von der Vorstellung der Fragestellung (*Eröffnungsphase*) zur *Phase des aktiven Fotografierens* und schließlich zur *Dekodierungsphase*, in der die Bedeutungen der Fotos für die Forschenden explizit gemacht und verbalisiert werden. Die vierte Phase umfasst die *wissenschaftliche Analyse* der Bilder, der Gesprächstranskripte und Forschungsnotizen und wird durch die Forschenden selbst geleistet.

Vor allem in der zweiten Phase, in der die Beteiligten selbst ins Feld gehen und Fotos für die Forschenden machen, spielen die eigenen Motive, Interessen und Sichtweisen eine wichtige Rolle (Kolb 2008). Diese können einerseits von der intendierten Fragestellung abweichen, andererseits aber gerade auch notwendige Korrekturen (etwa in der Aufdeckung ‚blinder Flecken‘) liefern. Für Forschende wie auch FotografInnen hält diese Phase Überraschungen

bereit, weil sie tendenziell neue Überlegungen und Blicke auf ein vermeintlich alltägliches Umfeld bereithält. Reaktionen weiterer InteraktionspartnerInnen können auf den Verlauf der Untersuchung Einfluss nehmen. Im vorliegenden Setting wurden diese Einflüsse durch die kurze Zeit für die Erfüllung des Auftrags (maximal 24 Stunden, in den meisten Fällen bedeutend weniger) weniger schlagend – dennoch ist davon auszugehen, dass sich die Beteiligten die Fragestellung für die Zeit des Auftrags auch insofern zu eigen machten, als sie in Gesprächen und Überlegungen weitergeführt wurde. Während es sich bei der Fotobefragung also eigentlich nicht um Aktionsforschung handelt, die eine direkte, geplante Intervention in das Umfeld der Beteiligten darstellt, wirken die Überlegungen aus dieser Aufgabe mit Sicherheit im Umfeld weiter. Einige Beteiligte verbalisierten diesen ‚neuen Blick‘ auch explizit in den Interviews über die Fotografien. Auch Rose betont in ihrem Überblick zu visuellen Forschungsmethoden der Sozialwissenschaften den kollaborativen Charakter von Fotobefragungen und ihre Wirkung auf die Forschungsbeteiligten, die sie mit einer Stärkung des eigenen Ausdrucks beschreibt. Gleichzeitig weist sie aber auch darauf hin, dass durch die Existenz von Fotografien besondere Anforderungen an die ethische Haltung der Forschenden gestellt werden (Rose 2007, 251f).

Die (Wieder-)Erkennbarkeit einzelner Personen, Orte oder Situationen ist einerseits vorteilhaft, weil eben diese Verortung Informationen für den Forschungsprozess liefert, andererseits bedarf es gründlicher Überlegungen, in welcher Weise die abgebildeten Personen durch eine eventuelle Veröffentlichung betroffen sein könnten (vgl. Rose 2007). Personen, die sich sehr bereitwillig in den Forschungsprozess einbringen und bereit sind, sehr nahe Einblicke in ihren Alltag preis zu geben, unterschätzen ebenso wie WissenschaftlerInnen, die sich engagiert in ein Thema vertiefen, eventuell die Dauerhaftigkeit wissenschaftlicher Publikationen und die möglicherweise damit verbundenen Auswirkungen.

Die Überlegungen zur Verwendung von Bildern schließen hier sehr nahtlos an die Verwendung und Zitierung aus biographischem Datenmaterial an – auch dabei ergibt sich der besondere Reiz des Materials aus seiner umfassenden Beschreibung einer (Lebens-)Situation, die viele Argumentationen nachvollziehbar werden lässt, allerdings in ähnlichem Maße eine Person erkennbar machen kann. Die Qualität des Datenmaterials, die Dichte der Beschreibungen, die vielschichtigen Informationen und auch die Möglichkeiten der emotionalen Annäherung sind sowohl in visuellem wie auch biographischem Material vereint – in der Rolle der Forschenden muss hier eine Balance zwischen den Interessen des (wissenschaftlichen) Publikums und jenen der Forschungsbeteiligten gefunden bzw. wohl auch immer wieder diskutiert werden.

Rose unterscheidet zwei prinzipielle Verwendungsmöglichkeiten von Fotografien im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschung: einerseits visuelles Material als Gesprächsanlass und -inhalt und andererseits die Verwendung von visuellem Material ‚ohne beschreibenden und interpretierenden Text‘ als Ergebnis einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung (Rose 2007, 239). Die vorliegende Arbeit stützt sich vorrangig auf die erzählgenerierende Funktion der Fotografien bzw. im Fall der *linguistic landscapes* stärker auf die Interpretation der Bilder durch die Forschende.

Für die Verwendung von Fotografien spricht für Rose vor allem auch der Moment der Sammlung und Kombination einer großen Menge verschiedener Informationen (vgl. auch Grady 2004). Insbesondere die Möglichkeit, auch emotionale Botschaften über Bilder zu vermitteln, wird als Vorteil erlebt: "*Hence Photos are used by these social scientists because they can carry or evoke three things – information, affect and reflection – particularly well.*" (Rose 2007, 238)

Für Dodman, der mittels einer fotografischen Untersuchung die Wahrnehmung ihrer Umwelt durch jamaikanische Jugendliche untersuchen lässt, bietet sich die Methode für Projekte an, „*which seek to renegotiate the power relations between the researcher and the subject, and which appreciate the value of multiple viewpoints and perspectives.*“ (Dodman 2003, 293) Außerdem sieht er im Wechsel des Modus eine Chance, der Übermacht geschriebener Sprache zu entkommen.

Insgesamt ist die Fotobefragung als eine Methode zu sehen, die im Rahmen der visuellen Methoden in der Soziologie, Sozialanthropologie und auch zunehmend in Feldern wie der Humangeographie an Bedeutung gewinnen. Wie Pauwels (2010) beklagt, fehlt allerdings gerade für die visuelle Soziologie bislang ein methodischer Rahmen, der sich der Integration bzw. Klassifizierung der verschiedenen Ansätze annimmt. Sein Vorschlag des „Integrated Framework for Visual Social Research“ kann als erster Versuch gelesen werden, bisherige Studien einzuordnen bzw. für zukünftige Projekte Orientierung zu bieten.

5.2.2 Was ist das Wichtigste in dieser Schule?

Für diese konkrete Fotobefragung wurden im Schuljahr 2010/11 vier Lehrpersonen gebeten, jeweils fünf Fotos zu machen, die nach ihrer Ansicht die entscheidenden Elemente der Schule zeigten. Das generelle Interesse der Untersuchung an Sprachen bzw. Mehrsprachigkeit war den Lehrenden natürlich bekannt und wurde für die Umsetzung der Aufgabe in unterschiedlichem Ausmaß als wichtig erachtet.

Die Intentionen der Lehrenden und ihre Wahrnehmung der Prinzipien der Schule sollte in dieser Aufgabenstellung erfragt werden – der Versuch, visuelle vor sprachliche Daten zu stellen, sollte dazu führen, dass nicht nur bekannte Diskursfragmente reproduziert würden sondern die emotionale und intuitive Involviertheit der Lehrenden ebenfalls zum Tragen kommen würde. Gleichzeitig war davon auszugehen, dass durch die verortete, lokale Erfahrung Themen zur Sprache kommen würden, die in dieser Form für Außenstehende nicht vorhersehbar sein würden. Gerade die Entscheidung, welche Orte als abgegrenzt bzw. unterscheidbar erlebt wurden, stellt einen wichtigen Beitrag zur allgemeinen Fragestellung dieser Arbeit dar. Wie Dumreicher und Kolb (2006, 2008) argumentieren, bietet die Fotobefragung die Chance mit „*real places and real experiences*“ (Kolb 2008, §7) zu beginnen und insofern eine Verbindung zwischen lokalen Praktiken und einem größeren Kontext herzustellen.

Die Formulierung der Frage bzw. des Auftrags (Was ist das Wichtigste an dieser Schule – Was macht diese Schule aus? *Eröffnungsphase*) wurde bewusst offen gewählt und steht auf den ersten Blick nicht in Verbindung mit der untersuchten Mehrsprachigkeit. Dies sollte zum

einen den Lehrenden die Möglichkeit geben, ihre eigenen Prioritäten zu setzen und zum anderen auch deutlich machen, wo und in welcher Form die mehrsprachige Gestaltung der Schule von den Lehrenden selbst aufgegriffen wurde. Die Vorinformationen zum Forschungsprojekt und zur Person der Forschenden, die ja im Lauf verschiedener Besuche an der Schule bereits recht umfangreich und teilweise detailliert geworden waren, beeinflussten aber sicher die Entscheidungen für bestimmte Motive. In den Gesprächen über die Bilder wurde die sprachliche Gestaltung und Ausprägung der Schule ausführlich diskutiert bzw. wurden dann auch speziell zu diesem Punkt Nachfragen angestellt. Der anfänglichen Verunsicherung der Lehrenden, wie mit der Aufgabenstellung umzugehen sei, wurde durch Abschwächungen begegnet (die Rolle der Fotos als Gesprächsanlass wurde mehrfach betont) und durch Umformulierungen der Ausgangsfrage wurde versucht, das Feld des Interesses zu klären. Dennoch wurde versucht, möglichst wenige konkrete Vorgaben zu machen, um die oben erwähnte Prioritätensetzung durch die Beteiligten nicht zu gefährden. Aus den Bildern zeigt sich daher auch eine breite Streuung der Motive, wie in der Analyse detailliert dargestellt wird, wobei einige Elemente oder eben Orte von fast allen aufgegriffen werden.

Die Auswahl der Lehrenden folgte verschiedenen Überlegungen: als Beteiligte an der Planungsphase der Schule wurde die Direktorin um Bilder gebeten, die anderen zwei Lehrerinnen und ein Lehrer gehörten eher zum jüngeren Teil des Lehrendenteams und waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen einigen Jahren und wenigen Monaten an der Schule aktiv. Während es mit der Direktorin bereits ausführliche Gespräche im Verlauf des Projekts gegeben hatte, waren die drei jüngeren Lehrenden davor noch nicht sehr ausführlich in den Forschungsprozess eingebunden gewesen. Die Fotobefragung stellte in diesem Sinne die Gelegenheit dar, Stimmen zu hören, die bisher noch nicht so präsent gewesen waren. Alle angefragten Personen stimmten zu, die Fotos und zugehörigen Interviews zu machen – die zuvor etablierte Beziehung zwischen Forschender und Team, die sich durch die mehrmaligen Aufenthalte an der Schule gebildet hatte, war hier sicher ein Grund für die hohe Bereitschaft, sich zu beteiligen.

Für die Umsetzung (*Phase des aktiven Fotografierens*) wurde an die Lehrenden nacheinander eine digitale Fotokamera (mit eingebautem Blitz und Zoom-Möglichkeit) vergeben, mit der sie die gewählten Motive festhalten sollten. Eine Lehrperson entschied sich, die eigene Kamera für die Aufnahmen zu verwenden. Diese digitalen Kameras boten im Vergleich zu den Einwegkameras, die in einer anderen Aufgabenstellung an Schulkinder verteilt wurden (vgl. 5.1.5), neben qualitativ wesentlich hochwertigeren Bildern auch die Möglichkeit, misslungene oder unerwünschte Fotos wieder zu löschen, was von den Lehrenden allerdings nicht erwähnt oder kommentiert wurde. Die Fotos (vier bzw. sechs von jeweils zwei Personen) wurden anschließend im Format 10x15 cm in Farbe ausgedruckt und in Einzelinterviews (*Dekodierungsphase*) besprochen. Diese Interviews dauerten zwischen 15 und 40 Minuten. Die geringfügige Abweichung von den verlangten fünf Fotos pro Person wurde toleriert – die beiden Lehrenden mit vier Fotos beschrieben jeweils ein fünftes Foto, das sie in der gegebenen Zeit (u. a. durch Nicht-Verfügbarkeit des Motivs) nicht umsetzen hatten können. In allen Fällen war es gelungen, die Beteiligten zu einer bewussten Auswahl zu motivieren und die Anzahl als einschränkend genug zu erleben. Keines der Bilder wurde während des Interviews oder im Anschluss daran zurückgezogen, d. h. alle fotografierten Bilder konnten in die Auswertung (*Phase der wissenschaftlichen Analyse*) aufgenommen werden.

5.2.3 Analyse

Für die Analyse der Fotobefragung liegen vier Sets von vier bis sechs Bildern sowie vier Rohtranskripte der geführten Interviews vor. Der besondere Fokus besteht in der Kombination der visuellen und verbalen Daten und soll durch eine mehrphasige Analyse erreicht werden.

Im Überblick ergeben sich für die vier untersuchten Sets (mit insgesamt 20 Bildern) folgende Motive¹⁷:

	Set 1	Set 2	Set 3	Set 4
Bild 1	Lehrerinnen, sitzend mit Musikinstrumenten	Klasse beim Gebet	Kopf eines Stofftiers	Hof (aus dem 2. Stock)
Bild 2	Mosaik im Eingang der Schule (mit dem Namen der Schule)	2 Kinder geben sich die Hand	Schild mit Namen des Trägervereins der Schule und der Stadt	Gruppenfoto einer Klasse
Bild 3	Pinnwand in der Aula (mit Projektfotos)	Kinder sitzen in ihren Schulbänken	Fußball im Gras	Logo des Trägervereins der Schule
Bild 4	Hof / Pavillon	Gitarre (Großaufnahme)	Hof mit Kindern	Schulchor
Bild 5		roter Faden (Großaufnahme)		Gruppenfoto der Hortpädagoginnen
Bild 6		2 Kinder sitzen an 2 Computern		Lehrerinnen essen im Lehrerzimmer

Insgesamt sind auf 12 der Bilder Personen (auch im Hintergrund zu erkennen), während auf 8 Bildern keine Menschen abgebildet sind. 7 Fotos wurden außerhalb des Schulgebäudes (im Hof) aufgenommen, die restlichen 13 innerhalb des Gebäudes.

Zunächst erfolgte eine Beschreibung der Bilder im Hinblick auf ihre mögliche Bedeutung. Dabei wurde versucht, möglichst viele ‚denkbare‘ Lesarten miteinzubeziehen und der Materialität, spezifischen Charakteristiken oder Verhaltensweisen, etc. Rechnung zu tragen (Suchar 1997, 35). Diese Phase wird bei Suchar als ‚Open Coding‘ (in Anlehnung an die Grounded Theory, etwa Strauss & Corbin 1990) bezeichnet.

Auch für Kolb besteht die Notwendigkeit, nach der Produktion der Bilder einerseits auf die Erklärung (*audiencing*) und andererseits auf den Inhalt der Bilder (*image itself*) einzugehen. Detailliertere Methoden der Bildanalyse, wie etwa von Breckner (2010) entwickelt, die sich mit der sequentiellen Lesbarkeit der Bildelemente und damit bewussten wie unbewussten Bildkompositionen beschäftigen, werden in diesem Fall aus pragmatischen Gründen nicht gewählt, stünden jedoch für weiterführende Untersuchung zur Verfügung bzw. könnten in Detailspekten weitere Aufschlüsse liefern.

Die folgende Tabelle zeigt exemplarisch die Beschreibung von zwei Bildern von unterschiedlichen Lehrenden, die aus Sicht der Forschenden einander sehr nahe Motive (wenn auch aus unterschiedlichen Perspektiven) darstellen. Neben dem Versuch der möglichst

¹⁷ Die Identifikation der Bilder erfolgt im folgenden Text in der Form S1/B1 (Set 1, Bild 1).

detaillierten Beschreibung folgt in der dritten Spalte der Versuch, Begründungen für die Wahl des jeweiligen Bildes zu finden.



Abbildung 14: Bild S1/B4



Abbildung 15: Bild S4/B1

	Beschreibung der Forschenden	Mögliche Begründung für die Wahl des Motivs
S1/B4: Hof / Pavillon	weißer Pavillon im Hof, Blick vom Schuleingang aus, Kinder und Erwachsene im Hintergrund Spielgeräte im Hintergrund, dahinter Häuser, Bank unter Pavillon, ein Roller im Gras im Vordergrund	Versammlungsort, von Kindern und Erwachsenen genutzt, überdacht, aber draußen (Verbindung von Haus und Umgebung?) Möglichkeit, von der Schule nach draußen (in einen geschützten Raum?) zu gehen, Freizeitgestaltung in der Schule Garten = Natur? Pavillon = Kirche?
S4/B1: Hof	Hof mit Spielgeräten, Schaukel, Rutsche (vom 2. Stock fotografiert, Reflexion des Fensterglases) Kinder spielen Hintergrund: Häuser	Spielen draußen (mit Beobachtungsmöglichkeit), Hof zwischen den Häusern, Spaß, Freizeit

Die Bilder wurden nach möglichen Zusammenhängen gruppiert und in einem zweiten Schritt werden die Beschreibungen der Forschungsbeteiligten mit den zuvor beschriebenen Bildinhalten in Beziehung gesetzt. Etwaige ‚Missinterpretationen‘ machen aufmerksam auf die möglichen anderen Lesarten – allerdings bringen sie auch Vorannahmen der Forschenden zum Vorschein und dienen so einer reflektierenden Selbstkontrolle.

Die Gespräche zu und mit den Bildern begannen durch eine einfache Eröffnungsfrage bzw. die Bitte, die eigenen Bilder kurz vorzustellen. Die Reihenfolge konnte prinzipiell von den GesprächspartnerInnen frei gewählt werden, oft folgte sie der zeitlichen Abfolge der Aufnahmen. Im Lauf der Gespräche wurde klar, wie stark die Methode die Lehrenden involviert hatte, auch die emotionale Komponente, die sowohl von Kolb (2008, §30) als auch von Rose (2007) thematisiert wird, nahm in den Interviews Raum ein.

„Hof“ (S1/B4, S4/B1, S3/B4)¹⁸

In drei der vier Sets finden sich Bilder des Schulhofs, der Fokus liegt dabei auf dem Pavillon, spielenden Kindern und einer Ansicht von oben, in der die Spielgeräte besonders hervortreten. Der Standpunkt der Fotografierenden liegt in allen Fällen in der (Nähe der)

¹⁸ Beispielhaft werden die Bildern aus einigen Kategorien hier dargestellt – auf die Wiedergabe von Bildern mit erkennbaren Personen wurde verzichtet. Die Kurzsiglen sind bei jeder Kategorie angeführt und lassen die Beschreibung aus der Tabelle auffinden.

Schule, das Schulgebäude selbst ist dementsprechend nicht sichtbar. Personen sind auf den Bildern zu sehen, nehmen allerdings nie zentral das Bild ein – es ist davon auszugehen, dass die Personen auf den Bildern ohne deren Wissen abgebildet wurden. Die gewählten Perspektiven (aus dem Ausgang der Schule, aus dem ersten Stock) bzw. die auf den Bildern dargestellten Personen werden in den Interviews nicht thematisiert.



Abbildung 16: Kategorie: Hof (S1/B4, S4/B1, S3/B4)

Für zwei Befragte ist der Hof das erste Bild, das sie beschreiben – als Schulgarten bzw. Garten. Der Ort ist sehr positiv besetzt und wird als *Oase* bzw. *Schmuckstück der Schule* und *Sensation* beschrieben und als ein klarer Vorteil der Schule im Vergleich zu anderen Anlagen angesehen. Eine Lehrende betont außerdem die zentrale Lage innerhalb des Gebäudekomplexes und befindet:

[FB 1] des is so a mittelpunkt, würd i sagn, unserer schule . do in der mitte, a vom gebäude her, des zentrum.

Als zweites Motiv wird der Nutzen des Gartens in den Pausen aber auch für Proben oder Unterricht im Freien thematisiert. Alle betonen den positiven Effekt der Hofpausen auf die Kinder, in denen sie sich bewegen und spielen können – gerade auch für Kinder, die ob ihrer Wohnungen in der Innenstadt normalerweise keinen Garten nutzen können. Abgesehen von wenigen Wochen im Herbst und Frühling, wenn die Feuchtigkeit des Bodens zu groß ist und die Grasnarbe beschädigt würde, verbringen die Kinder jeden Tag Zeit draußen und spielen an den Spielgeräten, mit Bällen oder im Schnee.

Der Garten wird auch von den Kindern im Kindergarten bzw. am Nachmittag vom Hort benutzt, was ihn auch zu einem klassen- und altersgruppenübergreifenden Kommunikationsort macht. Eine Befragte streicht hier auch die familiäre Seite der Schule heraus, in der sich alle Kinder kennen. Die verschiedenen Teilorganisationen des Vereins sind über den Garten auch intern verbunden. Der Garten stellt aber, durch Veranstaltungen, die vor allem im Pavillon stattfinden, auch eine Verbindung nach draußen und zu einem größeren Publikum her.

Während in diesem Motiv der Fokus auf den Raum sehr stark gegeben ist und dieser sowohl in seiner Relation zu anderen Räumen (Schule, Kindergarten, drinnen, draußen, Stadt, ...) als auch in seiner Nutzung (Spiel und Pause, Veranstaltungen und Proben, Unterricht) ausführlich thematisiert wird, bleibt Sprache bzw. Mehrsprachigkeit relativ unkommentiert. Dies deutet auch darauf hin, dass der Ort nicht mit einem sehr expliziten Sprachregime verbunden wird, sondern in sprachlicher Hinsicht als Freiraum betrachtet wird. Angesichts der immer wieder aufkommenden Diskussionen über die Verregelung von Sprachen in Unterrichtspausen in österreichischen Schulen, fällt das völlige Fehlen des Diskurses in dieser Schule auf.

Das hohe Maß an Selbstbestimmung, wodurch die vielfältige Nutzung des Gartens ermöglicht wird, wird von mehreren Personen thematisiert und als sehr befriedigend geschildert. Der in gewissem Sinn unregelmäßige Raum erlaubt so verschiedenen Gruppen, sich Teile anzueignen und sich nach den jeweiligen Bedürfnissen in diesem Raum zu bewegen. Formulierungen, die das *Zentrum* und den wichtigsten Ort ansprechen, evozieren die Wahrnehmung als Lefebvres *representational space*, als affektives oder kollektives Zentrum, als lebendiger Raum – *"essentially qualitative, fluid and dynamic."* (Lefebvre 1991, 42) Die Offenheit der Nutzung lädt die Beteiligten am Ort umso mehr dazu ein, den Raum zu kommentieren.

„Spiel im Freien“ (S1/B4, S4/B1, S3/B3, S3/B4)

Auf vier Bildern kommen spielerische Aktivitäten im Freien vor – dreimal in deutlicher Verbindung mit dem Schulhof (siehe nähere Beschreibung bei „Hof“) und einmal als Detailaufnahme eines Fußballs im Gras (S3/B3).



Abbildung 17: Kategorie: Spiel im Freien (S1/B4, S4/B1, S3/B4, S3/B3)

Alle Bilder des Innenhofs / Gartens zeigen auch Kinder, die mit Spielgeräten oder Bällen spielen oder sich draußen bewegen. Die Detailaufnahme des Fußballs ergänzt dementsprechend die Bilder des Gartens und in der Beschreibung wird ebenfalls auf das gemeinsame Spielen draußen verwiesen. Die Lehrende bringt hier auch noch Sport als Thema ein, in den anderen Beschreibungen wird eher das Wort Bewegung verwendet. Im selben Moment spricht sie auch ihre Doppelrolle als Lehrende und als Mitspielerin an, die von den Kindern begeistert aufgenommen wird. In diesem Sinn geht mit der Darstellung des Balls als Detail auch eine stärkere Involviertheit einher, während die Bilder, die stärker das Panorama bzw. den Garten in seiner Gesamtheit erfassen, eher von einer Außen-Perspektive die Vorteile des Gartens für die Kinder kommentieren. Die Aufnahme des Gartens aus dem Schulgebäude (d. h. die angedeutete Vogelperspektive) geht allerdings auch mit der Positionierung der Fotografierenden einher, dass sie selbst als Schülerin bereits den Garten sehr genossen habe und sich insofern nicht nur als Lehrende sondern als (frühere) Schülerin konstruiert. Diese Feststellung folgt, quasi als Randkommentar, nach einer abgeschlossenen Sequenz, die die Bedeutung des Gartens für die Kinder beschreibt:

[FB 4] [ausführlichere Begründung, dann] des is voll guat, ah für die kinder, die genießen des selber a so und deshalb hab i des bild gnumman. Weil da war i schon gern in dem garten als schülerin damals, jo. deshalb. (zu S4/B1)

Mit diesem Kommentar positioniert die Lehrerin den Hof zeitlich: einerseits im Jetzt der momentanen Schulkinder und andererseits im Damals ihrer eigenen Schulzeit. Die Elemente des Hofes bleiben dabei soweit ident, dass die Identifikation als 'gleicher Raum' gewährleistet ist (vgl. zur wiedererkennbaren Gestalt von Orten Ben-Rafael 2010, 42). In der Beschreibung nimmt sie die Perspektive der Lehrenden, und anschließend jene der Kinder ein – dieser Perspektivenwechsel leitet den Übergang zu ihrer eigenen Vergangenheit als SchülerIn ein.

„Musik“ (S2/B4, S4/B4, S1/B1)

Auf drei Bildern wird eine Verbindung zu Musik hergestellt – einmal über die Großaufnahme einer Gitarre, einmal über ein Bild des Chors (mit Lehrerin) und einmal über eine Gitarre bzw. Notenmaterial im Hintergrund einer Klassenszene.

Eine Lehrende beschreibt zum Bild des Chores die Musikerziehung als einen der Schwerpunkte der Schule und streicht die langjährige Chorleiterin, die große Zahl der involvierten Instrumente und schließlich die große Zahl der beteiligten Kinder hervor. Die Großaufnahme der Gitarre steht dagegen für das Musizieren als Zugang zum Sprachenlernen bzw. vor allem als Zugang zur Sprachverwendung. Die Liedtexte, die zur Gitarre oder auch zu einem Playback-Stück geübt werden, bleiben besser und schneller in Erinnerung, als dies ohne musikalische Begleitung der Fall sein würde. Außerdem wird damit ein *lustiger* Zugang zur zweiten Sprache (bzw. auch zu weiteren Sprachen) verbunden, und Lieder werden zum Unterrichtsthema passend erarbeitet.

Im dritten Bild schließlich spielt Musik in der Beschreibung keine besondere Rolle – stattdessen weist die Befragte auf die Kooperation zwischen den Klassen (auch schulstufenübergreifend) und gemeinsame Projektarbeit hin und macht dies an einer gemeinsamen Probe von zwei Klassen mit ihren Lehrerinnen fest. In diesem Sinn passt das Bild aufgrund der Beschreibung eher zu den Gruppenfotos – die Präsenz musikalischer Aktivitäten und der Stellenwert für die Schule wird durch die Selbstverständlichkeit dieser Kooperation (und die sich bietende Gelegenheit für das Foto) allerdings noch unterstrichen. Die Teamarbeit selbst wird als *wunderschön* bezeichnet und mit Zusammenhalt in Verbindung gebracht.

Im Gegensatz zu den vorherigen Kategorien verfügt Musik nun nicht so dezidiert über spezifische Orte – bzw. spricht es für den Stellenwert von Musik in der Schule, dass sie nicht über einen spezifischen Raum verfügt, sondern Praktiken des Chorgesangs bzw. Instrumentalunterrichts an verschiedenen Orten situiert sind.

„Gruppenfotos“ (S4/B2, S4/B5)

Zwei Bilder stehen als typische Gruppenfotos zur Verfügung – die abgebildeten Personen posieren für die Fotos, die beide von der selben Person gemacht wurden. Einmal wird eine Kindergruppe (ein Teil einer Klasse) in einem Raum porträtiert, im anderen Fall die Hortpädagoginnen vor dem Schuleingang im Hof.

Beide Gruppenfotos wurden von der selben Lehrenden aufgenommen und das Bild der Horterzieherinnen schließt in der Beschreibung an die Kooperation in der Schule an:

[FB 4] des san die horterzieherinnen, [...] aber einfach weil i find, dass die halt a total integriert san, und ins schulwesen und so. weil wenn irgendwas is, waßt eh, dann tausch ma uns immer aus, waßt eh die mama hat des gsagt und er hat a des gmant und so, gö. Also sie arbeiten sehr eng mit den lehrern zam oder mit der schul selber viel zam und des find i total guat und deshalb hab i des halt ausgsucht. [S4/B5]

Das Bild, das Teile des Hort-Teams zeigt, steht insofern für die Institution und weiterführend für den ‚Raum‘ Hort, der durch die AkteurInnen konstruiert wird. Dieser schließt sehr eng an den Raum Schule an, bzw. greift über Informationen von Eltern oder Interaktion von Kindern in diesen ein. Einer der Gründe für diese enge Verbindung ist wohl auch in dem großen Anteil der Kinder zu sehen, die nach der Schule den Hort besuchen – so nahmen 2010 über 80% der SchülerInnen dieses Angebot (zumindest tageweise) in Anspruch.

Das Gruppenfoto der Klasse dient hingegen als Anlass, über Vorstellungen und Umsetzungen von Schule zu sprechen: Die mit großen Sonnenbrillen verkleideten Kinder stehen für Schule und schulische Aktivitäten, die Spaß machen und das traditionelle Bild der schreibenden Kinder in den Schulbänken aufbrechen.

Auch ein weiteres Bild, das nicht realisiert wurde, wird als Klassenfoto beschrieben und ebenfalls mit offenem Lernen und spielerischen Aktivitäten (und teilweise frontalen Elementen) beschrieben:

[FB 1] deswegen das bild, und a klassenfoto wollt i eigentlich a no machen, eben in der klasse wo sie eigentlich sehr viel offen lernen oder spielerisch lernen, manchmal auch frontal lernen, also eigentlich durch die ganzen phasen durch.
[S1/nicht realisiert]

Die Kinder der Klasse stehen auch hier als Symbol für Unterrichtsgeschehen bzw. für die Vermittlungsarbeit der Lehrenden. Interessant dabei ist das Fehlen von Bildern leerer Klassenräume, die ja ebenso als Symbol für Unterricht verwendet werden hätten können. Der soziale Raum Unterricht scheint insofern gegenüber dem architektonischen Raum klar zu dominieren bzw. sich Unterricht auch nicht auf einzelne Räume zu beschränken. Dies geht einher mit dem geäußerten Schulverständnis der befragten Lehrenden, die sich in sehr umfassender Weise über die schulischen Aufgaben äußern bzw. immer die gesamte Schulzeit und nicht einzelne Unterrichtseinheiten als relevante Zeiträume beschreiben.

„Personen im Schulalltag“ (S1/B1, S4/B6, S4/B4, S2/B1, S2/B2, S2/B3, S2/B6)

Sieben Bilder fallen in die Kategorie Personen im Schulalltag – dies umfasst Fotos, die nicht im Stil von Gruppenfotos arrangiert wurden, sondern Abläufe aus dem Schulalltag wiedergeben. Die Frage, inwieweit es sich hier um spontane oder inszenierte Bilder handelt, wird erst durch die Interviewdaten zu klären sein. Zwei der Bilder zeigen v. a. Lehrende (einmal in der Klasse, einmal im Lehrendenzimmer), die anderen überwiegend SchülerInnen. Drei Bilder zeigen die selbe Gruppe von Kindern in unterschiedlichen Situationen. Sechs dieser Bilder sind im Inneren des Schulgebäudes aufgenommen, das Bild des Schulchors im Innenhof.

SchülerInnen und Lehrende im Schulalltag stehen für sehr unterschiedliche Bilder, die einerseits gezielt Individuen bei ihrer Tätigkeit (etwa die Chorleiterin mit ihrem Chor) zeigen, und andererseits v. a. SchülerInnen als Teil einer Schulgemeinschaft, die bestimmte Handlungsabläufe (Rituale, Spiele, Lernen in der Klasse) ausführen. Die Bilder aus Set 2 wurden mit den SchülerInnen arrangiert, um die als wichtig eingeschätzten Elemente des Schulalltags darzustellen: Das gemeinsame Lernen (in S2/B3), den dialogischen Austausch aber auch Rollenspiele (in S2/B2), gemeinsame Rituale (wie das morgendliche Gebet in

S2/B1) und die Nutzung von Computern im hinteren Teil der Klasse (in S2/B6). Die anderen Bilder wurden aus dem Geschehen aufgenommen – während der Proben fürs Schulfest (S4/B4 und S1/B1) sowie während einer Pause im Zimmer der Lehrenden (S4/B6). Auf allen Bildern dieser Gruppe vermeiden es die abgebildeten Personen, die Kamera offensichtlich zur Kenntnis zu nehmen, was im Gegensatz zu den als Gruppenfotos arrangierten Bildern steht. In den Erklärungen dominieren passend dazu die Personen als Beispiele für Raumnutzung oder Aktivitäten, während es nicht um die Darstellung der Personen geht.

Einige der Bilder (Chor, Lehrende im Team) greifen die gemeinsame Arbeit und das gemeinsame Erleben in der Schule auf – gerade auch dort, wo Schule als Arbeitsplatz und als Ort des sozialen Austauschs funktioniert und die Wissensvermittlung nicht im Vordergrund steht. Auch die SchülerInnen sind in diese Gemeinschaft integriert – etwa über das große Interesse am Schulchor.

[FB 4] Jo, und dann is eigentlich der schwerpunkt der schule a die musikerziehung und die [Lehrende] hat den chor schon ewig und halt die vielen instrumente die immer san und die große anzahl an kindern und so, und deshalb hab i des bild a ausgesucht. [S4/B4]

Eine weitere Lehrende greift die Kooperation im Unterricht (etwa im Rahmen von Projekten) heraus und unterstreicht die schulstufenübergreifende Zusammenarbeit. Wie schon im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Pausenhof angesprochen, tragen diese Projekt dazu bei, dass sich die Kinder der ganzen Schule besser kennen.

Auffallend an den Fotos dieser Gruppe ist die geringere Distanz zu den abgebildeten Personen und die Auswahl von räumlichen Umgebungen, die eher als *backstage* (vgl. Goffman 1959) bezeichnet werden kann. Damit tritt nicht der Auftritt der jeweiligen Gruppe in den Vordergrund, sondern die gemeinsame Aktivität, die (wie Goffman 1959, 111f formuliert) für das Weiterbestehen der *öffentlicheren Seite* notwendig ist. Hier wird gegessen und geredet, etwas vorbereitet und geprobt und hier können Dinge ausprobiert und verhandelt werden, deren (momentanes) *Ergebnis* dann in den Vordergründen zu sehen sein wird.

Der Aspekt der Entspannung kommt u. a. im Gesprächsausschnitt zum kollegialen Treffen explizit zur Sprache, aber auch durch Hinweise wie *einfach das Projekt zusammen gestalten, einfach Teamarbeit* ergibt sich der Eindruck der selbstverständlichen Kooperation. In den Bildern der SchülerInnen wird wiederum durch den Eindruck der 'nicht-arrangierten' Bilder Authentizität und Nicht-Orientierung an einem imaginierten Publikum ausgedrückt. Die wie zufällig gestaltete Klasse (mit vollen Tischen, etc.) soll die Alltäglichkeit der Situationen unterstreichen und auch im Gespräch wird auf die Situationen als 'Platzhalter' für schulischen Alltag verwiesen.

Rituale werden als wichtiges strukturierendes Element des Schulalltags aufgefasst: in Form von Gebeten, Liedern und anderen Zeichen. Im Zusammenhang mit den Bildern werden auch sprachliche und räumliche Praktiken beschrieben – wie etwa im folgenden Ausschnitt am Übergang zwischen Pause und Schulstunde, der gleichzeitig mit dem Wechsel vom Hof ins Schulhaus zusammenfällt:

[FB 2] man kann aber a rituale genauso beim sprachenlernen einsetzen, des fangt an beim was waß i, einteilen von diensten, genauso das anstellen a ritual oder des wie verlasst ma den pausenhof, wie betritt ma den pausenhof. es is klassisch

bei uns an der schul, dass jedes kind sagt ned gemma wieder eini sondern das klassische is ‚gremo‘ und dann kumman a fragen so ‚ah, is schon gremo‘. des is einfach nur cool. [S2/B1]

Das Vertrauen in die ‚Mitletnfähigkeiten‘ der SchülerInnen wird dabei immer wieder beschrieben – gerade wenn Slowenisch noch wenig verstanden wird, kommen erste Übungen durch Wiederholung und eher ritualisiertes Wissen (etwa um die wichtigsten Floskeln des Schultages) zustande.

Ein anderes Thema, nämlich die Medienerziehung bzw. Ausstattung der Schule mit Medien, wird durch Bild S2/B6 angesprochen. Im Zuge der Ideen, welche Fertigkeiten bereits für SchülerInnen im Volksschulalter wichtig wären, wird auch thematisiert, welche räumlichen Gegebenheiten es dafür brauchen würde. Dieser Lehrende favorisiert einen räumlich getrennten EDV-Saal, in dem Computer in ausreichender Zahl für eine ganze Klasse zur Verfügung stehen. Im Moment sind die beiden abgebildeten Computer im hinteren Teil der Klasse die Ausstattung, die von dieser Klasse genutzt werden kann. Durch Internetanbindung könnten auch andere Medieninhalte genutzt werden, so wird z. B. die Verwendung von Online-Wörterbüchern als nützliche Ergänzung zu den Schulmaterialien hervorgehoben. Von den SchülerInnen werden ergänzend auch Suchmaschinen und z. B. deutsch- und slowenisch-sprachige Online-Enzyklopädien angeführt.

Die Anregungen für interessante oder nützliche Seiten sind dabei schon in der zweiten Schulstufe Teil des Lehrinhalts – und verweisen gleichzeitig auf räumliche Verbindungen, die über den Klassen- oder Schulraum hinausgehen und sprachliche Praktiken, die mit diesen virtuellen Räumen interagieren.

[FB 2] beispielsweise gibt’s des slowenischwörterbuch a eben online, wo die kinder a gezielt nachschauen sollen und selbst a nachschauen können und a die möglichkeit haben und sich dann natürlich zweierlei auf der an seiten sich mit der sprach auseinandersetzen, sie miassn sich gezielt mit an wort auseinandersetzen und a natürlich versuchen sie dann a von selbst so viel wie möglich a selbst ohne nachzuschauen auszufüllen. des haßt sie überlegen wirklich, weil sonst miassn sie wieder zum computer, weil sie natülich die tastatur ned kennen und i man die qwertz-tastatur is ja a aus dem jahre schnee, und von dem her a noch schwerer für die kinder. und ja aber sie lernen dadurch quasi die tastatur kennen und eben a des wort. [S2/B6]

„Details“ (S1/B2, S1/B3, S3/B2, S4/B3, S2/B4, S3/B3, S3/B1, S2/B5)

Acht Bilder (aus allen 4 Sets) stellen Detailaufnahmen dar: viermal sind dies Beschriftungen (Details siehe „Beschriftungen“), dazu kommen eine Gitarre, ein Fußball, ein Stofftier und ein in Schlangenlinien aufgelegter roter Faden. Die Bilder mit Beschriftungen sind in der Schule klar verortet – für die anderen Detailaufnahmen fehlen Hinweise auf die Umgebung. Insbesondere für diese Bilder gibt erst die Beschreibung genauere Informationen über die Motivation der Fotografierenden.



Abbildung 18: Kategorie: Details (S1/B2, S1/B3, S3/B2, S4/B3, S2/B4, S3/B3, S3/B1, S2/B5)

Aus den Erklärungen zu den Detailbildern ergeben sich verschiedene Kategorien bzw. Beweggründe für die Auswahl: drei der Bilder (Fußball, Gitarre und Tausendfüßler) stehen als pars pro toto für Sport, Musik und Kreativität an der Schule. Die Symbole stellen dabei jeweils den naheliegendsten (und verfügbaren) Gegenstand für die Lehrenden dar.

Während mit dem Fußball sehr stark auf die eigene Begeisterung für den Sport verwiesen wird, kommt bei der Gitarre stärker der Effekt auf die Kinder (die leichter Erlernbarkeit durch Reime und rhythmische Elemente) zur Sprache. Der Tausendfüßler wiederum dient als Erkennungsmerkmal für verschiedene kreative Produkte der Schule bzw. begleitet künstlerische Produktionen.

Ein anderes der Detailbilder greift den Roten Fadens als Metapher auf, der als Symbol für ein überlegtes und geplantes didaktisches Konzept gesehen wird:

[FB 2] ja, der rote faden, [...] dass ma einfach a didaktisches system verwendet, des halt einfach aufbaut auf dem, was die kinder schon können und immer weitergeht und die sachen, die sie schon können, halt weiterverwendet und weiter ausbaut. [S2/B5]

Als Untergruppe der Detailbilder lassen sich Logos und Beschriftungen auffassen, die so auch im Rahmen der *linguistic landscapes* (siehe Kapitel 5.1) gefunden werden können. Die Motivation der Lehrenden, diese Bilder auszuwählen, geht aber über die sprachliche Markierung von bestimmten Orten innerhalb und außerhalb des Schulgebäudes hinaus.

„Beschriftungen“ (S1/B2, S1/B3, S3/B2, S4/B3)

In vier Bildern (aus 3 Sets) stehen Beschriftungen (dreimal die Bezeichnung der Schule bzw. des Trägervereins und einmal eine Projektwand) im Zentrum der Bilder. Diese Bilder stellen einen Teil des *linguistic landscape* dar, es handelt sich wahrscheinlich um symbolisch bedeutsame Stellen (so ist der Eingang der Schule, eine imitierte Ortstafel im Hof und das Logo des Vereins vertreten). Die abgebildeten Aufschriften sind durchgängig in den Sprachen Deutsch und Slowenisch gestaltet.



Abbildung 19: Kategorie: Beschriftungen (S1/B2, S1/B3, S3/B2, S4/B3)

Die beiden Bilder der zweisprachigen Vereinsbezeichnung stammen einerseits von einer stilisierten Ortstafel im Schulhof und andererseits, wie erst im Gespräch klar wird, vom T-Shirt einer Angestellten der Schule. Die ursprüngliche Idee der Fotografin lag darin, ein Porträt dieser Angestellten, die für Reinigungs- und 'Haushaltsaufgaben' in der Schule zuständig ist und als wichtig für den Ort erlebt wird, aufzunehmen. Nachdem diese aber ablehnte, war das Logo auf dem T-Shirt ein quasi zufälliger Kompromiss, der die Verbundenheit der Lehrenden mit der gesamten Institution ausdrücken soll. Unter dem Logo werden also die verschiedenen Teile des Trägervereins versammelt, die als gemeinsamer 'institutioneller' Ort erlebt werden, der durch eine gemeinsame Geschichte und gemeinsame Tradition der verschiedenen Teile verbunden ist. Diese Lehrende hat neben ihrer erst kurzen Tätigkeit an der Schule andere Institutionen als Schülerin selbst erlebt, was den Eindruck des gemeinsamen Ganzen wohl unterstreicht. Ähnlich wie hier anlässlich des Logos formulierte sie bereits bei der Beschreibung des Bildes vom Schulhof ihren Eindruck des Austauschs und der Kooperation rund um ein gemeinsames Zentrum.

Die Ortstafel steht, wie bereits bei den *linguistic landscapes* ausführlicher erläutert, ebenfalls für das Selbstverständnis des Vereins, geht aber in ihrer intendierten Außenwirkung darüber hinaus. Über die Bedeutung dieses Schildes im Schulhof kommt so auch eine Außenperspektive auf die Schule (und die zugehörigen Institutionen und Personen) herein, die in der Zweisprachigkeit ein Problem wahrnimmt. Das Nicht-Verstecken-Müssen spricht für Alltagserfahrungen im Kärntner Umfeld, die dieses Verstecken bzw. die Zurückhaltung der eigenen Sprache(n) immer noch notwendig oder zumindest sozial erwünscht machen. In der Beschreibung dieser Auswahl kommt das selbstbewusste Auftreten sowohl innerhalb der Schule (im Rahmen des Unterrichts und innerhalb des Lehrkörpers) wie auch gegenüber einem (imaginierten) Außen zur Sprache.

5.3 Qualitative Interviews

Im nächsten Abschnitt sollen die Haltungen der Eltern – ihre Intentionen bezüglich der Praktiken der Schule und erwarteten Bildungserfolge der SchülerInnen – beleuchtet werden. Durch den Status der Schule, der sich von öffentlichen Sprengelschulen unterscheidet, bedarf es einer bewussten Entscheidung der Eltern und Kinder für diese Schule. Die Interviewdaten aus Einzel- und Gruppeninterviews sollen Aufschluss darüber geben, welche Elemente als für die Schulwahl ausschlaggebend betrachtet werden. Außerdem wurden Interviews mit den Lehrenden geführt, die als Material ebenfalls beachtet wurden.

In Bezug auf Lefebvres Konzeption von *social space* (1991) lassen sich diese Daten als *representations of space* lesen, die Hinweise auf die Vorstellungen und Regeln des Raums geben. Die Interviews stellen aber auch *spaces of representations* dar, in denen das Erleben der Lehrenden und Eltern mit den Interviewenden verhandelt wird. Die Trennung bzw. Verwobenheit dieser Elemente soll anhand einiger detaillierter Analysen aufgezeigt werden, die die Nachvollziehbarkeit gewährleisten sollen.

5.3.1 Methode

Qualitative Interviews als Forschungsmethode wurden in unterschiedlichen Disziplinen ausführlich beschrieben (u. a. Breckner 2005, Demazière & Dubar 1997, Flick, Kardorff & Steinke 2003, Lamnek 1995, Talmy 2010), darum soll hier nur ein kurzer Überblick gegeben werden, der im Speziellen auf die Besonderheiten offener und wenig strukturierter Interviewformen eingeht. Nicht-standardisierte Interviews bieten die Möglichkeit, nach Situationen, Entscheidungen und Argumentationen zu fragen, die für die Forschenden wie auch die Forschungsbeteiligten selbst von Interesse sind und mit denen eigene Erfahrungen bestehen (Wooffitt & Widdicombe 2006, 31). Bereits Schütze hebt die Funktion von Interviews hervor, Geschichten zu elizitieren und diese mit beobachtbaren Situationen in einen Sinnzusammenhang zu bringen – vor allem, wenn die 'direkte Informationslage' zu einer spezifischen Frage nicht ausreichend ist. Allerdings betont er auch den Nutzen erzählter Geschichten in anderen Fällen, da sich daraus spezifische Zusammenhänge und Perspektiven der Erzählenden ergeben (Schütze 1976, 32).

Damit gelingt es, im Sinne der verstehenden Sozialforschung,

„Situationsdeutungen und Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben, und durch die Möglichkeit der diskursiven Verständigung über Interpretationen sind wichtige Chancen einer empirischen Umsetzung handlungstheoretischer Konzeptionen [...] gegeben.“ (Hopf 2003, 350)

Die Offenheit gegenüber potentiellen Antworten und die Möglichkeit, sich auch an der Themensetzung der Interviewten zu orientieren, verbinden diese Interviews etwa mit der Tradition narrativer und biographischer Interviews (vgl. Breckner 2005, Schütze 1976), allerdings wurde die Interviewsituation hier durch Nachfragen stärker gesteuert. Dennoch bleibt Raum für längere (ununterbrochene) Erzählsequenzen, die Wiedergabe von Argumentation und Beispielerzählungen (vgl. Wooffitt & Widdicombe 2006, 31).

Das Interview ist als soziale Interaktion zu sehen, in deren Verlauf Austausch nicht nur auf einer inhaltlichen Ebene stattfindet, sondern auch die Positionen von Interviewten und Interviewenden immer wieder ausgehandelt werden müssen. Ähnlich wie auch bei der Fotobefragung bestehen teilweise Unsicherheiten über die Erwartungen bezüglich des Interviews bzw. eventuell auch Angst vor als unangenehm empfundenen Nachfragen. Als Gegenstrategie wurde versucht, die Position der Lehrenden und Eltern als kompetente Forschungsbeteiligte zu stärken, d. h. auf ihren privilegierten Zugang zu Wissen über Abläufe der Schule einzugehen und das Interview in Form eines ExpertInnengesprächs zu gestalten. Johnson beschreibt eine ähnliche Vorgehensweise in Interviews mit Lehrenden als „*respond to her dilemma by formulating an identity for [the teacher] by importing the category 'competent critical reflective practitioner' that is partly described in the teacher's talk about her previous actions.*“ (Johnson 2006, 217)

In ihrer Position als VertreterInnen der Institution, als AbsolventInnen von Ausbildungsinstitutionen und schließlich als Angehörige bestimmter gesellschaftlicher Gruppen werden durch die Person der Lehrenden auch überindividuelle Diskurse an die Interviews herangetragen (vgl. Johnson 2006, 213). Diese wirken auf die Konstruktion von ‚Lehrenden-Identitäten‘ ein und haben in Summe einen wichtigen Einfluss auf die Ausgestaltung der Institution. Ebenso gelangen mit den Eltern deren professionelle Hintergründe, ihre eigenen Schulerfahrungen und ihre Weltvorstellungen und Lebenswelten mit den jeweiligen Diskursen in die Schule.

Interviews geben Auskunft über erlebte Situationen, über Einschätzungen und Einstellungen, aber sie können nicht direkt Wirklichkeiten wiedergeben. Stattdessen machen sie den Blick auf die Welt der InterviewpartnerInnen sichtbar, stellen eigene Schlussfolgerungen an und versuchen, die GesprächspartnerInnen von der Schlüssigkeit der eigenen Weltsicht zu überzeugen (ohne jedoch von der eigenen Weltsicht überzeugen zu wollen):

„En effet, les entretiens ne nous livrent jamais des ‘faits’ mais des ‘mots’. Ces mots expriment ce que le sujet vit ou a vécu, son point de vue sur ‘le monde’ qui est ‘son monde’ et qu’il définit à sa manière, en même temps qu’il l’apprécie et qu’il tente de convaincre son interlocuteur de sa validité. C’est à la ‘découverte’ de ces ‘mondes’ que sont destinés les entretiens de recherche centrés sur les sujets qui ont acceptés le dialogue.“ (Demazière & Dubar 1997, 7)

Damit stellen sie Repräsentationen und Rekonstruktionen von Wirklichkeit dar, die durch die GesprächspartnerInnen vermittelt werden. An dieser Konstruktion sind dabei beide GesprächspartnerInnen beteiligt, wenn auch der Schwerpunkt auf der Konstruktion der Befragten liegen sollte. Breckner, die hier besonders auf biographische Interviews eingeht, fasst zusammen:

„Grundlage aller dieser Ansätze ist, handlungsbasierte Orientierungsmuster der untersuchten Subjekte in ihren Entstehungskontexten in der Lebenspraxis zu rekonstruieren und auf ihre latenten wie manifesten Bedeutungen und Funktionen zu befragen. Die Form als Selbstrepräsentation gilt hier als privilegierter Zugang zur Entschlüsselung der Strukturierung sozialer Wirklichkeit in der kommunikativen Darstellung von Sachverhalten, in die die Darsteller als Handelnde involviert sind.“ (Breckner 2005, 177)

Die hier angesprochene Involviertheit der Beteiligten ist eine notwendige Voraussetzung für die Durchführung von Interviews – gleichzeitig muss dabei aber auch mitgedacht werden, dass das eigene Erleben und die eigene Erinnerung nicht festgeschrieben und unveränderlich sind, sondern im Gegenteil aus veränderter zeitlicher Perspektive oder angesichts neuer GesprächspartnerInnen oder Situationen in unterschiedlicher Weise dargestellt werden. Die Frage nach der Verbindung von Erinnerung, Gedächtnis und Erzählung ist daher gerade für biographische Interviews – aber in ähnlichem Maß für alle Methoden, die mit Narrativen umgehen – von Bedeutung. Welzer widmet sich ausführlich der Frage nach dem Wesen des kommunikativen Gedächtnissen und jenen Vorgängen, die Erinnerung erfahrbar und kommunizierbar machen: er beschreibt diese als assoziative Musteraktivierung bzw. als anwendungsbezogene Modellierung (Welzer 2005, 21).

Diese anwendungsbezogene Modellierung geschieht etwa, indem durch die Frage bereits ein Fokus auf einen bestimmten Aspekt gelegt wird – in der vorliegenden Untersuchung etwa Raum und Sprache. Gleichzeitig werden aber auch aufgrund von Vorerfahrungen oder dem Vorwissen der GesprächspartnerInnen (auch voneinander) Prioritätensetzungen vorgenommen, die bestimmte Aspekte der erinnerten Geschichte hervorheben während andere nicht zur Sprache kommen. Darüber hinaus weist Welzer darauf hin, dass wiederholte und routinemäßige Handlungen meist nicht in ihrer Einzigartigkeit erinnert werden, sondern quasi als Muster. Erst Abweichungen, denen ein besonderer Aufmerksamkeitswert zugeschrieben wird, werden immer wieder erinnert und häufig *besprochen* und werden so als biographisch relevante Elemente im Gedächtnis aufgenommen und immer wieder bearbeitet (Welzer 2005, 21f, 30). In den Interviews bedeutet dies, dass meist einzelne Episoden als stellvertretend für längere Abschnitte gewählt werden und tendenziell Veränderungen der (etwa sprachlichen) Situation klarer im Gedächtnis bleiben als die Phasen dazwischen.

Für linguistische Fragestellungen hat sich hier etwa gezeigt, dass die Einschätzung der eigenen Sprachverwendung häufig nicht der Realität entspricht, in dem Sinn, dass eher sozial erwünschte Sprachwahl angegeben wird, die z. B. nur für bestimmte Situationen zutrifft. Aus der unvollständigen Erinnerung an die alltägliche Routine des Sprechens kann so durch Rekonstruktion Nähe zu bestimmten Gruppen oder Praktiken nahegelegt werden, ohne dass dies mit bewusster Intention des Sprechenden geschieht.

Dennoch ist es gerade für die Frage nach Entscheidungen und Einstellungen vorteilhaft, die Geschichten der Involvierten als bedeutenden Teil der eigenen Rekonstruktion aufzunehmen, denn in deren Aufmerksamkeitsspanne und Relevantsetzungen können sich Ergänzungen bzw. Korrekturen zur Erzählung der Forschenden ergeben (Schütze 1976, 33).

5.3.2 Was macht diese Schule aus?

Um die Perspektive der Eltern einzubeziehen, fanden im Schuljahr 2009/10 einzelne Interviews mit Eltern sowie ein Elternabend statt, an dem fünf Mütter teilnahmen. Im Zuge des Schulfests wurden auch im Schuljahr 2010/11 noch ergänzende Kurzinterviews mit Eltern geführt. Wie aus verschiedenen Erhebungen in mehrsprachigen Kontexten offensichtlich wird, spielt die Motivation der Eltern vor allem bei den Schulentscheidungen junger Kinder eine große Rolle (vgl. Dagenais & Berron 2001). Ihre eigenen Lernbiographien bzw. ihr

Spracherleben prägen die Haltungen, die Kindern vermittelt werden – während Kinder diese zwar nicht unhinterfragt übernehmen oder fortführen, stellen sie doch eine entscheidende Argumentationsquelle und in dieser Altersgruppe wichtige Rollenvorbilder dar. Ähnlich wie in der Studie von Dagenais & Berron (2001, 145) – wenn auch weniger ausführlich – standen dabei Fragen zur Sprachbiographie und zum momentanen Sprachgebrauch in der Familie sowie nach Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Begründungen für die Schulwahl im Vordergrund.

Während des gesamten Verlaufs der Untersuchung wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten qualitative Interviews mit Lehrenden durchgeführt. Der Großteil dieser Interviews wurde als Einzelinterviews durchgeführt und im Lauf der beiden Schuljahre 2009/10 und 2010/11 konnten mit allen Lehrenden Interviews geführt werden. Fragen zur Schulorganisation, zum zweisprachigen Unterrichten, zum Unterrichtsmaterial sowie zur Bildungsbiographie bildeten den Hauptteil dieser Interviews, für die Auswertung sollen diese Interviews vor allem Hintergrundinformationen liefern und werden nur punktuell in die Analyse aufgenommen.

Die Bereitschaft, auf Interviewfragen einzugehen, war bei den Eltern geringer als bei den Lehrenden. Diese hatten allerdings durch die ständige Anwesenheit in der Schule auch leichter Gelegenheit, die Gespräche auf einen günstigen Zeitpunkt zu legen. Zu Beginn der Projektarbeiten in der Schule wurde an alle SchülerInnen ein Informationsschreiben für die Eltern ausgegeben, um über den Inhalt und die Ziele des Projekts zu informieren. Dennoch zeigten sich die Eltern im weiteren Verlauf immer wieder unsicher über das konkrete Interesse bzw. die Inhalte und konnten häufig vor allem durch Vermittlung der Lehrenden für die Teilnahme an Treffen und Gesprächen gewonnen werden. Einzelne Eltern zeigten aber auch von sich aus großes Interesse.

Während alle Lehrenden in das Projekt auch in Form von Interviews eingebunden werden sollten (was prinzipiell gelang), war die Einbindung der Eltern stark von deren Bereitschaft zur Kooperation abhängig. So konnten mit einigen Eltern Gespräche geführt werden – allerdings lassen sie aufgrund der Zusammensetzung keine Schlüsse auf die gesamte Elternschaft der Schule zu. Gerade Eltern, die mit der Schule (über Schulfeste oder Elternabende) nicht in engen Kontakt treten, konnten im Rahmen dieses Projekts nicht erreicht werden. Nach Auskunft der Direktion beteiligt sich aber ein hoher Anteil der Eltern auch tatsächlich an Veranstaltungen (was u. a. auf den beiden Schulfesten im Forschungszeitraum auch festgestellt werden konnte).

Das Interviewmaterial sowohl mit Lehrenden wie auch mit Eltern umfasst ein wesentlich breiteres Themenspektrum als hier betrachtet werden soll. Anschließend an und ergänzend zur Fotobefragung sollen darum nur die Ausschnitte der Gespräche analysiert werden, die sich mit den zuvor behandelten Aspekten befassen. Für die Analyse stehen die Interviews mit den Eltern im Vordergrund.

5.3.3 Analyse

Schulwahl und Mehrsprachigkeit – sprachliche und räumliche Praktiken der Schule in der Wahrnehmung der Eltern

Die Ergebnisse aus den Elterngesprächen stellen einen Einblick in die Motivationen dar – im Vergleich mit Studien aus anderen Kontexten, zeigen sich ähnliche Argumentationsmuster. Dagenais und Berron untersuchten die Motivationen von Eltern mit verschiedenen sprachlichen Hintergründen, die ihre Kinder in französischsprachigen Immersionsschulen in Westkanada einschulden und damit eine zumindest dritte Sprache für ihre Kinder wählten. Analog zum Erleben der Eltern in dieser Schule gaben auch die von Dagenais und Berron befragten Eltern an, aus eigenem Erleben den Wert von Mehrsprachigkeit zu erkennen. Formulierungen, die auf Sprachausbildung im Sinne eines symbolischen Kapitals verweisen, finden sich in beiden Kontexten:

"[...] experiences have led them to view multilingualism as a linguistic capital and recognise that, in the context of global population movements, their children may in all likelihood move to another country where their multilingualism will serve them well."
(Dagenais & Berron 2001, 149)

Vorrangiger Grund für die Schulwahl ist, wie zu erwarten, die angestrebte Zwei- und Mehrsprachigkeit der Kinder, der durch die Wahl der Schule eine Grundlage gegeben werden soll. Auch für die weitere Zukunft gehen die Eltern von einer mehrsprachigen Lebenswelt aus, wobei unausgesprochen bleibt, in welchen geographischen Räumen sich diese abspielen könnte. Während die Schule in ihren Anfängen vor allem auf kärntner-slowenische Familien abzielte, die für ihre Kinder eine ausgewogene zweisprachige Ausbildung – auch in Vorbereitung auf die slowenisch-sprachigen weiterführenden Schulen – wünschten, hat sich das Zielpublikum mittlerweile ausgeweitet und auch Eltern, die selbst keinen oder wenig familiären Bezug zu Slowenisch haben, sehen in dieser Sprache eine Ressource für ihre Kinder.

Eltern beschreiben dabei ihre positive Einstellung zur Möglichkeit, Slowenisch in der Volksschule zu erwerben. Die gewählten Formulierungen machen deutlich, dass sie weniger aus einer Notwendigkeit heraus bzw. in Anschluss an Familiensprachen diese Sprache wählen – obwohl manche auch beschreiben, dass Slowenisch eine verdrängte Familiensprache bzw. wichtige Sprache im Umfeld der Familie (über NachbarInnen) darstellt. In diesem Sinn ist die Entscheidung auch mit einer politischen / gesellschaftlichen Positionierung verbunden, die die Zweisprachigkeit in Kärnten positiv wahrnimmt und in der Biographie der Kinder bedeutend machen möchte.

Für eine Mutter, die selbst aus einer zweisprachigen Familie stammt, besteht durch die Wahl der Schule die Möglichkeit, neben dem mündlichen Slowenisch (das sie mit einer dialektalen Varietät verbindet) ihrem Kind auch das Schriftslowenische zu vermitteln. Sie betont dabei vor allem die Anwendbarkeit in beruflichen Kontexten, für die sie zwar auch ihre eigenen mündlichen Kenntnisse als wichtig erlebt, allerdings auch die Einschränkungen durch die fehlende Schriftlichkeit wahrnimmt:

[A] und eben in wort und schrift, i kanns wie gesagt nur in wort und des is aber in wort und schrift wichtig, egal in welchem beruf. das is des was mir fehlt, was i gern können würd ober [es ist] halt so zuwenig zeit

Auch Familien, die in ihrem Alltag (zusätzlich) andere Sprachen als Deutsch und Slowenisch nutzen, sehen in der mehrsprachigen Ausrichtung der Schule Potential. In ihren

Begründungen gehen sie daher weniger auf Slowenisch ein, sondern betonen, fast sprachunabhängig, die Chance auf eine mehrsprachige Schulbildung:

[B] sie lernt daham sowieso schon amal englisch und die dritte spach lernt sie do in der schul. das war der erste grund, [...] eigentlich der hauptgrund war schon der wegen der/ nochan der dreisprachigkeit. weils einfach, a kind drei sprochn im kindesalter einfach vü schneller erlernt (und leichter)

Die frühe Förderung von mehreren Sprachen bzw. die Förderung von Sprachen über die Familiensprachen hinaus wird von den Eltern betont. Dies betrifft deutschsprachige Eltern, die sich in Richtung Slowenisch orientieren, ebenso wie Eltern, die andere Sprachen als die Schulsprachen verwenden. Die Aufnahmefähigkeit von Kindern (d. h. das leichtere und schnellere Erlernen) wird dabei betont, oft in Verbindung mit dem Bedauern, als Eltern nicht mehr diese Leichtigkeit im Spracherwerb zu erleben. Diese Mutter argumentiert auch damit, dass sie die Schule als mehrsprachigen Raum als passend für ihre Kinder empfindet, die ebenfalls ‚multisprachig‘ aufwachsen:

[C] ich finde hier ist super für die kinder. ich meine, warum habe ich das hier entschieden: es war hier nicht so weit, und es war in unserer familie auch multisprachig. [...] ich habe immer, wenn ich hier gekommen war, 6 monate wars so mir peinlich, und so schlecht, ich hab kein deutsch wort können. und ich möchte meine kinder voll in sprache/ jetzt mehrere solche sprachen könn/ das is leichter fürs leben und für beruf sowieso (). und ich finde selber auch diese kinder werden mit mehreren sprachen wachsen, dass sie mehr talent haben als wie die anderen kinder und so halt. [...] und mir war interessiert immer die sprache, mehrere sprachen und ich bin auch immer, ich suche auch, wo ich was lernen kann

Die Lernmöglichkeiten ihrer Kinder bettet sie in eine biographische Erzählung ein, in der sie beschreibt, dass ihr die Sprachlosigkeit nach ihrer Ankunft in Österreich sehr unangenehm war und sie für ihre Kinder diese Situation vermeiden möchte. Die dreisprachige Realität in der Familie, in der Slowenisch eine weniger große Rolle spielt, wird in diesem Ausschnitt als Normalität konstruiert – dennoch wird unterstrichen, dass die Sprachkenntnisse der Kinder ihnen vor allem auch in Hinblick auf ihr weiteres Leben und ihre Berufe dienlich sein werden. Die abschließende Argumentation geht auf die (auch kognitiven) Vorteile mehrsprachig aufwachsender Kinder ein – und stellt schließlich wieder eine Verbindung zum eigenen Erleben der Mutter (und ihrem Interesse für Sprachen) her.

Der Wert von Sprachen wird mehrfach angesprochen und Eltern sehen darin auch eine Verantwortung, ihre Kinder so mit wichtigen Ressourcen, im Sinne eines immateriellen Erbes, ausstatten zu können. Aus der eigenen Erfahrung der Eltern bzw. ihrem Erleben der Notwendigkeit von Sprachkenntnissen argumentieren sie für eine umfassende Sprachausbildung – die genaue Ausgestaltung (etwa die konkrete Wahl einer weiterführenden Schule) wird dabei argumentativ den Kindern übertragen. Ein weiteres Ziel besteht in der Erhaltung einer positiven Einstellung ihrer Kinder zu Sprachen bzw. auch zu Schule im Allgemeinen.

Eine andere Mutter legt für sich den Schwerpunkt weniger auf die sprachliche Kompetenz als auf die Möglichkeit mehrsprachiger Begegnung. Diese Haltung ist möglicherweise erklärbar aus der Familienbiographie, in der Slowenisch für die Generation der Großeltern der Mutter in den 1930er Jahren eine auch in der Familie verbotene Sprache wurde. Das Verständnis zwischen den SprecherInnen von Deutsch bzw. Slowenisch, das mit einem Blick auf die

Kärntner Geschichte als belastet angesehen werden kann, soll in diesem Fall durch die Mehrsprachigkeit des Kindes unterstützt werden.

Nützlichkeit von Sprachen zur Bewegung im Raum – Regionale Mehrsprachigkeit

Für eine Mutter ist die eigene Lebenssituation in einer grenznahen Region eine große Motivation, ihr Kind an die entsprechenden Sprachen heranzuführen. In ihrer Argumentation muss das Ziel des Zusammenlebens in einem mehrsprachigen Gebiet auch darin bestehen, sich sprachlich anzunähern. Vor allem von Personen des öffentlichen Lebens würde sie sich hier eine Vorbildfunktion erwarten bzw. sieht sie diese auch v. a. in Slowenien gegeben. Auch eine weitere Mutter, die selbst in ihrer Familie auch Slowenisch spricht, argumentiert gegen die Grenzen, die sie vor allem in den Köpfen wahrnimmt – im Gegensatz dazu soll für ihre Kinder diese Grenze verschwinden:

[D] also für uns, wir möchten, dass die kinder die grenze gar nicht wahrnehmen, also jetzt amal die geografische grenze sondern das is einfach ein zweisprachiges gebiet, ob ich mich jetzt hier befinde oder eben unten, das is alles eins.

Die Öffnung, die auch weiter in den ‚Osten‘ führen soll, wird durch die Fähigkeit erreicht, sich in mehreren Sprachen verständigen zu können. Aus ihrer eigenen Erfahrung beschreibt eine Mutter das Gefühl, sich plötzlich frei bewegen zu können. Eine andere Mutter unterstreicht diese Argumentation mit ihren eigenen Erfahrungen in der Familie:

[E] bei uns wird sowieso zhaus so gesprochen/ also/ also, dreisprachig, deswegen hamma do eben, is uns die grenze/ des gibt's jo gar ned

Dem Slowenischen kommt außer des unmittelbaren Nutzens und des Einsatzes im grenznahen zweisprachigen Gebiet auch noch die Funktion einer Brückensprache zu, die das Erlernen weiterer slawischer Sprachen erleichtern soll. Dies wird wiederum als gute (und notwendige) Voraussetzung für die Berufswahl gesehen, wobei die so genannte ‚Ostöffnung‘ als Diskursbaustein eingebracht wird:

[F] durchaus des ziel, dass i gsagt hab, ok, diese slawischen sprachen, wenn sie amal ana kann, dann tut sie sich mit den restlichen leichter, egal was/ oder leichter, ich man des hat man halt mir so vermittelt, i man, i hab jo keine ahnung, nachdem i des ned beherrscht oba/ und i sog egal welchen beruf sie hat, und mit der ostöffnung ist des einfach wirklich notwendig,

Während einige Eltern mit ihrer eigenen Erfahrung des Sprachenlernens argumentieren, stellt diese Mutter ihren Mangel an Erfahrung bzw. ihr Bedauern über die fehlenden eigenen Sprachkenntnisse (in den hier relevant gesetzten Sprachen) dar. Die Schulwahl soll ihrem Kind in diesem Sinn Möglichkeiten eröffnen, die ihr selbst nicht offen standen. Diese Haltung der Eltern ist auch aus Sicht der Lehrenden häufiger anzutreffen, was u. a. in der Vergangenheit dazu geführt hat, dass für Eltern Slowenischkurse organisiert wurden. Nicht-slowenischsprachige Eltern schildern außerdem häufig den Versuch, durch die Schule ihrer Kinder auch selbst ‚mitzulernen‘ bzw. sich Slowenisch auf diesem Weg anzueignen. Damit einher geht das Erleben der eigenen Grenzen und der Schwierigkeiten bzw. Komplexitäten, die mit dem Erwerb einer anderen Sprache verbunden sind, was wiederum die Haltung der Eltern bestärkt, ihren Kindern die Sprache (und auch andere Sprachen) im jungen Alter näher zu bringen.

Die Bedeutung der Unterrichtssprachen wird – im Gegensatz zu Berichten aus anderen Schulen in Kärnten – in dieser Schule hoch geschätzt. Die alternative Wahl anderer Sprachen wird jedoch ebenfalls angesprochen und von den Eltern als denkbar geschildert.

Schule als räumlich verortete Institution

Als einen der häufigsten Gründe für die Schulwahl verweisen viele Eltern auf die Lage der Schule, die Nähe zur Wohnung oder zum Arbeitsplatz. Damit einher geht oft auch schon die Entscheidung für den Kindergarten im selben Haus und die darauf folgende Entscheidung für die Fortsetzung der Bildungskarriere innerhalb des Trägervereins. Auch wenn es sich bei dieser Volksschule also nicht um eine Sprengelschule handelt, sind es doch auch ähnliche Überlegungen, sich für eine räumlich nahe Schule zu entscheiden. Die bereits bekannte Umgebung ist einer der Gründe, warum Eltern den Übertritt von Kindergarten zu Schule als für ihre Kinder einfach erleben. Ein weiterer Vorteil wird im hausinternen Hort gesehen bzw. in der Möglichkeit, direkt von der Schule in den Hort zu wechseln, ohne einen weiteren Schulweg zurücklegen zu müssen. Die Argumente, die die Lage betreffen, werden meist in Folge mit eher 'inhaltlichen' Gründen – zumeist der sprachlichen Gestaltung – ergänzt.

Die Verbindung von Bildung und Sprachen wird von den Eltern vor allem auch in einem längerfristigen Zusammenhang gesehen: Vom Kindergarten über die Volksschule in weiterführende Schulen sind die sprachlichen Entscheidungen relevant und sollen ein möglichst sinnvolles Ganzes bilden. Kriterien für die Qualität der Ausbildung werden in der Verteilung der Sprachen bzw. im dezidierten Fokus auf die sprachliche Ausbildung gesehen. Die Erfahrungen aus der Volksschule werden dabei auch für weiterführende Schulen antizipiert, wobei mit zunehmendem Alter der Kinder auch ihre stärkere Einbindung in Schulentscheidungen angenommen wird:

[C] eigentlich ich möchte ihn weiter zum slowenisch schicken, weil es is so nur vier jahre, in kindergarten lernt er deu/ slowenisch vier jahre und ich möchte nicht mein kind nur in sein leben nur acht jahre nur slowenisch lernen. lieber er soll weiterüben, weiterlernen wie das geht. [...] also von mir aus wo er will, das hängt von ihm. wenn er gut ist und wie er will, mama ist nur hinten.

Für die Volksschule besteht nach Ansicht der Eltern ein Vorteil in den fehlenden Vorerfahrungen der Kinder: so stellen sie sich schnell auf jedes mögliche System ein (etwa den täglichen Wechsel der Unterrichtssprache), da dies ihnen als 'Normalfall' von Schule geläufig ist. Dementsprechend schildern viele Eltern ihr Erstaunen, dass der Sprachwechsel von den Kindern nicht kommentiert wird bzw. oft auch nicht wirklich bewusst geschildert wird. Im Sinne einer etablierten Zweisprachigkeit ist dies als Erfolg in der Vermittlung zu werten.

Weitere Aussagen zur sprachlichen Ausbildung betreffen zusätzliche Sprachen, wobei vor allem Italienisch (neben dem sehr selbstverständlichen Englisch) eine Rolle spielt. Die bestehenden Angebote von Italienisch-Schnupperkursen im Rahmen des Unterrichts tragen dazu sicher bei bzw. wird hier auch auf die Region 'zwischen Italien, Slowenien und Österreich' hingewiesen. Andere Sprachen, die erstrebenswert oder erreichbar scheinen, sind vor allem die südslawischen Sprachen, die teilweise auch in den (erweiterten) Familien eine große Rolle spielen. Vor allem Kroatisch nimmt hier (auch als Sprache einer häufigen Urlaubsdestination) eine besondere Rolle ein.

Abgesehen von den Motivationen, die mit dem Sprachenangebot der Schule in Zusammenhang stehen, werden weitere Punkte von den Eltern erwähnt. Mehrfach wurden die kleineren Klassen angesprochen und auch die Ausrichtung der Schule und die von ihr vermittelten Werte stellen für eine andere Mutter einen entscheidenden Mehrwert dar.

Wie auch in diesem Abschnitt schon angesprochen, ist die Einschätzung der Schule im Umfeld der Eltern eine wichtige Entscheidungsgrundlage. Erfahrungen und Meinungen von FreundInnen und Bekannten werden ebenso wie die Allgemeinheit als meinungsbildend erlebt. Auch für die Kinder ist die Entscheidung, gemeinsam mit FreundInnen die Schule zu besuchen, wichtig. Als weitere Autorität kommt der Landesschulrat (etwa im Bezug auf die Wahl einer weiterführenden Schule) vor. Die Frage nach den EntscheidungsträgerInnen für die Schulwahl stellt Eltern vor großen Erklärungsbedarf: Rücksicht auf diskursives Wissen, individuelle Bedürfnisse der Eltern und Kinder und die Haltung der Umgebung mischen sich zu einem komplexen Setting, das immer wieder verhandelt werden muss.

Verschiedene Bezüge zu Sprachen – Praktiken und Diskurse über die Schule hinaus

Wie sich aus den Gesprächen mit SchülerInnen bereits abzeichnete, verfügen die meisten Kinder auch über vielfältige Bezüge zum Slowenischen – selbst wenn es sich nicht um eine der unmittelbaren Familiensprachen handelt. In den Interviews mit den Eltern werden diese ebenfalls ausführlich geschildert. Gerade für Eltern ohne slowenischen Hintergrund steht dabei öfter die Normalität der zweiten Landessprache im Vordergrund – teilweise besteht auch über die Großeltern potentieller Kontakt zum Slowenischen:

[B] de [die Großeltern] reden ab und zu, also es is ned so, sie habns noch in ihrer kindheit glernt, deswegen. aber es is ned, ah, hochslowenisch, wie ma sogt, sondern es is der dialekt. des windische, eigentlich. do hot sie eigentlich no mehr kontakt, oder do haben die kinder noch mehr kontakt zur sprach. aber sonst eignetlich nur in der schul, jo.

Hier wird neben Schule und SchulfreundInnen, die den primären Kontakt für Slowenisch darstellen, auch auf die sprachliche Sozialisation der Großeltern verwiesen, wobei die Unterscheidung zwischen ‚Hochslowenisch‘ und Dialekt (der dann mit der Bezeichnung ‚des Windische, eigentlich‘ versehen wird) hervorgehoben wird. Diese (abwertende) Bezeichnung, die vor allem in nationalistischen Kreisen gängig war, lässt sich möglicherweise als Indiz deuten, aus welchen Beweggründen der Sprachwechsel innerhalb der Elterngeneration stattgefunden hat.

Eine andere Mutter, die selbst mit Slowenisch und Deutsch aufgewachsen ist, sieht in ihrer Sprachwahl mit ihrem Kind einen Wechsel, der durch die Schule herbeigeführt wurde. Dennoch geht sie davon aus, von ihrem Kind (vorrangig) mit Deutsch in Verbindung gebracht zu werden:

[A] trotzdem fürs deutsch . trotzdem fürs deutsch. i hab erst voriges jahr in die sommerferien wieder intensiver anfamt mit ihr slowenisch zu reden, i hab jetzt wieder die wochen rein nur slowenisch gredet mit ihr, wenss irgendwie gangen is. also, i probier immer mehr in die schiene reinzukommen, weil i merk, sie reagiert a drauf. am anfang wollt sie gar ned

Der Zugang zum Slowenischen wird, ebenso wie die sprachlichen Handlungen der Kinder mit wenigen Ausnahmen als unproblematisch (und freudvoll) geschildert, bei den Eltern kommen im Bezug auf die eigenen Sprachhandlungen aber auch andere Gefühle zur Sprache. Gerade der Anspruch, auch selbst mit den Kindern mitzulernen, der von den Eltern durchaus formuliert wird, stellt in der Praxis nicht selten eine Herausforderung dar. Oft wird auch das Zögern beschrieben, vor allem wenn es darum geht, selbst aktiv zu sprechen. Aussagen der Lehrenden, die die Eltern etwa in der Verwendung des Slowenischen bestärken möchten, können dann sowohl als Stützung als auch als Überforderung erlebt werden.

Deutschkompetenzen oder deutschsprachige Sprechsituationen werden von den Eltern (wie auch von Kindern) selten und weniger ausführlich kommentiert – dies ist als Indiz für die Normalität des Deutschen bzw. die unangreifbare Stellung des Deutschen als Mehrheitssprache zu sehen. Nur in Situationen, in denen Deutsch eben nicht als unproblematisch vorhanden erlebt wird, besteht auch mehr Bedarf, dieses zu thematisieren. Obwohl die Anzahl der Kinder, die mit geringen Deutschkenntnissen eingeschult werden, relativ niedrig ist, wird besonders von deren Eltern auch die Funktion des Slowenischen als Brückensprache zum Deutschen geschätzt. Auch hier sind eigene biographische Erfahrungen der Eltern eine wichtige Motivation für die Wahl der Schule:

[E] des war eine brücke, jo, also die/ die geholfen hat, die schule is do/ weil die haben do langsam und ein schritt nach dem anderen jetzt also das deutsche vermittelt gekriegt, nicht jetzt auf einmal alls gö und/ und deswegen hab i mi für die schul auch entschieden. weil i waß wie das für mi war, wie i auffekumman bin, a ka einziges wort verstanden und wie man sich do fühlt, jo, weil nicht sehr leicht und wenn man do sechseinhalb und neun jahr alt is, is es a ned so.

Gerade auch Kinder, deren Familiensprachen dem Slowenischen nahe sind, profitieren von einer leichteren Verständigung mit den Lehrenden aber auch den anderen Kindern. Gleichzeitig erleben auch andere Eltern die Schule als passende Wahl, da sie in ihrer Gewohnheit der Mehrsprachigkeit eine Atmosphäre schafft, in der andere Sprachen nicht abgewertet werden.

Im Bezug auf die Wahl der Familiensprache zeigen sich die Eltern sicher und streichen die Kompetenzen der Kinder in den jeweiligen Sprachen hervor. Elternteile werden dabei als VermittlerInnen der Sprachen konstruiert – und weitere Unterstützung (etwa durch die Schule) wird als eher nicht notwendig empfunden:

[B] englisch is überhaupt ka problem. das spricht die mutter und das is schon seit, sog i amal, seit geburt an, is das irgendwie im ohr. des wird a sowieso exzessiv betrieben, weil die mutter einfach nur englisch redet, a wenn die kinder auf deutsch irgendwas wollen, wird das überhört. also sie müssen englisch reden. des selbe is a mit mir, sie kennen mit mir englisch reden, wird i ned auf deutsch antworten sondern wart i so lang, bis sie wirklich mit mir deutsch reden. jo. so betreiben wirs halt so.

Dieser Vater drückt in der Beschreibung der Handlung auch die Intention der Eltern aus: in ihrem Eine-Person-eine-Sprache-Modell ist die Mutter für Englisch und der Vater für Deutsch zuständig. Durch den Stellenwert, den Englisch als Familiensprache einnimmt, erwerben die Kinder (nach Auskunft des Vaters) auch weitreichende Kompetenzen. Aber auch andere Kinder, für die Englisch nicht durch die Eltern sondern durch weitere Familienangehörige relevant wird, nutzen ihre sprachlichen Ressourcen, um sich in dieser Sprache zu unterhalten.

Unausgesprochenes

Eine interessante Beobachtung in offenen Interviews liegt im Blick auf jene Stellen, an denen zu Erwartendes nicht angesprochen wird oder an denen Auslassungen aus dem Kontext absehbar werden. Für die hier durchgeführten Interviews lassen sich keine allgemeinen Leerstellen finden, am ehesten würde das Ausgehen von Deutsch als Normalfall in diese Kategorie fallen. Der Spracherwerb, der in der Schule im Bezug auf Schriftsprache und Ausbau der verschiedenen sprachlichen Fähigkeiten auch fürs Deutsche geschieht, wird von den Eltern quasi nicht thematisiert. Nur jene, für die Slowenisch die stärkere Sprache darstellt, sehen entsprechend die Notwendigkeit, spezifisch auf den Erwerb des Deutschen einzugehen.

Kaum thematisiert werden auch Ängste oder Unsicherheiten der Eltern, diese kommen wiederum eher aus den Gesprächen mit Lehrenden auf, etwa wenn berichtet wird, dass sich Eltern um den Umfang des Lernstoffs (und Versäumnisse ob der verstärkten Sprachausbildung) sorgen oder Bedenken haben, ob sie ihren Kindern in einer neuen Sprache Unterstützung bieten können.

5.4 Situationszeichnungen

Während sich in den Zielen der Schule, den Intentionen ihrer Lehrenden und den Erwartungen der Eltern viele Hinweise auf die SchülerInnen finden, steht doch der Blick der Kinder auf ihre Schule noch aus. Ihr alltägliches Erleben über einen relativ langen Zeitraum kann Einblicke geben in die Handlungen und Effekte der Personen, mit denen sie auf einer täglichen Basis interagieren und ihre Sichtweise kann auch zeigen, inwieweit sie sich den Raum Schule mit all seinen Potentialen aneignen und ihn aus ihrer Sicht verändern. Um die Perspektive von SchülerInnen in ihrer Schule zu erfassen, bedarf es spezifischer Methoden bzw. der Adaptierung von Methoden, wie sie in der qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschung und Linguistik gebräuchlich sind.

5.4.1 Zur Methode

Mithilfe der Methode der Situationszeichnungen soll es gelingen, den sozialen Raum Schule aus Sicht der SchülerInnen zu erfassen – dies macht es erforderlich, sie als aktive AkteurInnen in diesem Raum wahrzunehmen und ihre Vorstellungen von Potentialen, Erfahrungen und Grenzen zugänglich zu machen:

"It is beyond dispute that relations of inclusion and exclusion, and of implication and explication, obtain in practical space as in spatial practice. 'Human beings' do not stand before, or amidst, social space; they do not relate to the space of society as they might to a picture, a show, or a mirror. They know that they *have* a space and that they *are* in this space. They do not merely enjoy a vision, a contemplation, a spectacle – for they act and situate themselves in space as active participants." (Lefebvre 1991, 294)

Mit Lefebvre soll der Blick auf die Zeichnungen (und Kommentare) als *spaces of representation / representational spaces* gerichtet werden, mittels derer und in denen die Verregelung des Schulalltags (und der weniger reglementierten Freiräume) verhandelt werden können. Dabei steht der Aspekt des Erlebens (in all seiner Unklarheit) im Vordergrund, denn, wie Lefebvre betont:

„Yet this space is always, now and formerly, a *present* space, given as an immediate whole, complete with its associations and connections in their actuality. Thus production process and product present themselves as two inseparable aspects, not as two separable ideas.“ (Lefebvre 1991, 37)

Die Assoziationen und Symbole sind es, die für Lefebvre den *representational space* im besonderen ausmachen, hier sieht er den „*space of ,inhabitants‘ and ,users‘, [...] This is the dominated – and hence passively experienced – space which the imagination seeks to change and appropriate. It overlays physical space, making symbolic use of its objects.*“ (Lefebvre 1991, 39) Im Gegensatz zu den *representations of space*, die in den ersten Abschnitten dieses Kapitels im Mittelpunkt standen, geht es hier also noch stärker um die Aneignung des Raums durch AkteurInnen, hier konkret durch die Schülerinnen und Schüler. Während Verregelungen stets nach einer Form von Konsistenz streben und etwaige Widersprüche als Makel aufgefasst bzw. negiert oder umgedeutet werden, liegt dem Erleben eine andere Logik zugrunde. Die Sinnstiftung passiert hier ähnlich wie in biographischen Daten als momentane Erinnerungsleistung, die aus ev. noch nicht verbalisierten Erlebnissen Geschichten und Erklärungen konstruiert und so zur Schaffung der alltäglichen Realität beiträgt:

„Representational spaces, on the other hand, need obey no rules of consistency or cohesiveness. Redolent with imaginary and symbolic elements, they have their source in history – in the history of a people as well as in the history of each individual belonging to that people.“ (Lefebvre 1991, 41)

So verlockend der Blick auf Praktiken in den Zeichnungen aber sein mag, so sehr darf doch nicht vergessen werden, dass es sich bei diesen Zeichnungen um vermitteltes Raumerleben, d. h. die Einschätzungen der SchülerInnen des von ihnen (real) erlebten Raums handelt. Damit gelten für die Zeichnungen und die sie teilweise begleitenden Erzählungen sehr ähnliche Einschränkungen, wie sie etwa angesichts biographischen Materials zu formulieren sind. Als *representational spaces* können Einblicke gegeben werden, diese sind jedoch nicht mit *spatial practices* gleichzusetzen oder zu verwechseln – stattdessen bedarf es eines Blicks auf die Beziehungen zwischen den Elementen, die den sozialen Raum im Sinn Lefebvres konstruieren.

„Knowledge falls into a trap when it makes representations of space the basis for the study of ‚life‘, for in doing so it reduces lived experience. The *object* of knowledge is, precisely, the fragmented and uncertain connection between elaborated representations of space on the one hand and representational spaces (along with their underpinnings) on the other; and this ‚object‘ implies (and explains) a *subject* – that subject in whom lived, perceived and conceived (known) come together within a spatial practice.“ (Lefebvre 1991, 230)

Die Idee, an die Frage nach dem Erleben des Raums mittels gezeichneter Situationen heranzugehen, entstand inspiriert von verschiedenen Arbeiten, die sich mit Mehrsprachigkeit

und Raum in Schulen beschäftigten. Während eine Gruppe von Forschenden um Pietikäinen Zeichnungen nutzte, um mit Kindern identitäre Fragen als SprecherInnen von Mehrheits- und Minderheitensprachen zu beantworten (Pietikäinen et al. 2008), konzentrierte sich eine Gruppe um Dagenais auf die Perspektive von Kindern auf ihre mehrsprachige Umgebung (Dagenais et al. 2010), die in Verbindung mit *linguistic landscapes* gebracht wurde. In einer anderen Untersuchung nutzte schließlich Westphal (1997) Zeichnungen¹⁹, um dem Raumverständnis von SchülerInnen auf die Spur zu kommen: *"Kinderzeichnungen zeigen mir das Wechselspiel zwischen dem Raumangebot der Schule und ihrer Raumwahrnehmung von Schule auf."* (Westphal 1997, 24) Sie formuliert allerdings auch bereits eines der zu erwartenden Probleme: *„Das Raumerleben ist eigentlich nur durch sich selbst begreifbar. [...] Raumstrukturen sind nicht auf dem Papier lebendig, sondern nur für sich selbst.“* (Westphal 1997, 25)

Methodisch liegt der Fokus also einerseits auf der Darstellung des Raums in den Zeichnungen und andererseits auf den Geschichten, die mit oder in diesem Raum erlebt werden. Die Frage nach den Grenzen des Raums bzw. der Interaktion mit weiteren Räumen diskutiert Li und weist dabei auf die eigene Kreation / Konstruktion des Raums hin, die auch mehrsprachige Praktiken einschließt (Li 2011, 1223). Anderes Wissen über räumliche Praktiken (wie etwa Frequenz der Nutzung, Aufenthaltsdauer, etc.) können damit nicht erhoben werden – was, so Li, einem gewissen Paradigmenwechsel in der Linguistik entspricht (2011, 1224).

Die Geschichten, die teilweise zu den Zeichnungen erzählt werden, können als Episoden beschrieben werden. Als Momente, die aus unterschiedlichen Gründen als abgrenzbare, in sich stimmige Einheiten erinnert und erzählt werden können. Ähnlich wie für die Zeichnungen sind auch sie aufgrund der hergestellten Relationen von besonderem Interesse, da sie so Sinnzusammenhänge aufzeigen können, die durch die Empfindungen und Erfahrungen der Zeichnenden vermittelt sind. Lange verwendet die Redewendung *sich ein Bild von etwas machen* um zu zeigen: *„in einem Bild werden mehrere, von einander unabhängige Elemente zu einer Komposition zusammengefügt. [...] Gemeinsam erzeugen die einzelnen Aspekte neue Inhalte, ein Element kann bspw. durch Nachbarschaft zu einem zweiten auf das Phänomen der Größenverhältnisse aufmerksam machen.“* (Lange 2001, 59)

Ähnlich wie für biographische Episoden kann auch hier davon ausgegangen werden, dass im Zusammenhang mit den Zeichnungen der Zwang entsteht, die Geschichten 'fertig' zu erzählen (vgl. Schütze 1976, 14), bzw. dass in der Wahl der jeweiligen Geschichte bereits Informationen zu ihrer Bedeutsamkeit mittransportiert werden.

5.4.2 Zeichne eine Situation für ...

In Form zweistündiger Workshops konnte mit mehreren Klassen der Schule über einen Zeitraum von 18 Monaten gearbeitet werden. Diese Workshops wurden so gestaltet, dass der Austausch der Kinder mit den Forschenden bzw. miteinander im Vordergrund stand. In der gemeinsamen Einleitung, die sich um das eigene Forschungsinteresse und die Präsenz von Sprachen in der schulischen Umgebung drehte, wurde eine thematische Heranführung ans

¹⁹ Westphal geht auch kurz auf die Geschichte von Kinderzeichnungen als Forschungsgegenstand v. a. der Entwicklungspsychologie im 20. Jahrhundert ein (1997, ab 46).

Thema gestaltet. Das Vermeiden von Wissensgefällen oder dem Eindruck einer Prüfungssituation war wichtig, um Gesprächsbereitschaft herzustellen – vor allem, da im Lauf der biographischen Arbeit persönliche Erlebnisse, Emotionen und Einschätzungen in einer wertschätzenden Form angesprochen werden sollten. Gleichzeitig konnten schon am Beginn einige Fragen der Kinder (zum weiten Feld Sprache bzw. Sprachen) beantwortet werden und erste Spracherlebnisse wurden bereits mit der Klasse geteilt.

Als Impuls für die sprachbiographische Arbeit wurden Sprachporträts gewählt (für eine ausführlichere Diskussion dieser Methode siehe Busch 2013, 36): in Körpersilhouetten zeichnen die Forschungsbeteiligten mit bunten Stiften jene Sprachen und Sprachformen, die sie als in ihrem Leben relevant empfinden. Dies sind meist die Sprachen von Familienangehörigen und der unmittelbaren Umgebung (wobei hier teilweise bestimmte Sprechweisen einzelnen InteraktionspartnerInnen zugeordnet werden), außerdem Sprachen die bisher erworben wurden und viele Sprachen, die mit der eigenen Zukunft (in Form weiterer Schulsprachen aber auch potentieller Reiseziele etc.) verbunden werden. Eine große Rolle spielen auch Sprachen, die für Freundinnen und Freunde von Bedeutung sind, etwa die Familiensprachen von SchulkollegInnen. Imaginierte Sprachen, Fantasiesprachen oder Sprechweisen mit Haustieren oder im Spiel werden ebenfalls häufig erwähnt²⁰.

Nach einer Phase der Einzelarbeit stellen die Kinder in Kleingruppen einander ihre Zeichnungen und ihre 'Porträts' vor, woraus sich Gespräche über Ähnlichkeiten im Erleben, aber auch über die Rolle bestimmter Sprachen und Sprachformen für einzelne und die Gruppe ergeben. Besonders Vorstellungen über Sprachen werden dabei thematisiert, aber auch Erfahrungen mit dem Sprachenlernen oder der Zugänglichkeit und Strategien der Verständigung und Erschließung neuer sprachlicher Ressourcen sind den SchülerInnen bereits bewusst. In der Altersgruppe der Neunjährigen ähneln die Beschreibungen und dargestellten Ressourcen bereits in vielen Punkten den Zeichnungen von Erwachsenen – individuelle Unterschiede aufgrund verschiedener Erfahrungen aber auch unterschiedlicher Akzeptanz der Methode machen hier ein großes Spektrum in der Datenqualität oder Verwendbarkeit auf. Die gesammelten Daten aus den Workshops (Sprachporträts und Aufnahmen der Beschreibungen und Diskussionen) wurden vor allem als Kontextinformation benötigt und boten dichte Beschreibungen der sprachlichen Hintergründe der SchülerInnen.

Die Situationszeichnungen stellten nun eine Aufgabe im Rahmen dieser Workshops dar. Die Aufgabe lautete: Bitte zeichne auf dieses gefaltete Blatt Papier auf die eine Seite eine Situation, in der Du Slowenisch sprichst und auf die andere Seite eine Situation, in der Du Deutsch sprichst. Desweiteren konnten die Kinder die Art der Darstellung und Art der Situation frei wählen. Die Kinder hatten für die Zeichnungen zwischen 20 und 40 Minuten Zeit, wobei teilweise Zeichnungen nicht ganz fertiggestellt wurden. Weiters wurden die Kinder gebeten, die Zeichnungen bzw. die Situation kurz zu beschreiben bzw. sie eventuell mit einem Titel zu versehen.

In drei verschiedenen Klassen erstellten 34 Kinder Zeichnungen nach dieser Aufgabenstellung, wobei von jeweils einem Kind statt Slowenisch Serbokroatisch und

²⁰ Details zu einer Auswahl dieses Materials wurden im Forschungsbericht des Projekts Jeder Tag Sprache: Mossakowski, Purkarthofer, Doleschal & Busch 2010 präsentiert.

Bosnisch als Sprache neben Deutsch gewählt wurde. 42 gezeichnete Situationen stammen von SchülerInnen der vierten Schulstufe und 26 von Kindern der zweiten Schulstufe.

In einer der Klassen, die bereits 2010 Situationszeichnungen gezeichnet hatte, konnte 2011 ein weiterer Workshop durchgeführt werden, in dem nochmals Zeichnungen mit leicht adaptierter Fragestellung erstellt wurden. Diesmal wurden die Kinder, die sich zum Großteil noch an den Workshop im vergangenen Schuljahr erinnern konnten, gebeten, eine Situation zu zeichnen, in der sie in der Schule Slowenisch bzw. Deutsch sprachen. In den 22 gezeichneten Situationen aus dieser Klasse dominieren erwartungsgemäß schulische Bezüge – dennoch bietet sich innerhalb dieser Vorgabe ebenfalls Raum, die unterschiedlichen Bezüge zu Sprachen sichtbar zu machen. Die Beschreibungen dieser Zeichnungen, die während des Zeichnens gemacht wurden, wurden aufgenommen und verschriftlicht. Öfter finden sich in diesen Zeichnungen (im Vergleich zum Vorjahr) auch Überschriften bzw. Titel.

In der Analyse soll nun zuerst ein Überblick über die 'allgemeinen' 68 Zeichnungen gegeben werden: nach einer thematischen Zuordnung wird der Blick auf die handelnden AkteurInnen gerichtet und schließlich auf die Konstruktion einer sprachlichen und räumlichen Umgebung. Während die Analyse alle Zeichnungen umfasst, wurden für die Darstellung exemplarisch einige ausgewählt um die entsprechenden Analysekatoren zu illustrieren.

In einem zweiten Schritt werden einige Kombinationen von Zeichnungen detailliert analysiert und da von diesen Zeichnenden nun vier Zeichnungen vorliegen, kann auch der Vergleich bzw. die Entwicklung zwischen den Zeichnungen betrachtet werden. Außerdem wird durch den stärkeren Fokus das Thema Schule detaillierter behandelt und so auch feinere Unterschiede in der Wahrnehmung des Sprachgebrauchs sichtbar werden.

5.4.3 Analyse

Die Bedeutung der Zeichnungen für die SchülerInnen ließ sich schon aus der Ernsthaftigkeit ablesen, mit der die meisten Kinder ihre Auswahl debattierten, die Originalität oder den Wahrheitsanspruch ihrer Darstellungen verteidigten oder auch ihr Unbehagen damit ausdrückten, der erinnerten Situation bildlich nicht gerecht zu werden. Obwohl insgesamt bestimmte Elemente immer wieder auftauchen, geben die 68 Zeichnungen einen breiten Überblick über kindliche Relevantsetzungen.

Für die Interpretation der vorliegenden Zeichnungen ist die dargestellte Reaktion bzw. der gezeichnete Umgang mit den 'herrschenden' Sprachpolitiken von großer Bedeutung: sie sollen die Sichtweise der Kinder nachvollziehbar machen und auch Aufschlüsse geben, welche Elemente der *language policies* von den Kindern als relevant erachtet werden.

Die beiden größten Themenkomplexe der 'allgemeinen' Zeichnungen sind mit jeweils 16 (von 68) Zeichnungen Familie und Schule. Dabei unterscheidet sich in diesen Bereichen die sprachliche Aufteilung deutlich: 13 der Familien-Situationen sind deutschsprachig, zwei BKS-sprachig und eine slowenischsprachig. Von den Schulsituationen hingegen sind 12 slowenischsprachig und vier deutschsprachig.

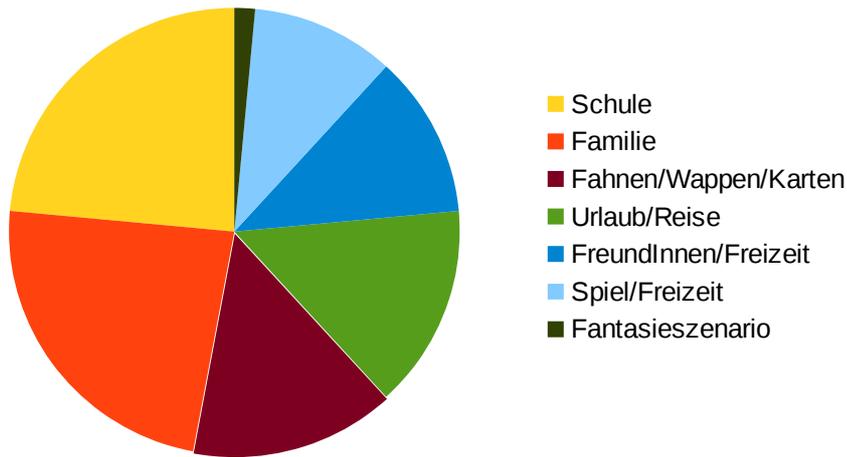


Abbildung 20: Überblick über die Themengebiete der Zeichnungen

Zahlenmäßig danach folgen 5 Kinder, die für ihre 10 Zeichnungen (jeweils für beide Sprachen) Symbole wie Fahnen, Landkarten oder Wappen gewählt haben. Ebenso viele Zeichnungen, nämlich 10, wurden zum Thema Urlaub / Ausflug / Reise (mit acht slowenischsprachigen und zwei deutschsprachigen Situationen) gezeichnet und zu Freizeit/FreundInnen wurden acht Zeichnungen (vier deutschsprachige und vier slowenischsprachige Situationen) erstellt. Zum Thema Freizeit/Spiel wurden sieben Zeichnungen gemacht, davon sechs mit deutschsprachigen und eine mit slowenischsprachigen Situationen. Gemeinsam machen die Freizeitthemen 15 Zeichnungen aus, stellen also fast ein Gleichgewicht zu Schule und Familie dar. Aufgrund der unterschiedlichen Präsenz von InteraktionspartnerInnen wurde allerdings entschieden, Spiel und FreundInnen in der Analyse separat zu betrachten.

Eine weitere Zeichnung zeigt ein Fantasieszenario, das nicht mit einer realen Situation in Verbindung gebracht werden kann. Da die Zeichnung darüber hinaus unfertig blieb und kaum kommentiert wurde, wird sie in der folgenden Analyse keine Rolle spielen.

Die Aufteilung auf die Schulstufen scheint bei den Themen nicht so entscheidend, allerdings unterscheiden sich die Elemente, die für die Darstellung gewählt werden, teilweise recht deutlich. Dennoch ist festzuhalten, dass die unterschiedlichen Zeichengewohnheiten und -fähigkeiten wie auch zum Beispiel der Detaillierungsgrad individuell unterschiedlich verteilt sind und sich innerhalb der Altersgruppen sehr unterschiedliche Ausprägungen zeigen.

Spiel und Freizeit

Sechs der sieben Zeichnungen stammen aus einer Klasse, wobei ein Kind sowohl die slowenischsprachige als auch die deutschsprachige Zeichnung zu diesem Thema gemacht hat. Die anderen fünf Zeichnungen stellen deutschsprachige Situationen dar und wurden mit Schule (zwei Mal), Urlaub (zwei Mal) und FreundInnen / Freizeit (ein Mal) kombiniert.

Im Detail stellen die Zeichnungen folgende Situationen dar:

- Kind als FußballspielerIn (2, davon einmal nur erzählt)
- Kind mit Haustier (2)

- Lesendes Kind (1)
- Kind mit Puppe (1)
- Kind mit Trampolin (1)

Die Wahl der Zeichnungen referiert auf relativ konkrete Situationen (Haustiere, Bücher etc. werden mit Namen bzw. Titel bezeichnet), wobei die handelnde Person nur partiell verortet ist (im Hasenstall bzw. im Garten), während die anderen Figuren ohne räumliche Bezüge dargestellt sind. In allen Zeichnungen (außer der nicht begonnenen) ist das Kind als AkteurIn zu sehen, in drei der Zeichnungen auch mit Sprechblase. In diesen Zeichnungen kommen damit relativ viele Sprechblasen vor (wie überhaupt in den Zeichnungen dieser Klasse), aber keine Überschriften und Sprachbezeichnungen. Die Sprache der Sprechblasen ordnet die Situationen zu.

FreundInnen und Freizeit

Sechs der acht Zeichnungen stammen aus einer Klasse, zwei der slowenischsprachigen Zeichnungen aus einer anderen Klasse. Die Sprachverteilung ist hier ausgewogen (vier deutschsprachig, vier slowenischsprachig) und auch die gleichen Motive kommen häufiger vor (wohl auch aufgrund der gegenseitigen Beeinflussung beim Zeichnen). Zwei Kinder haben beide ihrer Zeichnungen aus diesem Themenbereich gewählt, die anderen kombinieren mit Zeichnungen zu Urlaub (2), Spiel (1) und Fantasieszenario (1).

Die detaillierten Motive sind:

- 2 Kinder in einem Schlafzimmer (5)
- 2 Kinder neben Plantschbecken (1)
- Kind telefoniert (1)
- 2 Kinder am Spielplatz (1)

Auch in diesen Zeichnungen, die auf das Freizeitverhalten der Kinder referieren, gibt es relativ konkrete Hinweise auf einmalige oder wiederholte Situationen (Namen der dargestellten Personen bzw. der InteraktionspartnerInnen am Telefon). Die Zeichnungen, die als Situation 'Bei-FreundInnen-übernachten' darstellen, sind formal sehr streng gelöst – so ähnelt sich die Raumaufteilung (Betten, die das ganze Zimmer einnehmen, Körperhaltungen) sehr stark und die begleitenden Kommentare nehmen immer wieder Bezug auf die Zeichnungen der Kolleginnen.

Mehrere Zeichnungen enthalten nur das Label 'Deutsch' bzw. 'Slowenisch', nur zwei der slowenischsprachigen Zeichnungen (beide aus einer Klasse) enthalten Sprechblasen und damit Sprechhandlungen der AkteurInnen.

Urlaub, Reise und Ausflug

Die zehn Zeichnungen dieser Kategorie teilen sich in acht slowenischsprachige und zwei deutschsprachige. Die meisten der Situationen werden in Slowenien verortet (zum Beispiel Baden, Segeln, Skifahren, Eisessen oder in die Weinberge fahren).

Im Konkreten werden folgende Situationen gezeichnet:

- Kinder (und andere Personen) am Wasser (und Strand, Boot, Palme etc.) (3)
- Personen vor einem Hinweis- oder Willkommensschild (3)
- Kind fährt Ski (2)
- Kind am Eisstand (1)
- Weinberge (1)

Die Situationen zu Urlaub / Reise / Ausflug werden in den Kommentaren teilweise mit konkreten Bezugspersonen (FreundInnen oder entferntere Familienmitglieder) verbunden. Meist handelt es sich um Ausflugs- oder Urlaubsziele, die wiederholt besucht werden, aber nicht unmittelbar Teil des Alltags sind. Hier gibt es in zwei Zeichnungen Sprechblasen, mehrere Zeichnungen werden durch die Beschriftung 'Deutsch' bzw. 'Slo' charakterisiert.

Eine Übergangsvariante zwischen Symbol und Erlebnis sind zwei Zeichnung eines Kindes mit zwei Willkommensschildern – einmal Wien und einmal Slowenien. Hier wird die sprachliche Situation in der unmittelbaren Wohnumgebung der Schülerin überhaupt nicht thematisiert, sondern beide Sprachen werden quasi äquidistant platziert. Die erlebte sprachliche Situation wird durch die Verwendung von formelhaften Sätzen (Willkommen in Wien) abstrahiert, auch die ähnliche Gestaltung der Umgebung (Gras, Sonne, Transparent) verkleinert die Unterschiede. Im Kommentar dazu finden 'machen wir immer' und 'waren wir mal' Verwendung, d. h. hier handelt es sich eher um eine Verdichtung von mehreren Erlebnissen, die 'für etwas' stehen.

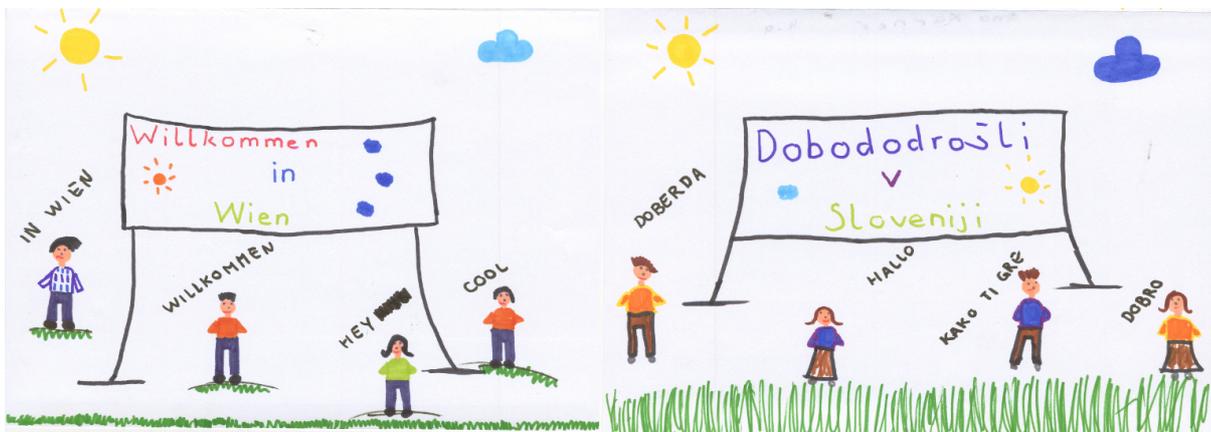


Abbildung 21: Situationszeichnung: Urlaub / Ausflug

Fahnen, Wappen und Landkarten

Fünf SchülerInnen einer Klasse stellen nicht Situationen dar, in denen Sprachen verwendet werden, sondern wählen nationalstaatliche Symbole. Dies stellt innerhalb der gesammelten Zeichnungen eine Besonderheit dar.

Konkret werden folgende Symbole verwendet:

- Slowenische Fahne (2)
- Österreichische Fahne (3, davon einmal in Kombination mit der Kärntner Fahne)

- Slowenisches Wappen (3, einmal mit der Silhouette des Triglav²¹ kombiniert)
- Kärntner Wappen (1)
- Kartenumrisse von Kärnten (mit Klagenfurt eingezeichnet) (1)

Für die Wahl dieser Motive gibt es verschiedene Erklärungsansätze, in jedem Fall ist aber deutlich, wie stark Sprachideologien und sprachenpolitische Diskurse auch für die SchülerInnen von Bedeutung sind. Im Gegensatz zu den Intentionen der Schule, der die (auch historische) Kärntner Zweisprachigkeit ein wichtiges Anliegen ist, greifen die Kinder eher die jeweilige imaginierte Einsprachigkeit (von Kärnten / Österreich bzw. Slowenien) auf. Die nationalstaatliche Symbolik unterstreicht hier die Trennung bzw. klare Abgegrenztheit und greift ev. auch auf politische Werbung zurück.

Gerade Kinder, die wenig (persönlichen) Bezug zum Slowenischen äußern, wählen die Symbole als (wie von ihnen auch kommentiert wird) einfacher zu zeichnende Alternative. Die Klarheit der Zuordnung Kärnten – Deutsch und Slowenien – Slowenisch überrascht dabei bzw. widerspricht dem Bestreben der Schule, die Zweisprachigkeit in Kärnten als Normalität zu begreifen. Die Deutlichkeit überrascht auch, weil davon ausgegangen werden kann, dass die Familien der SchülerInnen der Zweisprachigkeit tendenziell positiv gegenüberstehen. Gleichzeitig zeigt sich in den Zeichnungen, dass trotz der starken Trennung keine der Sprachen negativ beschrieben wird – wie allerdings Zweisprachigkeit konstruiert wird, wird sich erst durch andere Zeichnungen erschließen lassen.

Die Entscheidung für diese Wahl wurde auch in Diskussion mit KlassenkollegInnen getroffen – ähnlich wie auch bei den Porträts in anderen Klassen ist der direkte Einfluss der SitznachbarInnen hoch und daher werden Ideen von mehreren aufgegriffen. In dieser Klasse wurden die Entwürfe auch heftig diskutiert und die Idee, etwas abzupausen begeistert verfolgt – ein weiterer Einfluss auf die starke Präsenz der Symbole in diesem Sample. Jene Kinder, die sofort (eigene) Assoziationen zu ihrer Sprachverwendung hatten, begannen mit der Umsetzung dieser Ideen – andere, die länger überlegen mussten (bzw. auch Unzufriedenheit mit ihren eigenen Zeichenfähigkeiten äußerten), wählten dann eher die Symbole.

Methodisch soll vor allem zu diesen Zeichnungen noch angemerkt werden, dass sich der Workshop in dieser Klasse auf die Situationszeichnungen beschränkte und sie damit nicht (wie in den anderen Klassen) auf die Arbeit mit Porträts folgten. Insofern kann ein Teil der (stereotypen) Darstellung an der weniger intensiven Auseinandersetzung mit Sprachen und Mehrsprachigkeit liegen, was wiederum auf den positiven Einfluss von *Language Awareness* Aktivitäten hinweist, die demzufolge die Wahrnehmung von SchülerInnen zu schärfen im Stande sind. Mehr als die Hälfte der Kinder der Klasse wählte allerdings Darstellungen, die mit ihrer eigenen Lebenswelt (und nicht der beschriebenen Symbolik) verbunden waren und dementsprechend differenziertere Beschreibungen lieferten.

In einzelnen Interviews mit SchülerInnen dieser Klasse wurde spezifischer auf das Erleben von Slowenisch und Deutsch eingegangen, wobei eine sehr differenzierte Wahrnehmung der

²¹ Triglav ist der höchste Berg Sloweniens und als Identifikationsform etwa auf Euro-Münzen, im Wappen und in der Fahne vertreten. Die einprägsame Form („Dreikopf“) wird von allen Kindern entsprechend wiedergegeben.

dialektalen Varietäten bzw. der verschiedenen Verwendungskontexte geschildert wurde. Dies entspricht nicht dem vereinfachenden Bild der Zeichnungen, was als Hinweis zu lesen ist, die Symboliken stets auch in Interaktion mit den Zeichnenden zu ermitteln bzw. verschiedene Lesarten als potentielle Bedeutungszusammenhänge anzusehen.

Familie und Zuhause

Zu den am häufigsten gewählten Situationen gehören solche, die Familienmitglieder oder die familiäre Umgebung (Wohnhaus o. ä.) darstellen. Neben 13 SchülerInnen, die hier Deutsch als Sprache wählten, sind auch eine slowenischsprachige, eine bosnischsprachige und eine serbokroatische (so die Beschriftung) Situation vorhanden:

- Familienmitglieder im Stil eines Porträtfotos (Eltern, Geschwister und Kind) (4)
- Zimmer mit Einrichtung (4, davon 3 mit Familienmitgliedern)
- Wohnhaus von außen (4, davon 1 mit Personen)
- Familienmitglieder im Garten (2)
- Krankenhaus (Geburt der kleinen Schwester) (1)
- Familienmitglieder im Urlaub (1)

Unter den Situationen, die in diese Domäne fallen, sind sehr präzise bestimmbare (wie etwa die Fahrt ins Krankenhaus zur Geburt der kleinen Schwester) aber auch dauerhafte Familienkonstellationen (im Stile der Porträts) oder eher statische Wohnhäuser. Insgesamt überwiegen bei den dargestellten Handlungen die 'alltäglichen' Elemente wie das 'Gute-Nacht-Sagen', gemeinsames Gartenarbeiten oder Fernsehen. Die Unterscheidung bzw. Zuordnung zu Urlaub oder Familie (wie hier in der letzten Zeichnung) wird aufgrund der Beschreibung der Zeichnung getroffen, in der die familiäre Anbindung hervorgehoben wird.

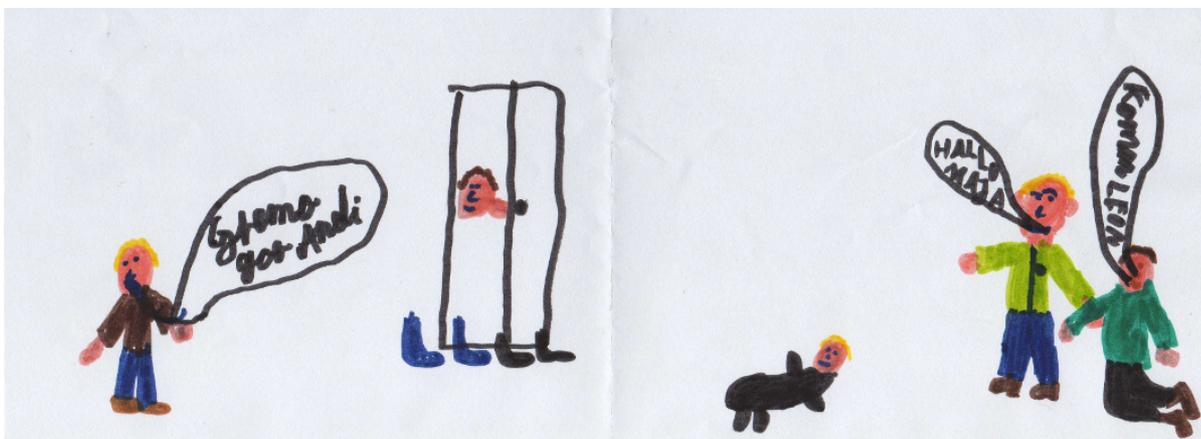


Abbildung 22: Situationszeichnung: Am Weg zu einem Freund / Daheim

6 von 13 deutschsprachigen Zeichnungen haben (tw. mehrere) Sprechblasen, auch die slowenischsprachige Zeichnung hier links ist mit einer Sprechblase ('Gremo gor Andi') versehen. Diese Zeichnung ist insofern interessant, als sie die Domänen Familie und Freundeskreis verbindet: wie aus einem ergänzenden Interview mit der Mutter des Schülers hervorgeht, lebt der erwähnte Freund in einer slowenischsprachigen Familie, während in der Familie des Zeichnenden beide Sprachen bzw. tendenziell eher Deutsch verwendet werden. In diesem Sinne kann die Sprachwahl in dieser Situation (noch in der Familie) als antizipierte Adressierung des Freundes verstanden werden, wozu auch passt, dass der Elternteil in dieser

Situation nicht auf die Aussage reagiert. Gleichzeitig zeigt diese Zeichnung die Grenzen zwischen den Domänen bzw. eben ihre Verschwommenheit auf, die auch in anderen Zeichnungen zum Ausdruck kommt.

Um die komplexe sprachliche Situation nachzuvollziehen, geben aber gerade diese *uneindeutigen* Zeichnungen wichtige Hinweise auf die mehrsprachige Konstitution von Räumen bzw. die mehrsprachige Imagination der Zeichnenden. Ein zweites Beispiel ist die Darstellung mehrsprachiger Familienkonstellationen: in einem Beispiel wurde eine Familiensprache mit dem Wohnbereich (in Form der gezeichneten Wohnwand) und mit den Brüdern (in einer Spielsituation draußen) die zweite Familiensprache verbunden. Dabei erhält in diesem Beispiel Deutsch die Rolle der Sprache des Draußen (bzw. der Geschwister untereinander), was sich ähnlich aus zahlreichen Beschreibungen zum familiären Sprachwechsel in dieser Schule aber auch in der Literatur bestätigt. Die Tatsache, beide Zeichnungen / Sprachen innerhalb der selben Domäne zu finden, wird vom Zeichnenden nicht kommentiert und insofern als Normalität präsentiert.

Interessant ist, vor allem im Gegensatz zur vorigen Kategorie, dass wenig allgemeine Symbole zu finden sind und die Zeichnungen so recht unterschiedlich wirken. Dies unterstützt die Auffassung, dass das eigene Erleben sich der stereotypen Darstellung weitgehend widersetzt und der Rückgriff auf eigene Erfahrungen – wie dies eben bei SprecherInnen-zentrierten Methoden oder sprachbiographischen Ansätzen der Fall ist – ein guter Zugang zu authentischem Material sein kann, dass zwar nicht unabhängig von Diskursen aber doch in der Verbindung zur gelebten Realität vielschichtiger (und weniger geglättet) präsentiert wird. Je selbstverständlicher die Alltagspraktiken, desto unkommentierter werden diese auch in den Zeichnungen aufgenommen – wobei Nachfragen hier teilweise zu Irritationen führen, eben weil die Selbstverständlichkeit der Situation sehr stark erlebt wird.

Schule und Klasse

Gemeinsam mit den Situationen zu Familie / Zuhause sind die Schulsituationen die häufigsten Motive im Sample. Dies ist durch die Art des Auftrags und den Kontext des Zeichnens gut erklärbar – darüber hinaus nimmt die Schule sowohl zeitlich als auch sozial eine sehr wichtige Rolle im Leben der VolksschülerInnen ein.

Die Zeichnungen dieser Kategorie stammen zur Hälfte aus einer zweiten und zur Hälfte aus einer vierten Schulstufe, 12 Zeichnungen greifen Slowenisch auf und vier stellen eine deutschsprachige Situation dar. Zehn Schuldarstellungen werden mit Familie kombiniert, zwei mit Urlaub, zwei mit Spiel / Freizeit und ein Kind wählte zwei schulische Situationen.

Eine Klasse, in der bereits ein Workshop durchgeführt worden war, konnte nach etwa einem Jahr nochmals dafür gewonnen werden, gemeinsam zu zeichnen. Da sich der Großteil der Kinder noch gut an Inhalt und Aufgabenstellung erinnern konnte, wurde in der Beschreibung daran angeschlossen – mit der Einschränkung, dass nun Situationen gefragt waren, in denen die Kinder *in der Schule* verschiedene Sprachen verwendeten. Dies führte zu 22 weiteren Zeichnungen, von denen jeweils die Hälfte als deutsch- und als slowenischsprachig vorgestellt wurde.

Für die Analyse bietet dieses Material durch die Einschränkungen (und vor allem auch die Vorerfahrungen mit den allgemeinen Zeichnungen) die Möglichkeit, spezifischer auf die Konstruktion von Räumen in der Schule einzugehen. Neben der Analyse der Zeichnungen nach den Situationen, Personen und Aktivitäten sind hier also vor allem auch die Kombinationen bzw. Unterschiede in den verschiedensprachigen Situationen interessant.

Die Aufteilung der Zeichnungen im Hinblick auf die Räume der Schule stellt sich ähnlich dar wie bereits in den Zeichnungen des Vorjahres:

- Schulgebäude und Hof (3 und 1)
- Klasse (8)
- Tafelbild (2)
- Unterrichtsmaterial (8)

Die starke Präsenz von Unterrichtsmaterialien kann als gemeinsamer Trend (ähnlich wie z. B. das Tafelbild mit Weltkarte des Vorjahres) gelesen werden. Allerdings steht es auch für sehr konkrete Bezüge zu Büchern, Heften oder Karteikärtchen, die mit der einen oder anderen Sprache verbunden sind. Mit dem Blick auf die Räume der *linguistic landscapes* sind natürlich Unterrichtsmaterial und Tafelbilder ebenfalls als Elemente des Raums Klasse zu sehen. Da sich die Darstellungsformen aber von den ebenfalls häufigen Szenen in der Klasse unterscheiden, wurde entschieden, das Material als eigene Kategorie auszufassen.

Die Sprachwahl der Beschriftungen in den Zeichnungen ist in 17 Fällen einsprachig in der jeweils bezeichneten Sprache. Zwei Zeichnungen von slowenischsprachigen Situationen sind zweisprachig (mit Deutsch) beschriftet, weitere zwei sind nur deutschsprachig beschriftet. Eine deutschsprachige Situation ist auch slowenisch beschriftet. Zur Verschriftlichung beider Sprachen werden verschiedene Ressourcen genutzt, darunter auch solche, die den jeweiligen Rechtschreibkonventionen nicht entsprechen. Dies entspricht durchaus den schulischen Praktiken, aber auch den Analysen etwa von Gutiérrez, Badequano-López und Tejada:

"Our analysis of third spaces has shown that learning contexts are immanently hybrid, that is, polycontextual, multivoiced, and multiscripted. Thus, conflict, tension, and diversity are intrinsic to learning spaces." (Gutiérrez, Badequano-López & Tejada 2012, 143)

In den folgenden Beispielen soll detaillierter auf die Veränderungen in der Darstellung und Raumwahrnehmung der SchülerInnen eingegangen werden.

Nahe Sprachen und konkrete Situationen

Michelles²² vier Zeichnungen zeigen untereinander recht große Unterschiede und sie deckt das breiteste Spektrum an gewählten Situationen (drei unterschiedliche Domänen sowie drei unterschiedliche Perspektiven oder Detailierungsgrade) ab.

Die ersten beiden Zeichnungen sind sprachlich wenig markiert – nur das Schild 'Slovenien' verweist auf eine bestimmte Umgebung. Die deutschsprachige Zeichnung aus der Domäne Freizeit / Spiel zeigt ein Platschbecken im Garten und die Zeichnende daneben. Von der

²² Name geändert.

Struktur her erscheinen die beiden ersten Zeichnungen sehr ähnlich: Sonne, Himmel und Rasen bzw. Straße ergeben einen Rahmen der jeweiligen Situation, der sie relativ statisch erscheinen lässt. Auch die Entfernung und Perspektive sind sehr ähnlich.



Abbildung 23: Situationszeichnung: Michelle (1, 2)

Die Assoziation einer slowenischsprachigen Situation mit einer Reise oder einem Ausflug nach Slowenien ist in mehreren Zeichnungen zu finden, meist markiert durch ein Schild, wie es für den Grenzübergang als typisch angesehen wird. Interessant sind die gemalten Sterne, die das Motiv des EU-Emblems auf den blauen Schildern der Staatsgrenzen aufnehmen. Die Schreibweise 'Slovenien' ist dabei unentschieden, und enthält Elemente der deutschen aber auch der slowenischen Orthographie.

Beide Situationen stehen wiederum eigentlich für Räume, die mit den entsprechenden Praktiken assoziiert werden. Aus den räumlichen und sprachlichen Praktiken gerinnen also gewissermaßen Umgebungen, die als darstellbarer Hintergrund für die jeweiligen Praktiken – die auch den Zeichnenden nicht direkt zugänglich scheinen – dienen. Besonders offensichtlich wird die 'Verkürzung' in der Zeichnung in der slowenischsprachigen Situation, in der nur eine Person im Auto sichtbar ist, während davon auszugehen ist, dass die Zeichnende nicht allein (und schon gar nicht mit dem Auto) nach Slowenien unterwegs ist. Die Konzentration auf die als wesentlich empfundenen Elemente, und das Weglassen der weniger relevanten (weil oft selbstverständlichen) kann so als eine Interpretationshilfe gesehen werden, da von den Zeichnenden bereits Lesarten nahegelegt werden. Das in den interpretativen Methoden verwendete 'Gegenlesen', d. h. die Suche nach den eben nicht nahegelegten Lesarten kann daher auch hier eingesetzt werden und immer wieder neue Anknüpfungspunkte (auch für Nachfragen) liefern.

Im Vergleich zu den ersten Zeichnungen verschiebt sich bei Michelle im zweiten Set die Perspektive und als Schulsituationen wählt sie einerseits eine Szene in der Klasse und andererseits die Lernkärtchen als Unterrichtsmaterial. Dabei konzentriert sie sich in der deutschsprachigen Situation auf die Kärtchen, die sie ohne Umgebung darstellt und mit der Überschrift 'Die vielen Wörter' versieht. Die verschiedenen Farben werden (wie auch bei Rene) als wichtiges Unterscheidungsmerkmal der Wortarten aufgegriffen, allerdings nicht kommentiert. Interessant ist die Übermalung der ersten Überschrift: hier sind noch die ersten Buchstaben von 'Lernkärtchen' (bis zum ä) zu erkennen, die danach gewählte Überschrift ist

wesentlich poetischer bzw. deckt viel stärker das Genre Überschrift (wie Michelle es etwa aus der Kinderliteratur kennt) ab. Die gewählten Wörter selbst scheinen in keiner Verbindung zu stehen – angesichts des häufigeren Auftauchens dürfte es sich um kürzlich geübte Wörter handeln.

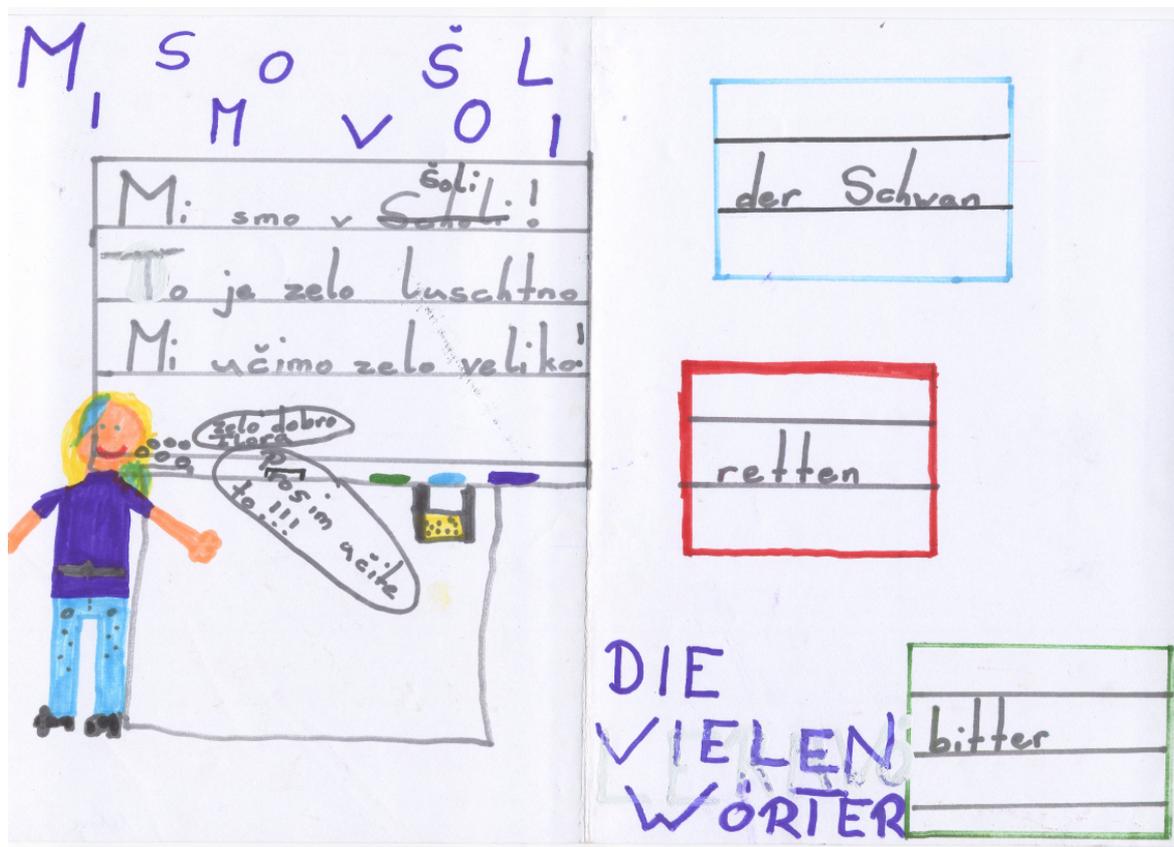


Abbildung 24: Situationszeichnung: Michelle (3, 4)

Für die slowenischsprachige Situation malt Michelle unter der Überschrift „Wir sind in der Schule“ die Lehrende, die mit der Klasse interagiert. Auf der Tafel finden sich verschiedene Ebenen von Schrift: diese enthält teilweise Elemente der deutschen Rechtschreibung und darüber die teilweisen Korrekturen, die die slowenische Rechtschreibung einbringen. „Luschno“ ist in diesem Sinn zwischen den Orthographien angesiedelt. Die folgenden Sätze stehen für sehr positive Assoziationen zur Schulsituation, sowohl „Das ist sehr schön.“ wie auch „Wir lernen sehr viel!“. Gleichzeitig steht die zweite Sprechblase der Lehrerin für eine Aufforderung an die SchülerInnen, sich am Lernen zu beteiligen, was durch die verwendeten Rufzeichen noch unterstrichen wird.

Michelle: ich mach eine tafel . und da steht die [Vorname der Lehrerin] und erklärt grad

Interviewerin: und was steht da auf deiner tafel?

Michelle: mi smo v šoli.

Interviewerin: und was sagt die [Vorname der Lehrerin] do?

Michelle: zelo dobro, iris. weil das hat die iris auf der Tafel gschrieben

Interviewerin: kann die iris gut schreibm?

Michelle: [zustimmend] mhm.

Hier wird auf eine Mitschülerin verwiesen, deren Mitarbeit bzw. im Konkreten Schreibkenntnisse von der Lehrerin gelobt werden. Die Wahrnehmung der Kompetenzen der MitschülerInnen wird nicht besonders häufig thematisiert, allerdings werden auf Nachfrage komplexe Einschätzungen und auch Begründungen geliefert. Dies unterstreicht die detailreiche Wahrnehmung und auch die differenzierten Fähigkeiten, die die SchülerInnen bereits entwickelt haben, und die ganz allgemein für ein hohes Sprachbewusstsein stehen.

In den Zeichnungen steht nun also nicht mehr nur die Lehrende als InteraktionspartnerIn zur Verfügung, sondern über deren Aussage wird auch auf die Möglichkeit der Interaktion mit MitschülerInnen verwiesen. Für Michelle stellen sich (außer den Interferenzen der Rechtschreibung) beide Seiten sehr klar sprachlich zugeordnet dar – in der Beschreibung ist hier auffällig, dass es zu keiner Redundanz bzw. Verdoppelung kommt und die slowenischen Äußerungen zwar durch Erklärungen ergänzt, aber nicht übersetzt werden. Das breite Spektrum an Äußerungen, die in der slowenischsprachigen Zeichnung abgedeckt werden (Aussagesätze, Lob, Aufforderung), unterstreicht die Funktionalität dieser Sprache – quasi als Gegenentwurf zum Schild am Grenzübergang, das auf das sprachliche Potential einer Umgebung verweist, ohne dass sich dieses in sprachlichen Praktiken manifestieren muss. Bei Michelle kann also davon ausgegangen werden, dass sie bis zum Zeitpunkt der zweiten Zeichnung 'im Slowenischen' angekommen ist und es als Teil ihrer unmittelbaren Umgebung (nicht mehr ausgelagert als ein, wenn auch relativ nahes, Ausflugsziel) ansieht.

Nah und Fern – Sprachliche Ressourcen im Raum

Am Beispiel von vier Zeichnungen eines Schülers (Rene²³) soll die Entwicklung und Aushandlung von Räumlichkeit nachgezeichnet werden – zwischen den ersten beiden und den folgenden Zeichnungen liegen etwa 16 Monate. Obwohl die SchülerInnen unterschiedliche Kombinationen und Strategien zur Repräsentation von Räumen ihrer Umgebung wählen, ist diese Serie in gewisser Weise typisch für die an der Forschung beteiligten Kinder.

InterviewerIn: was malst du?

Rene: die klass, und die tafel, weil wir do jo slowenisch redn in der schule.

InterviewerIn: und hast Du für deutsch auch schon was überlegt?

Rene: irgendwo daheim, aba mir ist noch nichts eingefallen

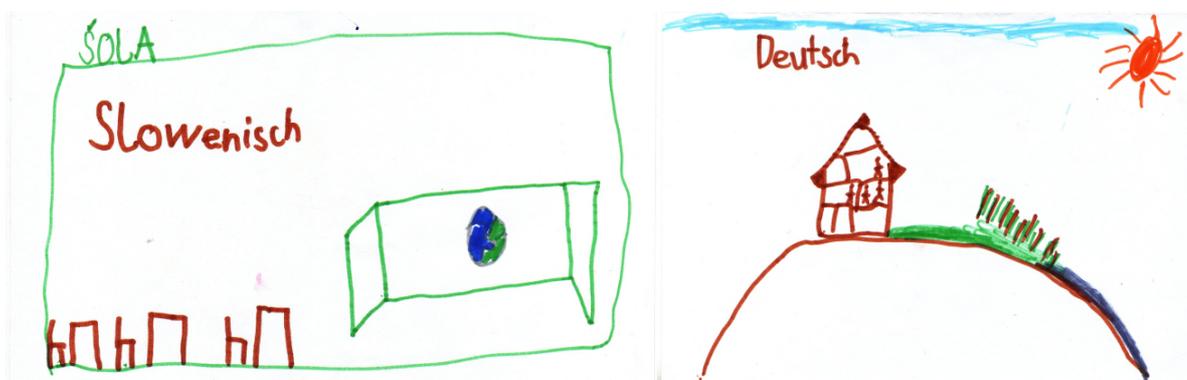


Abbildung 25: Situationszeichnung: Rene (1, 2)

²³ Name geändert.

Rene beginnt mit der slowenischsprachigen Zeichnung, für die er eine recht stilisierte Darstellungsform wählt: so werden Tafel, Tische und Sessel als repräsentativ für Schule bzw. Klasse dargestellt. Die Beschriftung lautet 'ŠOLA', wobei sie gemeinsam mit dem grünen Rahmen (der an ein Tafelbild denken lässt) und der Sprachzuschreibung ('Slowenisch' in Deutsch als Meta- und Kommentarsprache) als Distanzierung gegenüber dem Geschehen in der Klasse gelesen werden kann.

Der mündliche Kommentar zum Bild deutet allerdings in die andere Richtung, wie durch die Konstruktion „weil wir da ja Slowenisch reden in der Schule“ deutlich wird. Obwohl hier also keine Personen dargestellt sind, positioniert sich der Schüler als aktiver Sprecher des Slowenischen (genauso wie die anderen handelnden Personen in der Schule), was durch den argumentativ gebrauchten Partikel 'ja' noch verstärkt wird. Auch die Zeichenreihenfolge, d. h. diese Zeichnung vor der deutschsprachigen Situation zu beginnen, spricht für die empfundene Nähe bzw. die erlebte Selbstverständlichkeit.

Insgesamt wirkt die Zeichnung wenig verortet – erst das Tafelbild, in dem er ein in diesem Moment präsent Element der eigenen Klasse aufgreift, stellt eine offensichtliche Verbindung zum eigenen Klassenraum her. Der Auftrag, sich für eine Situation zu entscheiden, wird in der schematischen Darstellungen zugunsten des Ortes, an dem gesprochen wird, verschoben. Ähnliches lässt sich für die zweite Zeichnung und den Kommentar dazu beobachten: die Formulierung 'irgendwo daheim' macht ebenfalls die Beziehung zum Ort auf und Blick auf die Zeichnung wird klar, dass auch hier nicht so sehr eine spezifische Situation als ein kontinuierlicher Zustand im Mittelpunkt steht.

Auf einem Hügel positioniert Rene ein prototypisches Haus mit mehreren Zimmern und, bei genauem Hinsehen, mehreren Strichmännchen, die sich durch die Wahl der selben Farbe in das Haus einfügen. Sonne, grüner Rasen und ein blauer See auf der rechten Seite stehen für positive Assoziationen, wobei anzunehmen ist, dass dabei zumindest teilweise Elemente der Wohnumgebung aufgenommen werden. Zur Wahl des Motivs gibt es keinen spezifischen Kommentar mehr, die Beschriftung 'Deutsch' ist hier ebenfalls nicht sehr aufschlussreich. Die Wahl der Umgebungen (Deutsch für 'daheim' und Slowenisch für eine Schulsituation) stellt die häufigste Aufteilung dar, wobei die Zuordnung (vor allem dann auch in den Kommentaren) selten sehr eindeutig formuliert wird bzw. meist mehrsprachige Kontexte dominieren.

Im Vergleich der beiden Bilder lässt sich die Funktion von Sprache als Instrument der Beschriftung erkennen – sowohl die sprachliche Zuordnung als auch die Beschriftung der Schulsituation dienen hier als Label und stellen in diesem Sinn Elemente des *Secondspace* (d. h. der intendierten Sprachverwendung) dar. Die gewählte Perspektive ist jene der Übersicht – dem Haus gegenüber sehr weit gewählt, inklusive dem Hügel, der ja erst aus einer relativ großen Entfernung wahrnehmbar wird, und auch die Klasse steht als Gesamtansicht relativ entfernt vom Betrachter.

Interessanterweise fällt vor allem diese Entfernung zu den Betrachtenden ins Auge, die sich im zweiten Set verändert: beide Zeichnung sind nun in der Schule bzw. im Klassenraum verortet.



Abbildung 26: Situationszeichnung: Rene (3, 4)

Wieder beginnt Rene mit der slowenischsprachigen Situation [links] zu zeichnen und wählt als Motiv Mathematikbuch bzw. -heft – wobei hier die Idee vielleicht auch mit KlassenkollegInnen ausgetauscht wurde. Die Überschrift ist nun zweisprachig gestaltet, wobei Verdoppelung als Strategie gewählt wurde. In der Beschreibung greift Rene auch wieder darauf zurück, wenn er für die Interviewerin einige seiner Kommentare übersetzt.

Rene: 'das war leicht' hab ich da geschrieben, 'to je tesko', das ist schwer' [...]

Interviewerin: und eine überschrift kannst auch noch überlegen

Rene: da oben schreib ich einfach in der Schule – v šolo [sic].

Wie auch die Lehrenden äußern, stellt Mathematik ab der ersten Klasse einen Zugang zu Slowenisch zur Verfügung, auch für jene Kinder, deren Kenntnisse noch nicht so groß sind. Im Gegensatz zu Sachunterricht und Sprachaufgaben lassen sich die Probleme hier mit geringerem Wortschatz bzw. einem relativ formalisierten Vokabular lösen. Ausgehend von dieser Erwartung, finden sich allerdings zahlreiche Worte im dargestellten Buch und Heft, wobei es sich hauptsächlich um Bezeichnungen für Rechnungsarten und Kommentare wie „Das ist leicht / schwer“ handelt. Nur ein (anderer) Schüler erklärt die ausschließlich deutsche Überschrift seiner Zeichnung mit der Unkenntnis des passenden slowenischen Wortes.

Im deutschsprachigen Unterrichtsmaterial dominieren Lernkärtchen für deutsche Rechtschreibung (Doppelkonsonanten, Artikel, etc.). Das mehrfache Aufgreifen des Sujets hat sicher auch mit der zeitlichen Nähe (tw. noch am Tafelbild präsent) zu tun, andererseits dürfte hier die Verbindung zu Deutsch (im Sinne der Aufgabenstellung) am deutlichsten sein.

Interviewerin: weißt schon, was auf die zweite seite kommt?

Rene: so Lernwörter, die wir grad lernen. die tafel, wo die lernwörter oben stehen.

Interviewerin: was machts ihr denn mit den lernwörtern?

Rene: die schreiben wir immer auf so Karteikarten, also die Namenwörter auf blaue, die Tunwörter auf rot und die Wie-Wörter auf grün und dann so Verbindungswörter auf weiß. und dann schreibt die [Vorname der Lehrerin] immer sie auf die Tafel und dann müssen wir sie abschreiben und dann eben auf die Karteikartn.

[...]

Rene: da will einer grad die Karteikarten abgeben, weil er fertig ist mit abschreiben und die fallen grade runter.

[...]

Rene: und dann gemma sie ab auf den Stuhl, das is der da vorne [zeigt in der Klasse].

In dieser Abbildung stehen also Tafelbild und Unterrichtsmaterial klar im Mittelpunkt, im Kommentar wird dieses Bild allerdings in eine Szene / Situation eingebettet. Rene erklärt einerseits das Lernmaterial 'Lernkärtchen', bringt sie dann aber durch sein Beispiel etwas aus dem Gleichgewicht, indem der Protagonist seiner Beispielerzählung zwar das Abschreiben meistert, allerdings die Kärtchen bei der Abgabe fallen lässt. Während also die Regelmäßigkeit des Materials verdeutlicht wird, stellt das Fallenlassen eine erinnerungswürdige Situation (oder Imagination) dar – eine Abweichung, die nach Lange die Erzählung in gewisser Weise rechtfertigt:

"Die Bereitschaft, das Ungewöhnliche zu markieren und das Gewöhnliche unmarkiert zu lassen, umfasst den Bereich der inhaltlichen Ausgestaltung einer Erzählung: Berichten wir anderen von Erfahrungen, dann legen wir den Schwerpunkt unserer Darstellung auf das, was dem Hörenden neu ist. Bestimmte Propositionen über die Welt und den Menschen werden vorausgesetzt und um ein angemessenes und unauffälliges Verhalten wird keine Geschichte gestaltet. Was nicht zu erwarten war, sondern uns überrascht und eine veränderte Wahrnehmung zurücklässt, das wird erzählt." (Lange 2001, 62)

Im letzten Kommentarteil – oft erfolgen die Kommentare in kurzen Sätzen sobald die Forschende an dem Kind vorbeigeht – geht Rene schließlich wieder auf das Material, also den üblichen Platz für die Lernkärtchen ein. Dieser Sessel wird dann (im Gegensatz zur Handlung des Fallenlassens) in der Zeichnung eingezeichnet.

Mit dem Blick auf die vier Zeichnungen drängt sich ein Zitat von Lefebvre auf, das die komplexe Konstruktion von sozialem Raum als Zusammenspiel von Produkten (wie Büchern) und Praktiken (wie dem Abschreiben von Lernkärtchen) erfasst und auf die permanenten Ordnungsaufgaben hinweist, wie sie etwa Rene hier durch seine Zeichnung und Kommentierung für 'seinen' Raum Schule leistet.

"(Social) space is not a thing among other things, nor a product among other products: rather, it subsumes things produced, and encompasses their interrelationships in their coexistence and simultaneity – their (relative) order and/or (relative) disorder." (Lefebvre 1991, 73)

Zwischen dem ersten und dem zweiten Set von Zeichnungen geschieht offensichtlich viel in der Wahrnehmung des sprachlichen Raums Schule: Eine Entwicklung von einer relativ distanten Außenperspektive hin zu einer ziemlich nahen Position in der Klasse bzw. in Interaktion mit dem Lehrmaterial vollzieht sich und erweckt den Eindruck eines Zooms in die

Schule. In beiden Sets erscheint die slowenischsprachige Situation etwas näher positioniert und verfügt über mehr schriftliche sprachliche Elemente – gleichzeitig sind in beiden slowenischsprachigen Zeichnungen auch deutschsprachige Elemente in der Beschriftung zu finden, was auf die Metasprache Deutsch (auch im Rahmen des Workshops) verweist. Ganz allgemein nimmt die Anzahl der verwendeten Worte und ihre funktionale Varianz stark zu: von der reduzierten Beschriftung hin zu Sprechblasen, Tafelaufschriften, Überschriften etc. Auch was die beschreibenden Kommentare angeht, passiert eine Ausdifferenzierung: während die Wahl von Orten in den ersten Zeichnungen ausreichend erscheint und sehr kurz begründet wird, steht vor allem in der 'Geschichte der Lernkärtchen' eine komplexe Situation im Vordergrund, in der intendierte Raumrepräsentationen (was soll mit den Lernkärtchen geschehen) und punktuell erlebte Repräsentationsräume (was ist aber tatsächlich damit geschehen bzw. was könnte damit geschehen) verschränkt präsentiert werden. In den Zeichnungen dominiert eine konsistente symbolische Ordnung (alle Lernwörter gehören zu einem Paradigma, die Sprechblasen zum Mathematikbuch betreffen tatsächlich die Inhalte des Buches) – in der Erzählung werden, analog zu Lefebvres Triade, inkonsistente Anteile eingebracht. In diesem Sinn sind die deutschsprachigen Elemente in den slowenischsprachigen Zeichnungen auch als Konsistenzen anzusehen, wenn sie darauf verweisen, dass selbst in dieser Schule, die großen Wert auf die funktionale Ausgewogenheit der Sprachen legt, bisweilen Deutsch (v. a. auch im Kontakt mit außen) als Metasprache herangezogen wird.

Innen und außen – Schule und Interaktion mit der Umgebung

Die einzige Schülerin (Hannah²⁴), von der alle vier vorliegenden Zeichnungen aus dem Bereich Schule gewählt wurden, macht ebenfalls besonders die Veränderungen in der Wahrnehmung von Sprache im Raum über die Monate deutlich. Auch hier lässt sich die Zunahme der Schriftlichkeit im zweiten Set bemerken, vor allem aber verändert sich die Funktionalität der schriftlichen Elemente.

Hannahs erste Darstellung des Schulgebäudes von außen stellt ein prototypisches Haus (Wände, Tür und Satteldach) dar, das der Form des realen Schulgebäudes nicht entspricht. Die gewählte Perspektive zeigt das gesamte Haus und abgesehen von der Eingangstür (mit Türschnalle) sind keine weiteren Details zu erkennen. Die Gleichartigkeit der Darstellungen steht für eine balancierte, allerdings relativ distante Haltung gegenüber der einen wie der anderen sprachlichen Umgebung. Als kleiner Hinweis einer Bevorzugung kann die Sonne in der deutschsprachigen Situation gesehen werden. Die Schulgegenstände im slowenischsprachigen Teil sind Elemente der vorangegangenen Übungen und können für die Analyse der Situationszeichnungen nicht wirklich beachtet werden.

²⁴ Name geändert.

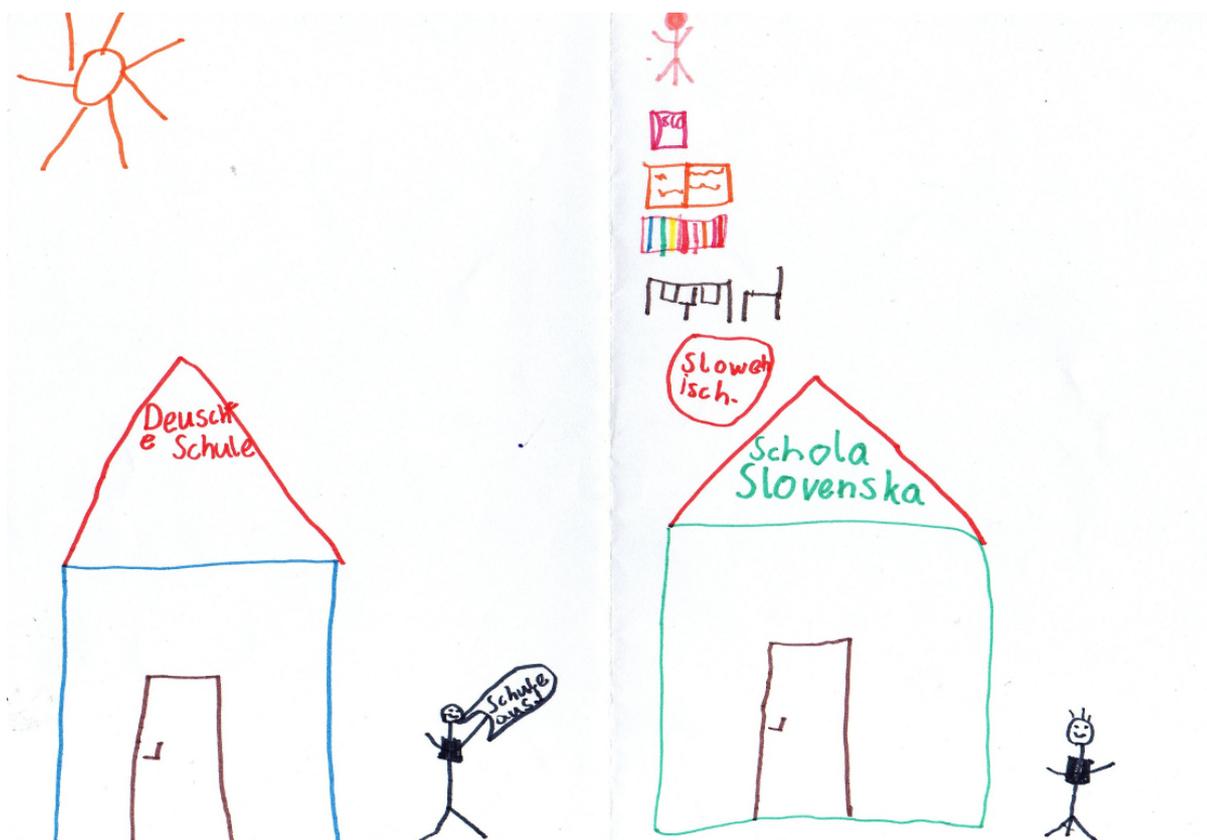


Abbildung 27: Situationszeichnung: Hannah (1, 2)

In den zwei Zeichnungen, die sich sehr ähneln, finden sich auch Aufschriften, die allerdings weder im Deutschen noch im Slowenischen die tatsächliche Aufschrift der Schule (Volksschule bzw. Ljudska šola) abbilden. Die Aufschriften markieren die beiden Gebäude jedoch in jeweils einer Sprache, wobei auf der rechten [slowenischsprachigen] Seite auch die Sprachbezeichnung 'Slowenisch' in deutscher Sprache zu finden ist. Erkennbar wurde für die slowenischsprachige Bezeichnung die deutsche Rechtschreibung [sch anstatt š] übernommen – ob dies bewusst oder in Unsicherheit über die korrekte slowenische Rechtschreibung passiert, lässt sich aus dieser ersten Zeichnung noch nicht feststellen.

Neben beiden Schulgebäuden findet sich jeweils ein lächelndes Strichmännchen, wobei nur auf der linken [deutschsprachigen] Seite eine Sprechblase gezeichnet ist. Der Inhalt („Schule aus!“) kann als Hinweis auf die stärkere Rolle des Deutschen als Sprache der Umgebung und der Freizeit gelesen werden. Dies wäre auch eine Erklärung für die Sonne, als Element des 'Draußen', die in dieser Hälfte zu finden ist.

Im zweiten Set finden sich ebenfalls zwei Situationen aus dem Schulsetting – wobei die deutschsprachigen Zeichnungen Ähnlichkeiten zu den beiden ersten Zeichnungen aufweist: Die Darstellungen des Schulhauses greift auch hier nicht die tatsächliche Form des Schulhauses auf, sondern orientiert sich erneut an einer Art prototypischem Haus (freistehend mit Satteldach), das in zwei Hälften geteilt ist. Beide Hälften sind in kräftigen Farben ausgemalt und teilen sich ein gemeinsames Dach – die Aufschrift Mohorjeva Hermagoras entspricht nun dem tatsächlichen Schild am Schuleingang (wenn auch einmal mit 'er' statt 'a'), wie dies etwa im Kapitel 5.1 bei den *linguistic landscapes* zu finden ist.

Die schriftlichen Elemente aus beiden Sprachen scheinen dabei nicht zufällig verteilt: Dieser Aufteilung entspricht zwar kein realer Ort, aber die Zeichnende kommentiert die Aufteilung durch die Erklärung, es handle sich um die beiden Wörter für Schule ('Deutsch Schule' und 'Slowenisch Šola'). Das Deutsche hat in diesem Sinn (nachdem es sich definitionsgemäß um eine deutschsprachige Situation handelt) die funktionale Übermacht, während der slowenische Begriff quasi als Aufschrift funktioniert. Im Vergleich zum ersten Set findet sich nun die korrekte slowenische Bezeichnung, in standardisierter Rechtschreibung.

Durch die Zusammenfassung der beiden Schulsprachen gelingt eine bildliche (und damit räumliche) Integration der beiden Anteile – der Unterschied zu den fast freischwebenden Häusern aus dem Vorjahr ist hier offensichtlich. Durch die Beschilderung mit dem Namen der Schule wird diese an einem sehr konkreten Ort angesiedelt. Ähnlich wie auch schon bei Renes Zeichnungen kann auch hier das Deutsche als Meta- und Kommentarsprache angenommen werden, indem sich in der deutschsprachigen Situation beide Sprachen auffinden lassen, während in der slowenischsprachigen Situation die schriftlichen Elemente (bis auf 'Hallo') nur aus der slowenischen Sprache kommen. Die deutschsprachige Zeichnung stellt über das Motiv hier also eine deutliche Kontinuität zu den Zeichnungen des Vorjahres (inklusive einer Weiterentwicklung) her.



Abbildung 28: Situationszeichnung: Hannah (3, 4)

Die slowenischsprachige Zeichnung nimmt nun eine neue Perspektive ein und zeigt eine Situation in der Klasse, die stärker mit dem Unterricht verbunden wird. In vielen Zeichnungen stellt die Klasse den primären Bezugsraum für die SchülerInnen dar. Dieser ist sehr stark mit den Bezugspersonen verbunden: die Lehrende und in anderen Zeichnungen auch die MitschülerInnen nehmen eine wichtige Rolle ein und sind präsenter und spezifischer beschrieben (auch im Vergleich mit den Zeichnungen des Vorjahres) – für die Lehrerin wird die Wiedererkennbarkeit vor allem durch die Haarfarbe mit einer gefärbten Strähne erreicht.

In dieser Zeichnung sind Lehrerin und Schülerin in einem Dialog zu sehen, der sich halb auf dem Tafelbild und halb in Sprechblasen manifestiert. Diese Kombination sprachlicher und schriftlicher Ressourcen ist häufig in den Zeichnungen zu finden und spricht für die Vielfalt der Modi, die von den SchülerInnen wahrgenommen und angewendet werden. Generell werden in diesen zweiten Sets stärker dialogische Elemente für die Zeichnungen gewählt.

Interviewerin: was machst du?

Hannah: also ich mach eine tafel, das ist slowenisch jetzt und da sagt die Lehrerin hallo, jaz sem [Vorname] und ich geb ihr die a/ weil sie mich fragt kdo si ti? und ich geb die Antwort jaz sem hannah.

Die Zeichnung greift Elemente aus der Klasse auf – Tafel, Praktiken wie Aufzeigen oder Fragen beantworten, Materialien – und stellt eine Form der Interaktion zwischen Schülerin und Lehrender dar. Als Vergleich sei nun noch eine zweite Zeichnung, diesmal einer deutschsprachigen Situation, herangezogen, die von der Sitznachbarin von Hannah stammt:



Abbildung 29: Situationszeichnung: Iris

Interviewerin: du weißt schon genau, was du zeichnen magst, oder?

Iris: also, der klassenraum mit der tafel, das ist ja dann auf deutsch und dann hinten [auf der Rückseite] mach ich das gleiche, nur mit/ auf der tafel stehen halt slowenische sachen und da deutsch.

Zwischen den beiden Sprachsituationen lässt sich kaum ein Unterschied feststellen und auch im Kommentar zu Iris' Zeichnung wird die Ähnlichkeit der Erfahrungen in der einen wie der anderen Sprache sichtbar. Im Kommentar wird Hannah in der Erklärung sehr explizit ('weil sie mich fragt'), wohl um die mit der Räumlichkeit und den Praktiken nicht so vertraute Forschende entsprechend zu informieren.

Neben den direkten Bezügen lassen sich in beiden Zeichnungen auch 'versteckte' Hinweise finden, die wiederum die Vertrautheit mit dem Ort bzw. die eigene Aneignung unterstreichen: Während die ersten Merkwörter an der Tafel scheinbar zufällig angeordnet sind, lassen die letzten vier in der ersten Spalte an den Abzähl- und Kinderreim 'Ich und du, Müllers Kuh, Müllers Esel, der bist du' denken und machen damit deutlich, wie sprachliche Ressourcen quasi als Subtext (ohne Erwähnung im Kommentar) verwendet werden. Eine andere Form, die wohl eine ähnliche Funktion erfüllt, sind die rechts der Tafel angeordneten Ordner in Hannahs Zeichnung, die mit den Namen der Zeichnenden und ihrer Freundin beschriftet sind.

Hannahs erste Zeichnungen und auch die deutschsprachige Zeichnung des zweiten Sets stellen sehr explizit die intendierte sprachliche Ordnung der Schule (im Sinne einer

Raumrepräsentation) dar. Die Aufteilung der Sprachen ist relativ klar und ausgewogen, die AkteurInnen der Schule sind kaum als Personen präsent. Erst in der Klassenszene kommt Hannah als Akteurin explizit ins Spiel, ebenso wie die Lehrerin, die in dieser Szene ihre Bezugsperson ist. Der Verweis auf andere Bezugspersonen, auf eine Aneignung des Klassenraums, der mit wesentlich detaillierteren Elementen versehen ist, geschieht einerseits über die Beschreibung des Dialogs und andererseits über die eindeutig wiedererkennbaren Elemente: Klar zuordenbare Ordner, Eigennamen etc. - in gewissem Sinn beginnt diese Zuordnung ja auch schon in der deutschsprachigen Schule, wenn die Schulname nun eine sehr prominente Position erhält.

Iris' Zeichnung (interessanterweise wählt sie für die slowenische Situation eine kombinierte Außen- und Innensicht des Schulgebäudes) stellt ebenso wie Hannahs sehr stark die räumliche Ordnung der Klasse im Sinn einer intendierten Ordnung dar: der Bereich der Lehrenden – an der Tafel – und der SchülerInnen ist klar getrennt. Auch das gemeinsame Aufzeigen verstärkt das Bild der 'geordneten' SchülerInnen – die Beschriftung der Tafel (mit dem Abzählreim bzw. auch dem Kommentar zu Spinat) unterläuft dann als Kommentar diese Ordnung. Die Beschriftung 'Schule ist cool' ist dann ebenfalls als Kommentar zu lesen, der nochmals sprachliche Ressourcen zeigt, die Iris bereits zur Verfügung hat.

„Any ‚social existence‘ aspiring or claiming to be ‚real‘, but failing to produce its own space, would be a strange entity, a very peculiar kind of abstraction unable to escape from the ideological or even the ‚cultural‘ realm. It would fall to the level of folklore and sooner or later disappear altogether, thereby immediately losing its identity, its denomination and its feeble degree of reality.“ (Lefebvre 1991, 53)

6 Schlussfolgerungen und Ausblick – Schule als Sprachort

6.1 Sinnvolle Auseinandersetzung mit Sprache im Raum Schule – Schulsprachprofile als Methode

Ausgehend von den diskutierten Qualitäten von sozialem Raum (vgl. Kapitel 2) gilt es die entwickelten Methoden und den theoretisch-methodologischen Rahmen darauf zu untersuchen, ob Raum damit als relationales und dynamisches Gefüge, in seiner Multiplizität und Diskohärenz und als konstruiert und performt verstanden werden kann. Die Folgerungen aus der empirischen Arbeit, die in Auseinandersetzung mit den theoretischen Hintergründen geschah, können darauf Antworten geben.

Das methodologische Anliegen dieser Arbeit, ein Set an Methoden zu entwickeln, zu testen und zu diskutieren, wurde anhand der recht kleinräumigen Umgebung einer mittelgroßen Volksschule verfolgt. Die angestrebte Thematisierung von sprachlichen und räumlichen Praktiken konnte durch die Breite der Methoden und den gemeinsamen theoretisch-methodologischen Unterbau erreicht werden: während die verschiedenen Methoden sich für spezifische Zielgruppen eigneten, konnte ich durch die gemeinsamen zugrundeliegenden Kategorien (besonders in Form des Analyserahmens nach Lefebvre) aus den jeweiligen Produkten und Prozessen Schlussfolgerungen abstrahieren, die über die einzelnen Aspekte hinausgehen. Gleichzeitig sicherte die Kombination und Komplementarität der Methoden die Validität der Erhebungen, indem sie als Methode der Datentriangulation funktionierte. Die Perspektiven der AkteurInnen wurden durch unterschiedliche Modi (und zu unterschiedlichen Zeitpunkten) erfragt, was neben der punktuellen Betrachtung auch noch eine mittelfristige Perspektive erlaubte.

Die Ziele der **Fotobefragung**, die Relevantsetzungen der Lehrenden zu verstehen und ihren Blick auf räumliche Praktiken und Intentionen der Gestaltung des sozialen Raums nachzuvollziehen, lassen schon mit einer relativ kleinen Gruppe von Befragten verwirklichen. Der starke Fokus auf Sprache, der sich aus den verschiedenen Beschreibungen und den darauf aufbauenden Nachfragen ergibt, spricht die generelle Relevanz des Themas in der Schule an – er zeigt aber, dass nicht einzelne Teile des Raums mit der einen oder anderen Sprache

verbunden sind. Die Auswahl der Motive durch die Lehrenden erlaubt es, ihre Perspektive einzunehmen. Diese Autorität in der Themensetzung macht es auch in den folgenden Gesprächen einfach, Argumentationen aufzugreifen, die von den Lehrenden als wichtig erachtet werden. Während sich kaum Bilder von Schriftlichkeit in den ausgewählten Fotos finden, nimmt das Sprechen über Sprachen sehr viel Raum ein – allerdings sehr deutlich als Gegenstand der Verhandlungen, da sich die Lehrenden stark damit beschäftigen, wie sich ihre eigenen Erfahrungen (als LernerInnen von Sprachen und SprecherInnen der Minderheitensprachen) im Raum Schule niederschlagen und sich in ihrer eigenen Lehrpraxis wiederfinden lassen. In diesem Sinn geben sie nicht explizite sprachliche Regelungen wieder, sondern schildern die Schule als Ort, an dem sich Sprachen in verschiedenen Funktionen und Bedeutungen überlagern. Die sprachliche und räumliche Bewegung innerhalb dieses Raums führt dann zu verschiedenen Interaktionen bzw. erfordert unterschiedliche Ressourcen – als Ziel der schulischen Ausbildung wird wiederum geschildert, die Kinder mit diesen Ressourcen auszustatten und sie mit deren Gebrauch vertraut zu machen.

Eine spezifische Kategorie stellen jene Bilder dar, die einen hohen symbolischen Gehalt haben: Weder räumlich noch zeitlich werden sie verortet, die Lehrenden formulieren mithilfe der Bilder ihre Intentionen, die sie (nach eigener Aussage) so auch im Unterricht bzw. in der Schule umsetzen. Wie dies für den symbolischen Aspekt zu erwarten ist, kommen die Intentionen hier sehr viel stärker zum Tragen als bei anderen Bildern: in Ermangelung der Verortung in einer *erlebten* Realität fehlt auch in den Beschreibungen die Brechung der Intention durch die *Realität*, wie dies bei den meisten anderen Bildern geschieht. Für die Methode bzw. den Gebrauch als Forschungsinstrument stellt dies eine sehr interessante Beobachtung dar: Die Aufgabe, sich Symbole für bestimmte Aspekte des Alltags zu überlegen, gibt eher Einblick in die Intentionen und damit die Wertigkeiten oder Machtrelationen, bietet aber auch Zugang zu relevanten Diskursen. Je symbolischer die Fragestellung, desto stärker die Überformung durch Erwartungen und Vorstellungen. Geht die Aufgabe weniger in Richtung Symbolik (sondern fokussiert eher auf einen Dokumentationsaspekt), werden bevorzugt Ausschnitte der erlebten Realität gewählt, und dann anekdotisch (und daher mit den Inkonsistenzen der Realitäten) wiedergegeben und erzählt. Aus bisherigen Erfahrungen mit der gemeinsamen Analyse von Erzählungen (etwa mit Lehrenden im Rahmen von Fortbildungen) ergibt sich, dass sich Stereotype wesentlich stärker in bzw. als Ergebnis von symbolischen Aufgabenstellungen finden (diskursive Überformungen) und dass sich aus diesen oft kaum 'Ausstiegsszenarien' finden lassen. Der Fokus auf weniger symbolische Aufgabenstellung (etwa in Form einer einzigen erlebten Episode, vgl. Erinnerungsarbeit nach Haug 1999) erlaubt den Erzählenden und den Mitarbeitenden, sich die Komplexität von Situationen bewusst zu machen und die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren. Dies entspricht Lefebvres Wahrnehmung des Potentials der *representational spaces*, deren Aufgabe in der Aushandlung dynamischer Realitäten und nicht in der Aufrechterhaltung konsistenter Bilder besteht.

Wie aus den **Interviews mit Eltern** ersichtlich wird, können diese (wie auch die Lehrenden oder SchülerInnen) nicht als eine monolithische Gruppe angenommen werden. Durch Schulsprachprofile und ihre wiederholten Gesprächsanlässe können diese inneren Differenzen sichtbar werden und für die Beteiligten Gelegenheiten bieten, sich selbst über Standpunkte klar zu werden aber auch diese miteinander zu verhandeln. Im persönlichen Gespräch stehen

zeitliche und sprachliche Mittel zur Verfügung, die Eltern in der Argumentation ihrer Entscheidungen zu begleiten – während manche die Schulwahl für ihre Kinder als sehr bewusste Entscheidung schildern, gehen andere eher von einem Prozess aus, als dessen (weniger bewusste) Folge sich die nun getroffene Schulentcheidung zeigt. Auch die weitere Bildungsbiographie der eigenen Kinder wird in diesen Varianten geschildert. In jedem Fall zeigt sich jedoch durch die Gespräche, wie stark die Motivation der Eltern, ihre Vorstellungen und Perspektiven sich auf die SchülerInnen, Lehrenden und damit auf den Raum Schule auswirken. Die Interviews geben hier auch Gelegenheit, gemeinsam herauszufinden, welche Elemente als wichtig erlebt werden – zumal die erste Reaktion der meisten Eltern in recht allgemeiner Zustimmung bestand, d. h. die konkreten Umsetzungen des Unterrichts mit großem Vertrauen den Lehrenden übertragen werden. Qualitative Methoden ermöglichen es darüber hinaus, mit Nachfragen ins Detail zu gehen und bisher wenig verbalisierte Vorstellungen von Schule auszusprechen.

Die Ergebnisse aus **sprachbiographischer Arbeit** stellen für die Beteiligten Räume der Repräsentation dar, in denen ihre Erfahrungen gerahmt werden und kommentiert zur Verfügung stehen. Die Daten zeigen etwa, wie der Einfluss der Situation (z. B. in Form der Erzählungen von SchulkollegInnen) in den geschilderten Einschätzungen und Erinnerungen offensichtlich wird (vgl. auch Schütz und Welzers Betrachtungen zum Charakter des Erlebens und Erinnerns). Der Fokus auf das eigene Erleben stellt für die SchülerInnen einen privilegierten Zugang dar, da die verwendeten Methoden auf dem jeweiligen Wissen der Heranwachsenden und ihren zur Verfügung stehenden Ressourcen aufbauen. Je nach individuellem Bewusstsein und Vorerfahrungen sind also einfachere oder komplexere Betrachtungen zu erwarten – die jedoch gemeinsam verhandelt werden können und keiner Qualifizierung oder Bewertung bedürfen. Während es unterschiedliche Ausdrucksformen des Erlebten gibt, kann die Erfahrung auch für jene zugänglich werden, die mit einer speziellen Form des Ausdrucks (wie es auch bisweilen mit gezeichneten Porträts etc. geschieht) wenig anfangen können. Das bewusst spielerische Element vieler sprachbiographischer Methoden soll auf diese Diskrepanz verweisen bzw. den Status der gewählten Form als eine unter anderen möglichen hervorheben. Spracherleben ist nicht mit eingezeichneten Farbflächen in einer Körpersilhouette gleichzusetzen oder zu erklären, aber über eine solche Zeichnung kann das eigene Erleben leichter besprechbar werden.

Der Blick auf die **Zeichnungen zu Situationen in der Schule** setzt sich aus der Beschreibung durch mich als Forschende, meine Erfahrungen in der Schule und die Kommentare der Zeichnenden zusammen. In diesem Sinn beantworten die Zeichnungen nicht so sehr die Frage nach einer Situation sondern eher nach dem Erleben von Schule allgemein bzw. noch konkreter: So sieht Schule für mich aus. Dies deckt allerdings die Auswertungskategorie von Raumvorstellungen wiederum sehr gut ab, da auch hier weniger die singulären Erlebnisse als die geronnenen Praktiken von Interesse sind. Diese Kontinuität umfasst sowohl individuelles Erleben als auch Diskurse über die erlebten Räume, etwa aus Erzählungen der Großeltern zur Schule, Medienerfahrungen etc. *Situation* muss insofern eher als Umschreibung für Pennycooks wiederkehrende lokale Praktiken verstanden werden und wird nur in Ausnahmefällen mit einmaligen, häufig sehr beeindruckenden Erlebnissen wie etwa der Geburt eines Geschwisterkinds assoziiert. Die Suche nach einer *typischen* oder *einfachen* Situation, die den Druck des außergewöhnlichen Ereignisses verringern sollte, führt stärker zu

einem Fokus auf *Alltägliches* in seiner Repetition. In diesem Sinn stehen die Zeichnungen einerseits als sprachbiographische Methode zur Verfügung – andererseits zeigt sich durch den Fokus auf Raum eine wesentlich stärkere Involvierung räumlicher und sozialer sprachlicher Verregelungen. Wie der Blick auf sprachliche und räumliche Praktiken über die Perspektive des Individuums hinausgeht, greifen auch die Zeichnungen stärker das Umfeld der Zeichnenden (wiederum aus deren Perspektive) auf.

Beobachtende und teilnehmende ethnographische Methoden sprechen schließlich aus der Perspektive der Forschenden von der Wahrnehmung spezifischer Orte und helfen dabei zu verstehen, wie sich Institutionen aber auch Individuen durch *linguistic landscapes* o. ä. präsentieren und damit zur Konstruktion von Orten beitragen. Eindrücke und derartige Analysen der Forschenden stellen eine sehr gute Grundlage dar, um auf die Relevantsetzungen der regelmäßigen AkteurInnen reagieren zu können bzw. auch festzustellen, in welchen Punkten sich offensichtlich präsentiertes und angesprochenes unterscheiden. Die eigene Position als Besucherin bietet Chancen durch die authentische Nachfrage bzw. die Möglichkeit der Bitte um Erklärungen, die von den regelmäßig mit und an dem Ort Interagierenden gegeben werden können. Damit wird auch die Rolle der Lernenden im Feld, die Agar vorschlägt, zu einem großen Vorteil und potentielle Hierarchien (Forschung gegenüber Praxis, Erwachsene gegenüber Kindern, ...) müssen nicht realisiert werden.

Aus der breiten Differenzierung des Materials – besonders angesichts der eigenen Beobachtungen – ergibt sich eine gewisse Gefahr, den jeweiligen Standpunkt als besonders aussagekräftig oder realitätsnahe zu erleben: Die Idee der Kombination der verschiedenen Perspektiven liegt auch darin, keiner von ihnen den alleinigen Zugang zur *Wahrheit* zu erlauben und auch – und dies erscheint naheliegender – keine Rangordnung des Materials und damit der Perspektiven zu erstellen. An der Konstruktion räumlicher und sprachlicher Praktiken sind die einzelnen AkteurInnen beteiligt und sowohl explizite als auch scheinbar kontraproduktive Praktiken tragen zur Ausgestaltung bei. Dies bedeutet aber auch, dass schwer nachvollziehbare Perspektiven ebenso zur Kenntnis zu nehmen sind und ihren Beitrag leisten.

Das Engagement der TeilnehmerInnen, das angesichts des Methodenpools angeregt wurde, ist eine gute Voraussetzung für die längerfristige Verankerung solcher Erhebungen (etwa in Form von Schulentwicklung, vgl. Purkarthofer 2013b). Die hier vorgestellte Vielfalt kann sich dann noch weiter ausgestalten und über die Zeit zu einem für eine spezifische Schule maßgeschneiderten Evaluations- und Begleitinstrument werden, das die selbst gesetzten Ziele im Prozess der Schulentwicklung zu erfassen vermag. Das Augenmerk auf die räumliche und sprachliche Ausgestaltung des Raums ist dabei ein sehr greifbarer Ausgangspunkt, über den sich andere relevante Aspekte von schulischer Gestaltung fassen lassen. Gerade aber für die multiplen Perspektiven der Beteiligten ist ein konkreter gemeinsamer Fokus entscheidend, um die Unternehmungen (immer wieder) auf eine Linie zu bringen.

Ein weiteres Einsatzgebiet der Ergebnisse der Schulsprachprofile stellt die Aus- und Fortbildung von Lehrenden dar, deren Reflexion und Auseinandersetzung mit Sprachen in der Schule anhand des authentischen Materials sehr erfolgreich angeregt werden kann

(Purkarthofer 2013a und 2013b). Gerade in diesem Themenfeld, das teilweise stark von Stereotypen dominiert wird, kann der Fokus auf das eigene Spracherleben aber auch auf die tägliche Umgebung und deren sprachliche Verregelung einen praxisnahen Zugang herstellen, ohne die reale Komplexität in der Wahrnehmung zu ignorieren. Die Kombination von symbolischen und konkret erinnerten Materialien zeigt besonders deutlich das Spannungsfeld auf, in dem PädagogInnen agieren. Rückmeldungen aus verschiedenen Veranstaltungen machen deutlich, dass Fortbildung hier ein Einstieg sein kann, als dessen Folge sich interessierte Lehrende dann mit ihren Schulen an die Erforschung des lokalen Schulsprachprofils machen. Im Sinne kritischer Pädagogik und engagierter Sozialforschung ist dies als emanzipatorische Praxis zu sehen, die Wissen in lokalen Kontexten generiert und so den Beteiligten zur Verfügung stellt.

Der Fokus der Methodologie, flexibel mit diversen Zielgruppen zu interagieren, prädestiniert sie auch, sich außerhalb des Schulkontexts mit sprachlichen und räumlichen Praktiken auseinanderzusetzen. In diesem Sinn schließe ich mich dem Methodenblick von Law an (2004, 141) und plädiere für die Stärke der Methoden aus ihrer relativ flexiblen Kombinationsmöglichkeit, aus ihrem Fokus auf unterschiedliche Aspekte, die nicht ein kohärentes Gemeinsames ergeben, sondern Zugang zur Konstruktion räumlicher und sprachlicher Praktiken in ihrer Komplexität bieten. Überall dort, wo gesellschaftliche Ansprüche und individuelle Erfahrungen aufeinandertreffen, kann der gemeinsame Blick auf Sprachen und Machtbeziehungen zu einem reflektierten Umgang beitragen und dafür sorgen, dass die eigene Handlungsfähigkeit als Möglichkeit erfahren wird.

6.2 Vom Konzept zur Funktion

"[T]he locatedness of language is not just about being in a place at a time, but also about producing that place" (Pennycook 2010: 140). Schule als Ort, an dem Sprachen gebraucht und vermittelt werden, steht vor der Herausforderung, (einen) Platz für Sprachen zu schaffen – Räume, in denen Sprachen verwendet, ausprobiert und gelernt werden können. Angesichts der verschiedenen verwendeten Methoden steht nun noch die Zusammenführung der Schlussfolgerungen aus. Dazu sollen die Ergebnisse im Hinblick auf Lefebvres Raumkonzept diskutiert werden, und somit eine Verbindung zwischen den intendierten Verregelungen und den wahrgenommenen sprachlichen und räumlichen Praktiken hergestellt werden. Aus der Analyse zeigt sich, wie sich das (räumliche) Erleben von Beteiligten in einer zweisprachigen Schule gestaltet und in welcher Form Präsenz und Rollen der Unterrichtssprachen (und weiterer Sprachen) verhandelt werden.

Als eine prinzipiell wichtige Aufgabe sozialer Entitäten – zum Beispiel von Schulen – sieht Lefebvre die Notwendigkeit der Produktion eines *eigenen* Raums, quasi als Teil der Praxis des Alltagslebens:

„Any ‚social existence‘ aspiring or claiming to be ‚real‘, but failing to produce its own space, would be a strange entity, a very peculiar kind of abstraction unable to escape from the ideological or even the ‚cultural‘ realm. It would fall to the level of folklore and sooner or later disappear altogether, thereby immediately losing its identity, its denomination and its feeble degree of reality.“ (Lefebvre 1991, 53)

Die Bindung der Existenz an einen *realen und realisierten* Ort, an dem sich alltägliche Praktiken verfestigen und eine historische Dimension annehmen, eine Geschichte des Ortes und seiner AkteurInnen erlauben, aber auch die Auseinandersetzung der AkteurInnen mit diesem Ort ermöglichen, steht für mich als notwendige Voraussetzung für authentische Interaktion, gerade in Institutionen. Schulen, deren Mehrsprachigkeit sich in einer symbolischen und damit *unverorteten* Ebene erschöpft, riskieren damit ihre eigene Existenz bzw. machen ihren Auftrag obsolet, indem sie sich auf Aktionen im Rahmen folkloristischer Aktivitäten beschränken. Angeregt durch Lefebvres Raumtheorie und die drei Aspekte, die er in den Blick nimmt, lassen sich die sprachlichen und räumlichen Praktiken anhand ihrer Realisierungen betrachten.

Sprache im Raum wird als erstes als **Konzept** begriffen, das durch Intentionen geprägt ist. Vor allem Schulleitungen und Schulträger sind hier, in Übereinstimmung mit den gesetzlichen Richtlinien, in der Konzeptphase dieses Raums bedeutend – allerdings können Eltern durch ihren Einsatz für Veränderung, bis zur Gründung von privaten Schulformen, ebenfalls eine große Rolle einnehmen. Die Vorstellungen, welche Sprachen in welchem Umfang verwendet werden sollen, sind dabei beeinflusst von individuellem Spracherleben, diskursiv vermittelten Sprachideologien und Vorerfahrungen in und mit anderen Sprachregimen.

Um die Inhalte des sprachlichen Konzepts zu transportieren, wird auf **Repräsentation** im Raum (*spatial representations*) zurückgegriffen: Die Präsenz von bestimmten Sprachen, aber auch Gebots- oder Verbotsregelungen wirken auf die sprachlichen Potentiale des Raums ein. In Auseinandersetzung mit den Repräsentationen gestalten schließlich alle Beteiligten vor Ort ihr sprachliches **Erleben**, das sie in der Konstruktion von *representational spaces* schildern.

Dazu gehört vorrangig auch die erlebte **Funktionalität** von Sprachen, die ganz entscheidend durch das Spracherleben der verschiedenen Beteiligten (sowie auch durch Repräsentationen) vermittelt wird. Neben der Funktion der Verständigung und verbalen Kommunikation ist auch die *identitäre* oder emotionale Funktionalität von Sprachen nicht zu unterschätzen. Durch erlebte Funktionalität besteht für alle Beteiligten, aber im Sinne der Vermittlung vor allem für die SchülerInnen, die Gelegenheit, sich Sprachen als Teil des eigenen funktionellen Repertoires anzueignen. Diesen Schritt bzw. dieses Potential gilt es in der sprachlichen und räumlichen Gestaltung von schulischen Umgebungen zu erreichen.

Anhand der spezifischen Schule möchte ich nun auf konzeptuelle, repräsentative, erlebte und funktionale Verwendung von Sprachen eingehen und damit abschließend darstellen, wie räumliche und sprachliche Praktiken miteinander wirken, um einen Ort für Sprachen zu erzeugen bzw. auch, wo sich gewisse Praktiken eher konkurrierend gegenüber stehen. Im Sinne einer zusammenfassenden Conclusio sind diese Abschnitte thematisch geordnet und umfassen Schlussfolgerungen aus den verschiedenen empirischen Methoden.

6.2.1 Heteroglossische Schule als Summe vieler Vorstellungen

Für die Eltern stellen einerseits ihre eigenen Vorstellungen von Schule bzw. dieser spezifischen Schule und andererseits die Erlebnisse und Erzählungen ihrer Kinder die beiden entscheidenden Aspekte des Raums Schule dar. Die Interaktion mit Lehrenden trifft dabei

entweder ihre Vorstellungen oder steht diesen in seltenen Fällen entgegen – in jedem Fall ist die Priorität hier recht klar zu erkennen. Für das Erleben des Schulerfolgs der Kinder sind ebenfalls die Vorstellungen der Eltern ausschlaggebend, so finden sich Eltern, die den Wissens- und Kenntniserwerb in den Vordergrund stellen und andere, für die die Zufriedenheit der SchülerInnen im Raum Schule vorrangig ist. Prinzipiell äußern sich die Eltern aber vor allem zur Schule als einer Station unter anderen auf einem (voraussichtlich) mehrsprachigen Bildungs- und Lebensweg und in diesem Sinn steht auch die Anschlußfähigkeit von Angeboten im Mittelpunkt. Für diese Schule entsteht die Verbundenheit oft bereits durch den Besuch des Kindergarten bzw. danach durch eine Fortsetzung der Schullaufbahn im Slowenischen Gymnasium / Slovenska Gimnazija. Für das Selbstverständnis der Schule ist diese Position innerhalb eines Bildungsweges sicher eine der relevanten Grundlagen für strategische Entscheidungen, da Angebote, die als nicht-anschlussfähig wahrgenommen werden, stark in Frage gestellt werden. Für die beforschte Schule bedeutet die Situation einen großen Vorteil, da in Klagenfurt eben gerade diese durchgängige Sprachausbildung in slowenischer und deutscher Sprache gegeben ist. Andere Schulen des Minderheitenschulwesens stehen hier vor großen Schwierigkeiten, wenn Eltern den Eindruck haben, bestimmte Sprachkenntnisse würden nicht verbesserte Ausgangsbedingungen für weiterführende Schulen bedeuten. Regionale Überlegungen und Absprachen, wie sie etwa mit den SPIN-Regionen²⁵ versucht wurden, sind hier ein Mittel, um die Aufgaben jeder einzelnen beteiligten Schule bzw. Bildungsinstitution zu erleichtern.

So wie sich Eltern zur von den SchülerInnen erlebten Normalität der jeweiligen Schule äußern, so gehen auch die meisten Eltern davon aus, dass die Organisation der Schule den erwarteten Zielen gerecht wird. Direkte Veränderungswünsche betreffen Organisatorisches und (erwartungsgemäß) vor allem die Schnittstelle zwischen Eltern und Schule, etwa nach früherer oder verstärkter Information. Die sprachlichen Inhalte, die ja meist auch eines der Kriterien für die Schulwahl darstellen, werden als gegeben angenommen und von den Eltern wenig kommentiert. Auf Nachfrage äußern sich fast alle Eltern sehr positiv, betonen aber auch hier vor allem die Zufriedenheit der Kinder mit der Schule bzw. dem schulischen Angebot.

Sprechend sind Formulierungen der Lehrenden, die einerseits die *eigentliche* Aufgabe eines Raums oder Bedeutung eines Zeichens erklären, um anschließend die von ihnen in diesem Moment attribuierte Bedeutung zu erläutern. Während das Vereinslogo die Verbundenheit mit der größeren Struktur bzw. den verschiedenen Teilen repräsentiert (und damit seine intendierte Funktion erfüllt), steht hinter der Wahl des Motivs ebenso die Person der Trägerin des T-Shirts, die durch ihre Aufgabe in der Schule als sehr relevant für die Schulgemeinschaft erlebt wird (dies entspricht der erlebten Realität). Auch andere Aufschriften werden auf diese Weise verwendet – eine Perspektive, die die tägliche Interaktion mit dem Ort erfordert, und wohl am deutlichsten von der BesucherInnenperspektive abweicht, die durch die Konzentration auf die *linguistic landscapes* entsteht. In diesem Sinn lassen sich Sojas Ausführungen zu Lefebvres Zuordnungen zu den *spatial representations* des *Secondspace* verstehen, wenn er von ihm als *intellectual, distant, abstract and more mind than body* spricht und damit die oberflächlicheren, intendierten Aspekte aufgreift.

²⁵ www.oesz.at/spin, SPIN-Regionen (2010-2012)

Mit Blick auf Lefebvres Raumaspekte ergeben sich Aussagen der Lehrenden, die einerseits sehr deutlich auf die Intentionen (und damit *spatial representations*) eingehen und andererseits die *representational spaces*, also den gelebten Umgang damit, zur Sprache bringen. Für den *Masterplan* werden meist Zielformulierungen verwendet – Vorstellungen, was Schule und diese Schule im Speziellen ausmachen soll. Dazu gehört sehr präsent die Unterrichtsorganisation, die als wichtig für die Schule angesehen wird und an deren Plan sich die Realität messen lassen muss. Soja formuliert: "*representations coming to define and order the reality*" (1996) und tatsächlich stellen Vergleiche zwischen der geplanten Situation und den realen Ausprägungen einen Teil der Inhalte dar.

Die Interpretationen der AkteurInnen, so sehr sie voneinander abweichen, stellen jedoch immer die Intentionen in Frage, indem sie sie mit den erlebten Praktiken vergleichen bzw. sie durch gelebte Praxis herausfordern. Geht man nun von *representational spaces* aus, die als strategischer Ort gesehen werden (etwa im Verständnis des *dritten Raums*), so ist es möglich, von diesen aus Veränderungen und veränderte Verständnisse zu erreichen. Aus dem Erleben der intendierten Unterrichtsorganisation entstehen Strategien, die (den Bedürfnissen der Beteiligten folgend) diese Intentionen verändern oder unterstreichen können. Das raumübergreifende Verständnis von Schule, d. h. etwa das Fehlen abgegrenzter Unterrichtsräume in den Bildern, ist als Strategie zu sehen, wie sich die Lehrenden die Ziele der Schule aneignen und sie zu ihren eigenen machen: Kooperationen über die Klassen hinweg, Sprachangebote im Hof bzw. in verschiedenen Kontexten, die alle als zum Unterricht gehörig erlebt und mit der entsprechenden Ernsthaftigkeit bzw. Relevanz verfolgt werden.

6.2.2 Schulische Heteroglossie wird durch verschiedene Praktiken enacted

Mehrsprachigkeit wird über verschiedene Praktiken *enacted*, dies geschieht sowohl durch die rechtlichen Schuldokumente wie auch über das Sprechen mit SchülerInnen in der einen oder anderen Sprache. Die Präsenz von Schriftbildern stellt eine Form des *enactments* dar, ebenso wie die Geschichten, die über die Schule und über ihre Tradition und die beteiligten Personen erzählt werden. SchülerInnen, die in ihren Zeichnungen ihre Form von Mehrsprachigkeit verorten, tragen zum gesamten Eindruck bei und wenn jene SchülerInnen in Zukunft bestimmte Lebensentscheidungen treffen, kann dies eine Fortschreibung der schulischen Mehrsprachigkeit darstellen. In all diesen Praktiken wird Mehrsprachigkeit verhandelt – und wird, mit Mol, Mehrsprachigkeit als relevantes Objekt multipel gedacht und gemacht:

"The (serious) game played here makes a move that is the other way around: like (human) subjects, (natural) objects are framed as parts of events that occur and plays that are staged. If an object is real this is because it is part of a practice. It is reality *enacted*." (Mol 2002, 44)

Die Zusammenhänge zwischen Strategien und Materialitäten sind auch in dieser Schule multipel und bestimmte Materialien können über die Zeit zu unterschiedlichem Nutzen gelangen. Englischsprachige Schulbücher können gleichzeitig den Wünschen der Eltern nach umfassender Sprachbildung dienen und den Status des Slowenischen als Unterrichtssprache der Schule in Frage stellen. Beide Strategien sind prinzipiell unabhängig voneinander, können aber (etwa von dahingehend interessierten Eltern) für bestimmte Zwecke eingesetzt werden. Gegenstrategien der Lehrenden, die sich etwa gegen die Schwächung des Slowenischen

richten, riskieren umgekehrt, von Eltern als Geringschätzung des Englischunterrichts aufgefasst zu werden.

Andere Argumentationsstrategien streichen den Nutzen des frühen Spracherwerbs für die weitere Entwicklung des Kindes heraus – diese Strategie kann nun wiederum zur Förderung beliebiger Unterrichtssprachen (u. a. von Minderheitensprachen) eingesetzt werden. Wie einige Eltern betonen, stellt Slowenisch für sie eine der möglichen Sprachen einer mehrsprachigen Bildung dar, wobei in der Beschreibung von weiteren Sprachlernperspektiven gerade Englisch eine sehr wichtige Rolle einnimmt. Über die Versicherung, dass durch früh erworbene Sprachen der weitere Spracherwerb erleichtert wird, erhalten Eltern so das Gefühl, verantwortlich im Sinne der Zukunft ihrer Kinder zu handeln. Diese Priorisierung der Chancen und Möglichkeiten der Kinder unterstreicht hier auch die erlebte Wichtigkeit der Diskurse über notwendige Sprachkenntnisse und die damit verbundenen Zukunftsperspektiven. Alle mehrsprachigen Schulen und durchaus auch jene des Minderheitenschulwesens beschreiben das gestiegene Interesse von Eltern in den letzten Jahren und Jahrzehnten und damit neuen Rückhalt nach früher oft eher schwierigen Positionierungen in einer vom monolingualen Habitus geprägten Gesellschaft.

Dazu passend ist auch die Rolle, die die Grenze als traditionelle und schon fast anachronistische Abgrenzung des Raums einnimmt: die Eltern der momentanen SchülerInnen sind noch mit der Idee einer klaren Grenze zwischen Österreich und Slowenien aufgewachsen und haben anschließend den EU-Beitritt und die geringer werdende Relevanz aufgrund des vergrößerten Schengen-Raums erlebt. Für die SchülerInnen bestehen dagegen andere Grenzerfahrungen bzw. eher als selbstverständlich erlebte Mobilitätserfahrungen. In der Argumentation der Eltern für erweiterte Sprachkenntnisse bzw. die Entscheidung für diese Schule spielt die Kommunikationsfähigkeit *über Grenzen hinweg* nach wie vor eine große Rolle. Dabei wird das Slowenische auch als eine Sprache gesehen, die erleichterten Zugang zu anderen slawischen Sprachen und damit einen noch weiteren Kommunikationsraum öffnet. Sowohl Eltern, die selbst über entsprechende sprachliche Ressourcen verfügen, als auch Eltern, denen diese fehlen, argumentieren hier in ähnlicher Weise.

Mit Blick auf Lefebvres Aspekte räumlicher Praktiken stehen für die Eltern Vorstellungsräume im Zentrum: jene, der erwarteten Sprachregelungen innerhalb der Schule und jene der vorgestellten zukünftigen Sprachumgebungen ihrer Kinder. Die Intentionen nehmen also einen großen Raum ein, während sich viele Eltern zurückhaltend mit Kommentaren in einem *Thirdspace* äußern und eher betonen, dass sie die gelebten sprachlichen Praktiken ihrer Kinder im Raum Schule nicht direkt beobachten und so auch nur schwer einschätzen können. Dieses Erleben macht meiner Ansicht nach die Teilhabe der Eltern am Raum Schule nicht weniger entscheidend, sondern zeigt vielmehr, dass sich die Formen der Konstruktion des gemeinsamen Sprachraums hier je nach Rolle unterscheiden. Kommentare zur eigenen Sprachverwendung mit den Kindern betreffen auch die sprachlichen Praktiken in der Schulen, gerade in jenen Fällen, in denen die schulische Praxis als (ein) Grund für familiären Sprachwechsel, z. B. verstärkt slowenischsprachige Interaktion, gesehen wird. In dem Beispiel greifen schulische und elterliche Intentionen ineinander, um die (meist) schwächere Sprache des Kindes zu unterstützen bzw. mehr Gesprächsanlässe in dieser Sprache zu bieten. Ähnliches kann, mit anderer Strategie, durch die für Eltern angebotenen Sprachkurse erreicht werden.

6.2.3 Tägliche Praxis als Verhandlung von Intention und gelebter Realität

Innerhalb der Schule steht die Organisation des Raums, wie ich sie durch verschiedene Methoden rekonstruieren konnte, in komplexer Wechselwirkung mit der Organisation des Unterrichts. Als täglich stattfindender Prozess trägt die Unterrichtsorganisation entscheidend zur Ausgestaltung der räumlichen und sprachlichen Praktiken bei und gerade durch die alltägliche Wiederholung und Regelmäßigkeit wirkt sie auf alle Mitglieder der Schulgemeinschaft. Formal besteht eine zeitliche Trennung der Unterrichtssprachen in Tage mit deutscher und Tage mit slowenischer Unterrichtssprache. Weitere Sprachfächer werden dann basierend auf der jeweiligen Tagessprache bzw. sprachunabhängig davon gestaltet.

Die Lehrenden wechseln ebenso wie die SchülerInnen täglich die Unterrichtssprache und so stellen beide Sprachen regelmäßige Interaktionssprachen dar. Darüber hinaus besteht ein Set an Regeln oder Übereinkünften, das die Sprachverteilung regelt und das durch *linguistic landscapes* ebenso sichtbar wird, wie durch Gespräche mit und Beobachtungen von unterschiedlichen Beteiligten.

An der Präsenz schriftlicher sprachlicher Elemente lassen sich geplante Sprachräume, Vorstellungen und Intentionen ablesen, gerade was die intendierten Zielgruppen betrifft (vgl. Reh 2004, 28). Die Wahl der Strategie der Zwei- oder Mehrsprachigkeit bedeutet stets eine Entscheidung, wer als potentielle LeserInnen erreicht werden kann:

- Monolinguale Texte erreichen LeserInnen einer bestimmten Sprache bzw. fordern die Verwendung bestimmter sprachlicher Ressourcen ein, wie dies im vorliegenden Fall durch einsprachiges Unterrichtsmaterial geschieht. Gleichzeitig kann die Verwendung nur einer Sprache Ausschlüsse bewirken und Lernenden (zu) wenige Anhaltspunkte geben, die für eine Erarbeitung des Inhalts notwendig wären.
- Die Verwendung von Verdoppelungsstrategien richtet sich an LeserInnen einer der beiden Sprachen (und geht so von mehreren einsprachigen LeserInnengruppen aus). In mehrsprachigen Regionen kann aus der Verdoppelung auch das Angebot gelesen werden, sich Informationen in der bevorzugten Sprache zu erschließen bzw. Bezeichnungen in der jeweiligen Sprache sichtbar zu haben. Landry und Bourhis betonen dies und ziehen die Verbindung zu daran anschließender Sprachverwendung, die durch die Präsenz der *schwächeren* Sprache erleichtert und angeregt wird (Landry & Bourhis 1997, 29).
- Fragmentarische und überlappende zweisprachige Elemente sprechen laut Reh für eine Hierarchie der verwendeten Sprachen bzw. der gesellschaftlichen Sprachkompetenzen (Reh 2004, 28). Vor allem wenn die Verteilung der Sprachen stets in ähnlicher Weise ausgerichtet ist, führt das zu einer Bevorzugung bestimmter LeserInnengruppen. Mit Blick auf Sprachverwendung in verschiedenen Schulen lässt sich feststellen, dass vor allem die Verwendung von Slogans (wie etwa Begrüßungsformeln, etc.) in diesen Bereich fallen und damit eher die symbolische Mehrsprachigkeit gefördert wird, während Informationen stets in der Hauptsprache gegeben werden und dementsprechend nur diese Sprachkompetenzen auch aktiv eingefordert werden. Der geringe Anteil an Elementen im *linguistic landscape* dieser Schule spricht hingegen für eine aktive Verwendung mehrerer Sprachen bzw. für den Wunsch nach dem Ausbau der Sprachkompetenzen über Floskeln hinaus.

- Für komplementäre zwei- und mehrsprachige Texte muss von einer entsprechend mehrsprachigen LeserInnenschaft ausgegangen werden. LeserInnen, denen nur eine der Sprachen zur Verfügung steht, erschließen sich den anderen Teil der Information nur mit Mühe oder auch gar nicht. In Gesprächen mit mehrsprachigen Personen wird die Freiheit dieser Form (und eben die Vermeidung von Doppelungen) jedoch meist sehr geschätzt, da sie oft auch dem tatsächlichen Sprachgebrauch stärker entspricht als andere Strategien. Von Lehrenden dieser Schule wird die aktive Zwei- und Mehrsprachigkeit des Kollegiums (im Gegensatz zu den meisten anderen Schulen der Region) als großer Vorteil erlebt, unter anderem weil dadurch komplementäre Sprachnutzung (im schriftlichen und mündlichen Bereich) möglich wird.

Die Sprachverteilung kann also in diesem Fall als Repräsentation erlebter Praktiken (d. h. was benötigen die Eltern, um zu den relevanten Informationen zu kommen), aber gleichzeitig als Anregung erwünschter Praktiken (d. h. welche sprachlichen Ressourcen der SchülerInnen sollen gefördert werden) gesehen werden. Beide Funktionen (reaktiv auf die sprachlichen Bedürfnisse aber auch progressiv auf die erwünschten Ergebnisse) sind stets in der Etablierung von Sprachregimen mitzudenken und gerade die gelungene Kombination dieser (einander bisweilen widersprechenden) Bedürfnisse macht den Erfolg bestimmter Kommunikationsformen aus.

In den nach außen gerichteten Teilen des Gebäudes (Eingangstür, aber auch Beschilderungen der verschiedenen Institutionen) stellen die konsequent zweisprachigen (duplizierten) Elemente eine wichtige informationstragende wie auch symbolische Präsenz dar. In Anbetracht des (der Zweisprachigkeit gegenüber auch negativ eingestellten) Umfelds stellt das Vorhandensein (v. a. auch in der dauerhaften Form) auch ein politisches Statement dar, das die Sprachverwendung einer zweiten Sprache fördern soll. Diese Funktion wird auch von Lehrenden im Zusammenhang mit ausgewählten Fotos so beschrieben. Für Eltern erfüllt die Sprachverwendung nach außen aber auch eine Werbefunktion, da sie Hinweise auf den mehrsprachigen Charakter der Schule gibt.

Die konsequent zweisprachige Präsentation (die vor allem von den AutorInnen *Verein* und *Schule* getragen wird) wird im Inneren, also gegenüber SchülerInnen und Lehrenden in ihren jeweiligen Rollen, von einer anderen Regelung ergänzt: Sowohl in der Stärkung des Slowenischen wie auch des Deutschen liegt das Augenmerk der Schule – allerdings (entsprechend der Aufteilung der Sprachen) nicht im selben Moment. Direkte Übersetzungen werden hier also vermieden: Unterrichtsmaterial ist einsprachig in beiden Sprachen vorhanden und vor allem selbst produzierte Elemente (der Lehrenden) wenden teilweise komplementäre zweisprachige Ansätze an. Als Gegenpart zur vorrangig deutschsprachigen Umgebung (in Familien aber auch in der Stadt) wird auf die Verwendung des Slowenischen in der Schule besonderer Wert gelegt: Die Kommunikation der Lehrenden untereinander findet vor allem in Slowenisch statt und auch im Gespräch mit SchülerInnen wird von den Lehrenden eher Slowenisch gewählt. Die Sprachwahl der SchülerInnen steht diesen frei. Material, das von außen in die Schule kommt (Bücher, aber auch Informationen der Schulaufsicht) sind häufiger in Deutsch vertreten, Ankündigungen haben wiederum einen stärkeren Fokus auf slowenischsprachige Veranstaltungen. Innerhalb der Schulgemeinschaft wird von einer (zumindest) Zweisprachigkeit ausgegangen, die Verdoppelungsstrategien auf

selbst hergestellten Postern oder Plakatwänden sollen aber eine Brücke für nicht-slowenischsprachige Eltern herstellen.

Eben diese Aufteilung lässt sich bei den *linguistic landscapes* erkennen, wenn man von der Permanenz der Beschriftungen ausgeht. Im öffentlichen Bereich der Inszenierung finden sich aufwendig gestaltete (metallene, lackierte) zweisprachige Schilder, während im Inneren, etwa in den Lehrendenzimmern wenig sehr dauerhaftes und kaum durchgehend zweisprachiges zu finden ist. Stattdessen dominieren dort kurzlebige Notizzettel und Kopien, die für den Ablauf wichtig sind, aber nicht von sehr vielen Personen gesehen werden (sollen). Diese Aufteilung lässt an Goffmans Aufteilung in *front* und *back region* denken, wobei im Vordergrund die repräsentativen, permanenten und aufwendig gestalteten Elemente zu finden sind und im Hintergrund jene, deren funktioneller Nutzen den repräsentativen übersteigt (Goffman 1959, 13). Die Bewegung zwischen diesen Regionen wirkt sich wiederum auch auf das sprachliche Verhalten der SprecherInnen aus.

Für den direkten Kontakt und die Kommunikation einzelner Personen gibt es von Seiten der Schule keine expliziten Regelungen: vielfältige Praktiken, die den jeweils beteiligten InteraktionspartnerInnen entsprechen, werden hier beschrieben bzw. auch beobachtet. Vor allem in der Kommunikation mit neuen SchülerInnen (und deren Eltern) kommen auch sprachliche Ressourcen wie Kroatisch, Italienisch, Russisch und andere zum Einsatz, um Verständnis zu erreichen. Schriftliche Hinweise in diesen (und anderen) Sprachen sind aber eher rar. Wie in den Gesprächen mit den Eltern (und auch aus Berichten der Lehrenden) hervorgeht, ist diese Alltäglichkeit heteroglossischer Praktiken und die eher undogmatische Haltung dazu für die Eltern ein Grund, der die Wahl der Schule mit beeinflusst (hat).

Aus dieser Analyse lässt sich die Verbindung zwischen (imaginierten) Zielgruppen und den diesen Gruppen zugewiesenen Räumen erkennen: Das Innere der Schule, Klassen und Arbeitsräume, grenzt sich neben den architektonischen Schwellen (wie Türen und Stufen) auch durch die Gestaltung (und damit verbundene Verwendung) der Räumlichkeiten ab. Insofern wird, wie Landry und Bourhis (1997, 26) betonen, aus dem Vorhandensein schriftlicher Elemente ein Teil der *erwünschten* sprachlichen Praktiken ersichtlich. Ein Teil deshalb, weil nicht alle sprachlichen und räumlichen Praktiken sich in Form schriftlicher Elemente niederschlagen und die Diskrepanz zwischen der sichtbaren und erlebbaren Präsenz von Sprachen teilweise beträchtlich sein kann. Aus diesem Grund bedarf die Methode der *linguistic landscapes* komplementärer Erhebungen, die diese Diskrepanz durch multiperspektivische Herangehensweisen und multimodale Daten beschreiben und erfassen können.

Im Fall der hier beforschten Schule entsprechen die aufgefundenen schriftlichen Elemente in weiten Teilen den Aussagen der Lehrenden zur sprachlichen Verregelung der Schule. So werden sowohl die symbolische und politische Funktion der zweisprachigen Beschreibungen als auch die Verwendung einsprachiger Materialien in den Interviews ausführlich thematisiert.

Die AutorInnenschaft der schriftlichen Elemente wird v. a. von den Lehrenden thematisiert – das Bewusstsein, für eine der verwendeten Sprachen wesentlich größeren Bedarf an selbst hergestellten Materialien zu haben, ist hier stark. Als eine Strategie des Umgangs mit dieser Ungleichbehandlung arbeiten Mitglieder des Lehrendenteams an der Publikation

slowenischsprachiger Schulbücher für die Primarstufe. Diese Anstrengungen zielen auch darauf ab, dieser und anderen Schulen entsprechendes externes Material zur Verfügung zu stellen. Importe von slowenischer Kinderliteratur und ähnlichen Materialien stellen für die Lehrenden eine Inspiration für den eigenen Unterricht dar, hier wird allerdings sehr stark das notwendige eigene Engagement hervorgehoben.

Die Lesart, schriftliche Elemente des *linguistic landscape* als *representations of space* aufzufassen, scheint nach Analyse der vorliegenden Dokumentation gerechtfertigt. Im Stil intendierter sprachlicher Praktiken erzeugen diese Elemente gewisse Vorgaben für die AkteurInnen an einem bestimmten Ort – diese Logik, in der Formulierung Lefebvres, beeinflusst zwar die räumlichen und sozialen Praktiken, muss allerdings auch an ihnen scheitern, da sie in dieser Konsistenz nicht aufrechtzuerhalten ist (Lefebvre 1991, 41). Die Verwendung und der Rückgriff auf Elemente des *linguistic landscape* in den Argumentationen und Erzählungen der AkteurInnen stellt dann den Schritt zu Lefebvres *representational spaces* dar: dabei stehen die (abstrakten) Regelungen nicht mehr im Vordergrund, sondern sind aus den Belegserzählungen (mit den entsprechenden *inkonsistenten* Realitätsbezügen) zu lesen bzw. zu rekonstruieren. Das Fehlen der Elemente des *linguistic landscape* in den Zeichnungen der SchülerInnen unterstreicht die Hypothese, dass diese weniger (oder noch indirekter) auf die Verregelung des Raums zurückgreifen und andere Deutungen im *representational space* entscheidend sind. Lefebvre geht davon aus, dass der physische Raum vom *representational space* überlagert wird. Aus meiner Sicht kann davon ausgegangen werden, dass diesem demgemäß eine wichtigere Bedeutung für die sprachlichen und räumlichen Praktiken zukommt und also Äußerungen des *representational space* direkter die entsprechenden Praktiken beeinflussen. Mehrsprachige Begrüßungsplakate werden zum Beispiel schon nach kurzer Zeit nur mehr als Hintergrund wahrgenommen und nicht als produktives Element des schulischen Sprachregimes erlebt.

Wie sich mittlerweile an verschiedenen Stellen gezeigt hat, verfolgen die Lehrenden und die Schulleitung innerhalb des Unterrichts, aber auch in den weniger geregelten Schulzeiten, relativ klare sprachliche Vorhaben: Die Gestaltung des Unterrichts erfolgt je nach Tag von Seiten der Lehrenden entweder in Slowenisch oder in Deutsch – die sprachlichen Bedürfnisse der SchülerInnen werden dabei berücksichtigt bzw. werden diese ermutigt, ihre jeweiligen Ressourcen einzusetzen und sich als Sprechende der jeweiligen Tagessprache zu versuchen. In den Räumen der Lehrenden bzw. im Haus des Vereins stellt Slowenisch die Hauptsprache dar, wobei über Material in mehreren Sprachen (v. a. Deutsch, aber auch Englisch und andere) immer wieder heteroglossische Sprechkanäle bestehen. Auch mit den SchülerInnen verwenden die Lehrenden in den Pausen häufig Slowenisch, wobei hier stärker auf die momentanen sprachlichen und emotionalen Bedürfnisse der SchülerInnen eingegangen wird. Von der Gemeinschaft der Lehrenden wird die Möglichkeit, den eigenen Arbeitstag vor allem in slowenischer Sprache zu gestalten, als große Annehmlichkeit beschrieben – aber auch als Voraussetzung, den SchülerInnen die Alltäglichkeit und Verwendbarkeit des Slowenischen nahezubringen. Der spezielle Fokus auf diese Sprache ergibt sich für das Team aus der Notwendigkeit der Kompensation einer vorrangig deutschsprachigen Umgebung – in diesem Sinn greift die Schule auf Strategien zurück, wie sie auch in mehrsprachigen Familien verwendet werden, in denen die *schwächere* Sprache als Sprache der Familie verwendet wird, um eine Balance zur Sprache der Umgebung zu schaffen.

Als Abweichung von der alltäglichen Regel können Projektarbeiten und kurzfristige Änderungen des Sprachregimes aufgefasst werden – einige dieser Abweichungen tragen allerdings auf lange Sicht zu einer Stärkung der Regeln bei, indem sie wiederum besonderes Augenmerk auf diese veranlassen. Besonders offensichtlich wird dies in der Aushandlung einer Unterrichtssituation, in der sich ausnahmsweise zwei Lehrende (in einem One-Person-One-Language-Modell) eine Klasse teilen. Die Beschreibung der Lehrenden zielt nicht nur auf die konkreten Probleme aus der Zusammenarbeit ab, sondern macht auch deutlich, wie sehr dies eben den Intentionen widerspricht, was die Situation noch problematischer macht. Die sprachliche Trennung wirkt in diesem Fall nicht nur auf bzw. in der Klasse sondern der ganze soziale Raum ist dadurch herausgefordert: durch die fehlenden Slowenischkenntnisse einer temporären Kollegin stehen alle Lehrenden unter Druck, ihr bisheriges Sprachregime (untereinander vorrangig Slowenisch zu sprechen) zu verändern und zumindest in Anwesenheit dieser Lehrenden vor allem Deutsch zu sprechen. Ein Beibehalten der Gewohnheit würde (u. a. aus Vorerfahrungen in einem mehrheitlich deutschsprachigen Umfeld) vom Team selbst als Unhöflichkeit empfunden. Gleichzeitig steht durch die Anwesenheit einer *nur* deutschsprachigen Person aber auch das Ziel der Schule insofern auf dem Spiel, als die bis dahin vorausgesetzte Aufgabe der Beteiligten im Schulalltag durchaus auch im Erwerb der jeweils zweiten Sprache gesehen wurde. Bei den SchülerInnen wird / wurde also vorausgesetzt, dass Lerninteresse besteht und Interaktionen auch als Sprachanlässe zum Ausbau der sprachlichen Ressourcen zu sehen sind. Auch ich als Forscherin versuchte, diese Sprachanlässe zu nutzen und zumindest meine passiven Kompetenzen während der Anwesenheit in der Schule auszubauen. Im Goffmanschen Sinn kann diese Position aber von einer Lehrenden möglicherweise schwerer eingenommen werden bzw. kann dies eventuell einen Gesichtsverlust bedeuten und de facto wurden die (wachsenden oder gleichbleibenden) Sprachkenntnisse der Lehrenden von den KollegInnen nicht kommentiert.

An der Ausgestaltung des Sprachregimes sind neben alltäglichen Praktiken auch Rituale bzw. ritualisierte sprachliche Praktiken von Bedeutung. Besonders in Institutionen spielen diese eine große Rolle und verschiedene AkteurInnen handeln über Rituale ihre Rollen aus. Goffman unterscheidet zwischen *supportive interchange* und *corrective interchange* (Waldenfels 2007, 92) und Hinweise auf diese beiden Formen von Interaktionsritualen finden sich auch in den Zeichnungen der SchülerInnen.

Besonders beeindruckend ist die große Zahl an bestätigenden Rückmeldungen in den Zeichnungen, sei es als Rückmeldung im Mathematikheft ('Dobro!') oder als Sprechblase in der Klassensituation. Für die Kinder nehmen die korrektiven Rückmeldungen so einen geringeren Raum ein und nur im Rahmen der *linguistic landscapes* sind Gebote bzw. Verbote und andere Verhaltensregeln, die einen korrektiven Anspruch erfüllen, in größerem Maß zu finden. Eben diese Teile des *linguistic landscape* fehlen allerdings in den Zeichnungen der SchülerInnen fast vollständig. Ob die Sprachregelungen in den symbolischen Zeichnungen (Landkarten, Fahnen und Wappen) eher bestätigenden oder korrektiven Charakter haben (indem sie etwa außerschulische Diskurse zum einsprachigen Kärnten aufgreifen), bleibt in diesem Fall unklar. In den wenigen Kommentaren wird weder die eine noch die andere Lesart gestützt.

Von Seite der Lehrenden steht die positive Verstärkung, auch in Form von rituellem Sprachgebrauch, im Vordergrund. Rituale bieten eine Gelegenheit der Beteiligung (etwa an Liedern), die von den SchülerInnen bzw. auch anderen Beteiligten (noch) nicht vollständige sprachliche Ressourcen einfordert, sondern graduelle Teilhabe ermöglicht. Die Gestaltung des Schulalltags in einer Form, die zunehmende Beteiligung bestärkt bzw. von den Kindern spielerisch einfordert, wirkt in dieser Weise gegen Versagensängste und kann als ein Grund für die tendenziell sehr positive Einstellung gegenüber den Sprachen (der Schule) gesehen werden.

6.2.4 Mehrsprachige Kompetenz aus zweisprachigen Voraussetzungen – Am Weg mit mehreren Sprachen

Analog mit Lefebvres Konzeption der *spaces of representation* sind die Zeichnungen der SchülerInnen als Kommentare zum Raum zu verstehen. Die Darstellungen stützen sich auf die Wahrnehmung / Wiedergabe durch die Kinder – sie bilden also nicht *Wirklichkeit* ab, sondern erzählen von erlebten (und teilweise imaginierten) Praktiken. So handelt es sich nur in wenigen Fällen um singuläre oder gar außergewöhnliche Ereignisse und meist um ein Amalgam aus wiederholten Praktiken, wie auch in den Formulierungen der Beschreibungen deutlich wird.

In dem Sinn, wie die Kinder an dem bereits gestalteten Raum Schule ankommen, trägt ihr Erleben zwar zur weiteren Gestaltung bei, allerdings sind sie weniger als etwa Trägerverein und Lehrende mit den Regeln befasst. Am offensichtlichsten ist die Kommentarfunktion dort, wo sie die Regelungen der Schule in Frage stellt, etwa indem sich unter den Merkwörtern Abzählreime verstecken oder Namen und Randnotizen, fast in der Form von Zitaten von im Schulalltag bekannten Personen, vorkommen.

Insgesamt überwiegen sehr positive Schilderungen der eigenen Mehrsprachigkeit und das Interesse an Sprachen wird auf vielfältige Weise formuliert. Gerade die Möglichkeit, sich neue Wissensgebiete und geographische wie soziale Räume anzueignen, wird wiederholt thematisiert. Der Anteil der Schule in den Schilderungen der SchülerInnen ist weniger hoch als erwartet – dies kann einerseits mit der Selbstverständlichkeit der schulischen Umgebung erklärt werden und andererseits dadurch, dass auch angenommen wird, die Forschende verfügt bereits über Wissen über schulische Abläufe. Thematisierungen werden in dem Sinn mit 'Weißt eh' etc. gerahmt, wodurch gewissermaßen von einer Innenperspektive und geteilten Erfahrungen mit dem Sprachregime der Schule ausgegangen wird.

Was die Nähe oder Distanz zu bestimmten sprachlichen Ressourcen betrifft, ließen sich einige Schlussfolgerungen ziehen: Deutsch wird als Schulsprache und meist stärkere Familiensprache mit großer Selbstverständlichkeit erwähnt, und auch Slowenisch wird vor allem im schulischen Kontext thematisiert. Die meisten Kinder beschreiben neben der unmittelbaren Familie auch andere InteraktionspartnerInnen (FreundInnen der Familie, Sportvereine, ...), wobei die Lehrenden in den Beschreibungen der Porträts wenig genannt werden. Dieses Bild verändert sich nach der Analyse der Situationszeichnungen, in denen die Figur der Lehrenden eine der präsentesten ist.

Englisch wird von den Kindern bereits als Teil des sprachlichen Repertoires gesehen und vor allem die Kontexte, in denen englische Wörter identifiziert werden (Internet, Spiele, Reisen, ...), sind bereits sehr divers und konkret. Ein besonderes Naheverhältnis wird zum Kroatischen beschrieben: zahlreiche SchülerInnen verfügen über die Erfahrung, Kroatisch zu verstehen und (teilweise) zu gebrauchen. Hier wird die gegenseitige Verständlichkeit mit dem Slowenischen als eine große Erleichterung formuliert und aus diesem Erleben auch ein Gefühl der Nähe und Leichtigkeit konstruiert. Als konkrete Kontexte der Verwendung sind dabei sowohl Reisen und Aufenthalte in Kroatien ein Thema als auch die Interaktion mit kroatischsprachigen Personen in der Wohnumgebung. Andere Varietäten wie Bosnisch oder Serbisch werden ebenfalls, aber seltener, erwähnt. Zahlreiche weitere Sprachen sind für einige SchülerInnen relevant, hier lassen sich aber kaum Verallgemeinerungen anstellen: bemerkenswert ist lediglich, dass es in der Wertigkeit der Sprachen kaum mehr Unterschiede zwischen den romanischen und slawischen Sprachen gibt bzw. dass auch außereuropäische Sprachen bereits für die SchülerInnen von Interesse sind.

Die Vielfalt des Materials kann die Dynamik sozialer Repräsentationen betonen: manche werden dabei relativ homogen und breit geteilt, während andere herausgefordert und wenig konsensuell gesehen werden (vgl. Dagenais et al. 2010, 255). In jedem Fall erbringen die SchülerInnen im Zuge dieser Methoden Interpretations- und Aushandlungsleistungen, indem sie ihre Wahrnehmung artikulieren, sich (auch strategisch) bestimmten Positionierungen nähern und andere verweigern und dadurch Bedeutungsgebungen zugänglich machen.

Kinder, die konkrete Bezugspersonen bzw. -situationen zu bestimmten Sprachen nennen können, äußern sich meist detailreicher bzw. weniger stereotyp (verbal aber auch visuell). Symbole bzw. stereotypere Darstellungen finden sich eher, wenn wenig eigenes Erleben mit Sprachen verbunden ist. Allerdings gilt dies nicht im Einzelfall, hier spielt immer auch die individuelle Lust am Zeichnen, Erzählen o.ä. eine große Rolle. Durch multimodales Material wird es vor allem möglich, passende Methoden für mehr Kinder / Partizipierende zu finden.

Die Aufgabenstellung der Zeichnungen wurde von den Kindern als machbar wahrgenommen – die Präsenz von bestimmten Elementen erklärt sich einerseits aus der großen Präsenz in der unmittelbaren Umgebung der Schüler (etwa in den wiederkehrenden Tafelbildern) oder aus der positiven Imagination (wie Urlaube, FreundInnen, etc.). In den Zeichnungen werden zwar einzelne Hinweise auf das *linguistic landscape* (Schulaufschrift, Tafelbilder, ...) gefunden, in den Kommentaren wird es aber kaum erwähnt. Einerseits kann das natürlich daran liegen, dass die Schrift *offensichtlich* ist, andererseits kann das wohl als Hinweis auf die geringere Bedeutung (als Teil der Tapeten) angenommen werden. So wird die erlebte sprachliche Umgebung eher unabhängig von diesen sichtbaren Zeichen, sondern anhand erlebter Praktiken und mit Hinweis auf die InteraktionspartnerInnen konstruiert (vgl. Dagenais et al. 2010, 263). Die Absenz eines Objekts im konstruierten Raum kann als Zeichen seiner Unwichtigkeit aber ebenso als Hinweis auf die erlebte Alltäglichkeit (und damit verbundene selbstverständliche Unsichtbarkeit) gelesen werden (vgl. Jorgenson & Sullivan 2010, §16).

Methodisch ist an dieser Stelle die Beobachtung interessant, dass die Regulierung der Räume der Repräsentation erst durch intervenierende Personen geschieht – sei es durch tatsächlich präsente (vor allem) Lehrende, die aus ihrer Sicht *fehlende* oder *fehlerhafte* Informationen

ergänzen oder richtigstellen, oder aber durch diskursive Präsenzen, sei es als Zitat oder als in Erzählungen handelnde Personen. Durch die Erfahrung der verschiedenen Stimmen in der räumlichen und sprachlichen Gestaltung des Raums ist es den SchülerInnen möglich, die Aspekte zu unterscheiden und diese sinnvoll in ihre Erzählungen und Beschreibungen zu integrieren. Für anleitende Personen bzw. eben auch die Lehrenden spricht diese Erfahrung dafür, in der Interaktion mit den SchülerInnen zwar achtsam auf die Weitergabe der eigenen Erfahrungen mit Verregelung zu sein, aber auch damit zu rechnen, dass das Handeln nach bestimmten Intentionen von den SchülerInnen intensiv wahrgenommen wird. Auf die Wahrnehmung folgt danach die Aneignung der Praktik bzw. die Kommentierung oder Ablehnung, d. h. es ist, wie auch Lefebvre wiederholt betont, nicht von einfachen Zusammenhängen zwischen Intentionen und Umsetzung der erlebten Praktiken auszugehen. Stattdessen bedarf es einer kontinuierlichen Aushandlung und Verhandlung von Intentionen und Erleben (d. h. zwischen Second- und Thirdspace), die u. a. über räumliche Praktiken (Firstspace) geschieht.

Die erlebten Raumrelationen – Nähe oder Distanz – sind in den Zeichnungen ein wichtiges Element. Damit wird Offenheit gegenüber Situationen, aber auch Möglichkeit zur Kommunikation (etwa in Form der eigenen Sprechblase), unterstrichen. Gerade in den wiederholten Zeichnungen ist die gesteigerte Kommunikationsfähigkeit, bzw. die gesteigerte Leichtigkeit, diese auszudrücken, deutlich zu erkennen. Neue Praktiken, wie etwa die Gestaltung von Referaten, nehmen dementsprechend Raum ein. Ein Detail darin ist die Situierung der Referierenden am Platz der Lehrenden und die damit verbundene Platzierung der Lehrenden 'an der Stelle der SchülerIn', d. h. ganz konkret auf deren Sitzplatz.

6.2.5 Konservative Kinder – Herausfordernde PädagogInnen

Westphals Analyse der schulischen Symbolik (1997) spricht für ein sehr geordnetes Bild, das die Kinder vom Schulraum konstruieren. In Löws Beispiel (2001, 238f) sind es hingegen die Jugendlichen, die die Durchlässigkeit des Raums in Frage stellen und herausfordern, wozu sie ihre physische Präsenz im Schulraum nutzen. In Anbetracht des Alters der VolksschülerInnen scheint es, als übernehmen es in der beteiligten Schule noch eher die (jungen) Lehrenden, Teile der Schule 'neu' zu nutzen bzw. sie für spezifische (auch schulische) Aktivitäten zu nutzen (z. B. Unterricht im Hof).

Aus den Zeichnungen konstruiert sich ein Bild der Kinder als AkteurInnen, die Sprachregelungen der Schule als 'Schultraditionen' weitergeben bzw. oft konservativer (als z. B. ihre Lehrenden) agieren. Dabei scheint die Aufteilung von Sprachen sehr geordnet und es werden nur wenige *uneindeutige* Situationen gezeichnet. Wenige Räume werden als *contested* oder *umstritten* dargestellt.

Zwar erscheint das Bild von intergenerationaler Weitergabe von Sprache und Praktiken hier nicht ganz passend, dennoch bringen die Wechsel im Vier-Jahres-Rhythmus die Transmission von Wissen und Praktiken mit sich. Die besondere Situation dieser Schule, in der viele der Kinder gemeinsam an den Hortaktivitäten teilnehmen (und sich daher über die Klassen hinweg sehr gut kennen), unterstützt diese Weitergabe sicher.

Für die Transmission von Sprachregelungen nehmen Kinder anscheinend stärker eine erhaltende als herausfordernde Rolle ein (ähnliche Erfahrungen wurden auch etwa mit dem Sprachregime in Freien Radios gemacht, vgl. Purkarthofer 2007). Eine Aufgabe der Lehrenden besteht dann darin, auf die Uneindeutigkeit von Situationen hinzuweisen bzw. auch puristischen Tendenzen entgegenzuwirken (wie sie teilweise in den Zeichnungen mit Symbolen ja eindringlich erkennbar werden).

Ein Grund für die *konservative* Grundhaltung liegt vielleicht in den relativ einheitlichen Schulerfahrungen (meist nur in dieser einen Schule) – von den Eltern wird dies als positives Potential und Chance („sie kennen nur das und sind damit zufrieden“) formuliert – umso stärker sind zur Infragestellung sprachlicher Kategorien dann die Lehrenden gefragt. Diese verfügen sowohl über ein breiteres Spektrum an Erfahrungen, wie auch über Wissensressourcen aus ihrer Ausbildung, um reflektiert damit umzugehen.

„Wie Raum konstituiert wird, ist Ergebnis eines Bildungsprozesses. Schüler oder Schülerinnen müssen lernen, institutionalisierte Verknüpfungsordnungen von sozialen Gütern und Menschen als Räume zu erkennen und dabei eigene Handlungsfähigkeit zu entwickeln.“ (Löw 2001, 245)

Wenn Lehrende aktiv dazu beitragen, Imaginationen der Lernenden in verschiedenen SprecherInnengemeinschaften zu ermöglichen, kann dies für größere erlebte Nähe sorgen und Perspektiven abseits der (möglicherweise stereotypen bzw. ev. sogar abwertenden) Diskurse der Mehrheitsgesellschaft öffnen. Norton spricht diese Rolle der Lehrenden explizit an, wobei sie den Entwurf der Teilhabe an multiplen SprecherInnengemeinschaften anregt (2001, 170). Dahingehend äußern sich auch die Lehrenden dieser Schule und weisen auf die verschiedenen Aktivitäten und Rollen hin, die sich (auch) durch die Teilhabe an der slowenischen Sprache und Kultur ergeben (Theater, Chöre, ...). Neben der Vermittlung der Sprache wird die Vermittlung dieser als kulturell titulierten Anteile als sehr wichtig eingeschätzt.

6.2.6 Schule ist ein Ort der geschützten Praxis für verschiedene AkteurInnen und steht in Bezug zu anderen Räumen

SchülerInnen und Lehrende verfügen über unterschiedliche Mittel, sich Räume anzueignen. Dies wird vor allem im Vergleich von Fotobefragung, *linguistic landscapes* und Zeichnungen deutlich: der Aktionsradius, der in der jeweiligen verwendeten Methode sichtbar wird, entspricht durchaus den Möglichkeiten der verschiedenen Gruppen. Die Lehrenden schließen (selbstverständlich) Teile des Gebäudes (Lehrerzimmer, Verlag) ein, die den SchülerInnen tw. verwehrt bleiben. Diese wiederum gehen viel stärker auf die klasseninternen Raumaufteilungen ein – etwa in der Beschriftung der Sitzplätze. Spuren davon sind auch in den *linguistic landscapes* zu sehen, wo die SchülerInnen in den Klassen sehr viel präsenter (mit ihren Postern, Zeichnungen, etc.) sind, während die Schulleitung stärker den öffentlichen Raum kontrolliert bzw. füllt.

Lehrende und SchülerInnen agieren, geht es nach den Zeichnungen der SchülerInnen, vor allem im Raum der Klasse. Einzelne Zeichnungen zeigen SchülerInnen im Hof oder planen die Lehrende ein, die aus dem Fenster der Schule winkt und so eine Verbindung nach außen

herstellt. Dennoch verlässt sie nie den ihr zugeschriebenen Platz *in der Schule*. Dies ist in den Situationen 'in der Schule' noch eher anzunehmen, auch in den allgemeinen Zeichnungen ist diese Zuschreibung aber sehr stark. Für die Ausgestaltung des Raums Schule sind wiederum bestimmte Elemente als sehr relevant anzusehen: in den meisten Bildern werden klassische Schulsymbole dargestellt: Tische, Sessel, Tafeln. Nach Westphal, die sich mit der Rauman eignung von SchülerInnen im Lauf des ersten Schuljahrs beschäftigt hat, ist das als typisch für eine erfolgreiche *Ankunft in der Schule* zu sehen und spricht für ein erreichtes Verständnis der Regeln und Praktiken:

"Im Erwähnen dieser realen Gegenstände als Bedeutungsträger ihrer Erwartungen an Schule, wird deutlich, daß die Kinder sich ihren schulischen Raum zunehmend gemeinsam, aber in individueller Ausprägung angeeignet haben." (Westphal 1997, 75)

Auch die prominente Platzierung der Tafel in vielen Zeichnungen deckt sich mit den Beobachtungen Westphals:

"In fast allen Bildern stellt die Tafel das Zentrum des Bildes dar. Die Anordnung ist hierarchisch (Mitte oben) und entspricht dem kollektiven Blick der Klasse auf das Eine. Die Szene vervollständigt sich auf den meisten Bildern, indem die Kinder die Lehrerin davor oder daneben plazieren." (Westphal 1997, 66)

Vor dem Hintergrund der *geordneten Schulsituation* werden Praktiken ansprechbar, die über die intendierte Verregelung hinausgehen: Zweisprachige Zeichnungen, Erzählungen von der Nutzung unterschiedlicher Ressourcen zum Verständnis, zum Ausprobieren aber auch zum Spaß und immer wieder die Markierung von Orten, an denen je nach Gefühl und Situation wechselnde Praktiken stattfinden können. Die Wahrnehmung von derart *unverregelten* Orten wird von SchülerInnen und Lehrenden geteilt – der Schulhof bzw. Schulgarten nimmt dabei eine wichtige Rolle ein. In den Fotos der Lehrenden ist dieses Motiv das einzige, das von allen geteilt wird und in den Beschreibungen wird die Möglichkeit zu körperlicher Bewegung und Freiheit des Spiels und die Möglichkeit zu wenig geregelterm Austausch gleichermaßen formuliert. Der Rahmen dieses geschützten, im Inneren des Gebäudes fast versteckten Gartens ermöglicht Begegnungen zwischen SchülerInnen und erlaubt so Kommunikation über die Schulstufen, zwischen Geschwistern und FreundInnen und auch zwischen Kindern, die neben den Schulsprachen über gemeinsame sprachliche Ressourcen verfügen. Gerade für SchülerInnen am Beginn ihrer schulischen Karriere kann dieser Raum des Austausches eine wichtige Ressource sein – um Dinge nachzufragen, sich die Abläufe der Schule erklären zu lassen und sich mit den eigenen sprachlichen Ressourcen angenommen zu fühlen. In der wiederkehrenden Diskussion um Sprachregelungen in Pausen bzw. auf dem Pausenhof ist aus dieser Erfahrung deutlich Stellung zu beziehen: gerade die Offenheit der Situation und die Freiheit, sich situationsabhängig für die Verwendung bestimmter sprachlicher Ressourcen zu entscheiden, ermöglicht Lernfortschritte, die sich an den momentanen Bedürfnissen der SprecherInnen orientieren.

Auch die Lehrenden nehmen die Chance dieser wenig verregelten Kommunikation mit SchülerInnen gerne wahr, da die Einzel- oder Kleingruppengespräche bisweilen einfachere Gesprächssituationen darstellen und gerade zurückhaltende SchülerInnen hier leichter zu Wort kommen oder auch über gemeinsame Spiele in die Unterhaltung hereingeholt werden

können. Nicht zuletzt im Rahmen der Schulfeste stellt dieser Freiraum auch für Eltern, Lehrende und SchülerInnen eine Möglichkeit dar, miteinander ins Gespräch zu kommen.

Neben dem geschützten Inneren stellt der Hof, wie schon durch das Schulfest ersichtlich, eine Brücke nach außen dar und dient vielen durch Veranstaltungen als ein Weg zur Schule. Die Verbindungen zu den Institutionen des Trägervereins sind auch dadurch teilweise sehr eng, aber auch das gemeinsame Ziel einer sprachenfreundlichen Umgebung und Umgebungsgestaltung regt zum Austausch an. Nach außen besteht einerseits die Einbindung in das österreichische Schulsystem (über die Schulaufsicht und Institutionen des Lehrenden-(fort)bildung), aber auch Anschluss an slowenischsprachige Vereine und Initiativen.

Die geographische Situiertheit der Schule in einem bestimmten Teil der Stadt und in einer bestimmten Umgebung wird von den Beteiligten wenig angesprochen. Zwar kommen Elemente des 'Draußen' auch ins Innere der Schule, allerdings erfolgen in kaum einer der Konstruktionen des Schulraums sehr klare Abgrenzungen gegenüber einem (auch imaginierten) Außen. Die Abgrenzung von diskursiven 'Anderen' (vor allem von der Mehrsprachigkeit der Schule gegenüber negativ eingestellten Gruppen) wird hingegen mehrmals in verschiedenen Formen realisiert.

6.3 Multiple Mehrsprachigkeiten – Ausblick und Empfehlungen

Sprachregime wirken auf und durch sprachliche und räumliche Praktiken und gerade die Schule als (sprachbildende) Institution zeigt sich als Ort, an dem verschiedene Sprachregime, Sprachideologien und SprecherInnen mit ihren jeweiligen Repertoires aufeinandertreffen und ihren Sprachgebrauch verhandeln.

Ausgehend davon, dass Sprachregime stets (bewusst wie unbewusst) wirksam sind, sind bewusste Entscheidungen und Auseinandersetzungen damit zu wünschen: vor allem Lehrende und Schulleitungen, aber auch Eltern und SchülerInnen haben verschiedene Interessen, die durch den schulischen Umgang mit Sprache und Raum verfolgt oder behindert werden können. Informationen und Zugänge zu diesen Interessen helfen wiederum der Schulgemeinschaft zu einer neuen Verhandlungsebene, in der Stimmen, die oft wenig gehört werden, zugänglich werden. Für Forschende und forschende Lehrende steht die Beschäftigung mit der (eigenen) Umgebung im Mittelpunkt: diese Aufmerksamkeit, strukturiert durch Wissen um mögliche Methoden und deren Anwendung, gibt Mittel in die Hand, sich mit der sprachlichen Situation zu beschäftigen. In Diskussion mit den Beteiligten der Schule können Befunde erhoben, Veränderungen überlegt und Schritte ausprobiert werden – im Sinn partizipativer Forschung dient das generierte Wissen dabei der Weiterentwicklung der eigenen Fragen. Dies bedeutet auch, dass für die sprachliche und räumliche Gestaltung von Schulen und anderen Institutionen keine vorgefertigten Lösungen vorliegen können, sondern dass ein beträchtlicher Teil des Wissens und der relevanten Strategien in der Auseinandersetzung mit den individuellen und gesellschaftlichen Praktiken vor Ort entsteht.

Erfahrungen aus diesem und früheren Projekten zeigen die neuen Handlungsfähigkeiten, die sich die Beteiligten der Schule durch den genauen Blick, gestützt durch die verwendeten

Methoden, aneignen. Die Auswirkungen reichen von größerer Zufriedenheit bis zu Umstrukturierungen ganzer Klassenzüge (vgl. Busch 2010b) und loten damit auch die Möglichkeiten autonomer Schulentscheidungen aus.

Allgemeine Anstöße zur sprachlichen und räumlichen Gestaltung von Schulen können jedoch unabhängig von der Schulform gegeben werden und stellen hier den Abschluss meiner Arbeit dar. Die Diskussion dieser Anstöße erfolgte über den gesamten Verlauf meiner Forschungsarbeit in verschiedenen Gruppen an der Universität und in Schulen und allen Beteiligten danke ich für die Denkanstöße und kritischen Nachfragen, die schließlich zur Entwicklung gültiger Schlüsse geführt haben.

6.3.1 Lokales und spezifisches Wissen für globale Kontexte

Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich detailreich auf die sprachliche und räumliche Gestaltung einer einzigen Volksschule, die unter spezifischen Voraussetzungen die schulische Bildung für knapp 100 SchülerInnen übernimmt. Während die Voraussetzungen nun nicht direkt auf andere Kontexte zu übertragen sind, sind die Strategien und der Umgang mit den sprachlichen Ressourcen sehr wohl aussagekräftig und können für mich geradezu beispielhaft für einen neuen Blick auf Schule stehen. Aus der Wahrnehmung von Details innerhalb einer bestimmten Schule ergeben sich Lösungsansätze und Handlungserfahrungen, die als lokal generiertes Wissen transferabel sind. Die detaillierte Schilderung und die Möglichkeit der Rückbindung an spezifische Ausgangspunkte ermöglicht es, lesend Zusammenhänge nachzuvollziehen und die Übertragung auf eigene Kontexte, ebenso lokal und in spezifischen Settings verortet, zu leisten. Dies steht als kritische Gegenbewegung zu globalen Ansätzen, die ob ihrer Allgemeinheit kaum auf reale Problemlagen reagieren können.

Die Schule versteht sich als Bildungsinstitution, die einer gewissen, durchaus 'ausgewählten' Gruppe von SprecherInnen zugute kommt. Im Blick auf die Praktiken der Lehrenden zeigt sich dies im Sprechen über die SchülerInnen und ihre Möglichkeiten und diversen Ressourcen – und in der Wahrnehmung, dass jedes Kind über spezifische Möglichkeiten verfügt. Hier liegt der Zugang nicht in Voraussetzungen, die außerhalb der Schule verortet sind, sondern vielmehr in der Vorstellung der Lehrenden, die die jeweils anwesenden SchülerInnen als *besondere Anvertraute* wahrnehmen. Das Selbstvertrauen der Schulgemeinschaft, über alle benötigten Ressourcen zu verfügen, die für eine erfolgreiche Schullaufbahn erforderlich sind, stellt hier vielleicht den größten Unterschied zum als problematisch geschilderten Schulerleben dar.

Die spezifische Verortung im Bereich des Minderheitenschulwesens stellt ebenfalls eine Grundlage, insbesondere für die ersten Phasen der Schulentwicklung dar. Aus diesem Status erklärt sich teilweise die explizit auch politische Haltung der Schule und die Verortung innerhalb einer Community, die sich allerdings mittlerweile wesentlich weniger homogen präsentiert, als dies vor Jahren angenommen werden konnte. Ebendiese Heterogenität ist es auch, die die Erfahrungen aus dieser spezifischen Schule übertragbar auf andere Schulstandorte macht: heterogene Gruppen und multiple Interessen zeichnen mittlerweile die meisten Schulstandorte aus und der Wahrnehmung dieser lebensweltlichen Realitäten wird in Zukunft noch mehr Augenmerk zu schenken sein.

6.3.2 Heteroglossische Situationen als Lernsituationen

Auffallend an den beobachteten und untersuchten Situationen erscheint auf den ersten Blick das umfassende Verständnis von schulischer Zuständigkeit, das von Lehrenden, Eltern und SchülerInnen geschildert wird: Trennung in Unterrichtsphasen und andere Phasen findet kaum statt – schulische Bildung wird als Vermittlungsauftrag gesehen, der sich als vierjährige Phase denken lässt, in der sich die Schulgemeinschaft um die Erfüllung des Bildungsauftrags bemüht. In diesem Sinn werden alle Situationen des Schullebens auch als Lernsituationen gesehen und die Lehrenden beschreiben ihre pädagogische Tätigkeit unabhängig von kürzeren Zeitabschnitten.

Für die SchülerInnen bedeutet dies, dass ein großer Teil der Sprachvermittlung durch authentische Sprechanelle (zum Zweck des schulischen Zusammenlebens) geschieht und nicht auf den Klassenraum beschränkt ist. Die Klasse nimmt natürlich trotzdem eine wichtige Funktion ein, wird sie doch mehrmals als Übungsraum und, wie auch andere Räume der Schule, als geschützter Raum geschildert, in dem sprachliche Ressourcen ausprobiert und ausgebaut werden können. Die Konzentration gerade auch der SchülerInnen auf das Sprechen von Sprachen (im Gegensatz zu einer *Lern-Umgebung*) stellt diese Wahrnehmung auch in den Zeichnungen dar.

Von den Lehrenden erfordert der Zugang zum Sprachenlernen durch Sprechanelle eine gewisse Gelassenheit im Umgang mit Mehrsprachigkeiten: SchülerInnen werden ermutigt, sich ihre Sprachen als kommunikative Mittel anzueignen und diese in verschiedenen Formen, durch spielerische Wiederholungen, durch Rituale, durch die Kombination unterschiedlicher sprachlicher Ressourcen, nicht nur zu erproben, sondern zu verwenden. Diese Anforderung bzw. Motivation zur Interaktion selbst bei einem noch recht eingeschränkten Wortschatz findet sich auch in anderen, als sehr sprachenfreundlich wahrgenommenen, schulischen Formen und lässt die SchülerInnen (und auch ihre Eltern) sehr schnell die Möglichkeiten neuer sprachlicher Ressourcen erfahren. Kreative Anstalten, sich sprachliche Ressourcen anzueignen, werden in einem solchen Umfeld honoriert und riskieren nicht, als abweichend (oder lächerlich) abgewertet zu werden. Stattdessen stellen sie einen akzeptierten Schritt in einem Prozess der Aneignung dar, der sich über die Jahre in einer Hinführung zu verschiedenen Sprachformen (darunter auch standardnahen Bildungssprachen, aber ebenso Sprachen des Puppentheaters etc.) erstreckt. Diese umfassende Auffassung von Sprache wird in den unterschiedlichen Symbolen deutlich, die für sprachliche Förderung gewählt wurden und werden können.

6.3.3 Situative Bedeutung von Sprachen – Sprachförderung fördert alle Sprachen

Sprachen spielen viele verschiedene Rollen und erfüllen im Leben von SprecherInnen viele unterschiedliche Funktionen. Für heteroglossische Kontexte in Schulen bedeutet das, sich weniger auf Kategorisierungen zu verlassen, sondern zu akzeptieren, dass Sprachen situativ verschiedene Bedeutungen zugeschrieben werden. Für viele Kinder (und ihre Eltern und Lehrenden) gibt es nicht eine einzige Muttersprache, sondern mehrere Sprachen und Sprachformen, die Rollen im familiären Gefüge einnehmen – und je nach Umgebung und Situation stellen diese oder andere Sprachen potentielle Bildungssprachen dar, die aufge-

griffen und ausgebaut werden. Angebote zur Sprachförderung müssen sich also einerseits auf die Funktionalität von Sprachen und Sprachformen – etwa im Sinn von Bildungssprachen, Schrifterwerb und Literalität – konzentrieren und andererseits auch die affektiven und emotionalen Aspekte von Sprachen aufnehmen. Inklusiver Sprachunterricht, der auf Transfer zwischen Einzelsprachen setzt und zugrundeliegende Strukturen und Funktionsweisen zugänglich macht, kann ergänzt werden durch zeitlich begrenzte Förderung in verschiedenen Einzelsprachen, die an den Ressourcen der SchülerInnen ansetzt und authentische Anlässe der Sprachverwendung anbietet. Teamteaching ist dafür zumeist Voraussetzung und gleichzeitig flexible Ressource, um die heterogenen Bedürfnisse von LernerInnengruppen mit den multiplen Möglichkeiten ihrer Lehrenden zusammenzubringen.

Verbunden mit dem Fokus auf situative Bedeutungszuschreibungen plädiere ich für eine Abkehr vom ethnisierenden Gebrauch sprachlicher Kategorien, wie sie etwa in der Kategorie Muttersprache / Erstsprache bei der Schuleinschreibung zur Anwendung kommen. Ressourcen, die aufgrund dieser Kategorisierungen zugeschrieben werden (Sprachförderung, Möglichkeit zum muttersprachlichen Unterricht), treffen nicht immer die Bedürfnisse der SchülerInnen bzw. verunmöglichen es, auf sich zeitlich verändernde Bedürfnisse einzugehen. Gleichzeitig schreiben diese Kategorien fort, dass SprecherInnen der Mehrheitsprache kaum weitere Sprachen erwerben und (nur) von den SprecherInnen von Minderheitensprachen funktionale Mehrsprachigkeit erwartet wird. Mit einer Öffnung etwa des sogenannten muttersprachlichen Unterrichts für Kinder, die diese Option aufgrund eigenen Interesses oder anderer persönlicher Beziehungen wählen möchten, würden auch Stereotypisierungen und Segregationen vermindert. Die Normalität, mit der Schulalltag in der hier untersuchten Schule in zwei und mehr Sprachen gestaltet wird, lässt sich auch in anderen Schulen auf die für die Schulgemeinschaft relevanten Sprachen ausdehnen – dabei stellen sich bedürfnisorientierte Angebote nicht als parallele, in genau gleichem Ausmaß notwendige Angebote heraus, sondern müssen auf die Ziele der SprecherInnen reagieren: in einer ausgesprochen deutschsprachigen Umgebung bedarf es der prononcierten Förderung des Slowenischen innerhalb der Schule, um eine ausgewogene Mehrsprachigkeit zu erreichen. Für andere Schulkontexte bedarf es also einer reflektierenden Auseinandersetzung und Beobachtung der Schulentwicklung, um auf veränderte Voraussetzungen und Bedürfnisse zu reagieren. Schulautonomie, die in diesem Sinn ernst gemeint ist, muss diesen Möglichkeiten Raum geben und Schulsprachenpolitik als teilweise kleinräumige Aufgabe zulassen. Schulsprachprofile als Methode können die Bedürfnisse an Standorten besprechbar machen und den Mitgliedern der Schulgemeinschaft als gemeinsames Forschungsinstrument dienen.

6.3.4 Durchgängige Sprachangebote für mehrsprachige SprecherInnen

In Dialog mit der kleinräumigen Ausgestaltung der sprachlichen und räumlichen Angebote an Schulen ist die konzertierte, durchgängige Sprachförderung entlang der Bildungsbiographie zu sehen. Dies stellt für Eltern und SchülerInnen eine wesentliche Anforderung an schulische Sprachförderung dar: die Sinnhaftigkeit von Unterricht und Angeboten wird durch Abgestimmtheit mit weiterführenden Schulen erlebt und der Wunsch, die eigenen Kinder gut vorbereitet (und in den *richtigen* Bereichen gefördert) in die nächste Schulstufe zu begleiten wird von zahlreichen Eltern geäußert. Für die Schule besteht in der sinnvollen Abstimmung innerhalb der Schulregion die Möglichkeit, gute argumentative Grundlagen gegenüber

Schulträgern wie auch Eltern zu schaffen: wenn von der vorschulischen bis zur tertiären Bildung gemeinsam und aufeinander aufbauend geplant wird, vereint das die entscheidenden AkteurInnen in diesem Bereich und stellt vor allem für die Eltern und SchülerInnen ein großes Maß an Sicherheit dar. Dies stärkt wiederum das Vertrauen in die Bildungsinstitutionen als wissende AkteurInnen und unterstützt die Kooperation. In der untersuchten Konstellation profitiert die gesamte Schullandschaft in Klagenfurt von der Möglichkeit, von zweisprachigen Kindergärten über mehrsprachige Volksschulen zu mittleren und höheren Schulen die gesamte Bildungskarriere mittels aufeinander aufbauender sprachlicher Ressourcen zu absolvieren. Die fehlenden bzw. geringen Angebote im Hochschulbereich werden hingegen bereits von Eltern der VolksschülerInnen thematisiert.

Eltern und SchülerInnen verfügen über Flexibilität, sich auf unterschiedliche sprachliche und räumliche Gestaltungen einzustellen. Diametrale Wechsel, die einen Teil der eigenen Ressourcen als momentan unnötig erscheinen lassen, führen jedoch zu Frustration bzw. der frühen Abwendung von als *nicht sinnvoll* eingeschätzten Sprachen. Bereits der häufige Befund, die Familiensprachen mit dem Eintritt in die Schule als *unnötig* zu erleben, spricht für eine Veränderung dieser Praxis und analog ist auf die sinnvolle Abstimmung (und Vermittlung) der sprachenpolitischen Planungen zu achten. Hier bieten sich regionale Kooperationen an, die möglichst mehrere Varianten sprachlicher Bildungswege bis zur Hochschulreife (und darüber hinaus) führen. In weiterführenden Forschungen sollte spezifisch auf diese Schulregionen eingegangen werden, auch weil erste Pilotprojekte bereits vielversprechende Ansätze zeigen konnten, die durch die detaillierten Ergebnisse der hier vorliegenden Untersuchung weiter ausgestaltet werden können. Der räumliche Fokus, der dann die Praktiken innerhalb mehrerer Schulgebäude umfasst, ist hier ein vielversprechender Ausgangspunkt.

6.3.5 Schulen als (sprachen-)politische AkteurInnen

Schule nimmt (bewusst oder unbewusst) eine wichtige Rolle als AkteurIn in ihrem Umfeld ein: Entscheidungen etwa über die Wertigkeit von Sprachen wirken über die Schule hinaus und können spezifische Sprachen und ihre SprecherInnen stärken. Aus diesem Grund stellen Schulen auch zu allen Zeiten ein politisch umkämpftes Feld dar: die Bemühungen von Eltern, ihren Kindern mehrsprachige Schulbildung bzw. Bildung in Minderheitensprachen zu ermöglichen, erteilen der Schule einen klaren Auftrag. Als Ort der Informationsweitergabe und der Wissensvermittlung zu Spracherwerb ist sie für Eltern eine wichtige Quelle, die nicht nur Sprachen vermittelt sondern auch Argumente für mehrsprachige Erziehung und schließlich auch Traditionen der Minderheitensprache oder kulturelle Produktionen näherbringt. Für eine interessierte Öffentlichkeit und hier vor allem Medien stehen VertreterInnen von Schulen als Auskunftspersonen zur Verfügung, was wiederum direkt Einfluss auf öffentliche Diskurse nimmt.

Für die Lehrenden und die Schulgemeinschaft liegt in der besonderen Rolle der Schule in ihrem Umfeld einerseits eine gewisse Verantwortung (die von den Lehrenden auch beschrieben wird) und andererseits eine realistische Möglichkeit zur Einwirkung auf das schulische Umfeld. Am Beispiel der beschriebenen Schule wird deutlich, wie sehr die Vermittlung von sprachlichen Praktiken durch Kontakte mit den Eltern (über Sprachkurse

oder Veranstaltungen), durch das Beziehen (politischer) Positionen gegenüber sprachpolitischen Entwicklungen, aber auch durch kulturelle Produktionen und Engagement als wichtige Aufgabe erlebt wird.

Durch eine bewusste und reflektierte Haltung gegenüber der eigenen Aufgabe kann Schule sich als AkteurIn positionieren: Der eigene Umgang mit mehrsprachigen SchülerInnen, mit SchülerInnen und Familien, die oft unter schwierigen Umständen mit der Schule in Kontakt kommen, etc. kann sehr relevant für die Konstruktion von Normalität sein. Das (Selbst-)Vertrauen in die Fähigkeiten der Schulgemeinschaft, mit komplexen Lebensrealitäten umzugehen und diese nicht als Abweichung von den eigenen Vorstellungen zu erleben, kann für SchülerInnen und Eltern große Erleichterung bringen. Im Sinne der Normierungsinstitution, die Schule auch ist, kann diese Macht genutzt werden, um an einer Normalisierung erlebter Lebenswelten mitzuarbeiten und dem monolingualen Habitus heteroglossische Lebensentwürfe entgegenzusetzen. Die erlebte Handlungsfähigkeit wirkt wiederum bestärkend auf die Lehrenden bzw. alle Mitglieder der Schulgemeinschaft, die sich in ihren sprachlichen Bedürfnissen wahrgenommen sehen.

ANHANG

Referenzen

- Agar, Michael H. 1980. *The professional Stranger. An informal Introduction to Ethnography.* Orlando u. a., Academic Press.
- Altrichter, Herbert & Peter Posch. 2007. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung.* 4., überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Anderson-Levitt, Kathryn M. 2005. *The Schoolyard Gate: Schooling and Childhood in Global Perspective.* *Journal of Social History. Special Issue: Globalization and Childhood* 38(4). 987-1006.
- Anderson, Benedict. 1983. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism.* London, Verso.
- Anzaldúa, Gloria E. 1999. *Borderlands – La Frontera.* San Francisco, Aunt Lute Books.
- Assmann, Jan. 2007. *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen.* München, C.H. Beck.
- Augé, Marc. 1991. *Non-lieux. Introduction à une Anthropologie de la Surmodernité.* Paris, Seuil.
- Baacke, Dieter. 1980. *Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher.* *deutsche jugend* 11. 493-505.
- Bachelard, Gaston. 2011[1987]. *Poetik des Raums.* 9. Aufl. Frankfurt/Main, Fischer.
- Bachmann-Medick, Doris. 2009. *Spatial Turn.* In: Doris Bachmann-Medick. *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften.* 3. neu bearb. Aufl. Reinbeck b. Hamburg, rowohlt. 284-328.
- Bachtin, Michail M. 1979. *Die Ästhetik des Wortes.* Hrsg. von Rainer Grübel. Frankfurt/Main, suhrkamp.
- Baker, Colin. 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.* Clevedon u. a., Multilingual Matters.
- Barni, Monica & Carla Bagna. 2010. *Linguistic Landscape and Language Vitality.* In: Elana Shohamy, Eliezer Ben-Rafael & Monica Barni. *Linguistic Landscape in the City.* Bristol, Tonawanda, North York, Multilingual Matters. 3-18.
- Begag, Azouz. 2007. *Keynote Address from 2006 AATF Convention: Milwaukee.* *The French Review, Vol. 80/3.* 557-564.
- Ben-Rafael, Eliezer. 2010. *A sociological approach to the study of linguistic landscapes.* In: Elana Shohamy & Durk Gorter. *Linguistic landscape: expanding the scenery.* New York, Routledge. 40-54.
- Ben-Rafael, Eliezer, Elana Shohamy & Monica Barni. 2010. *Introduction: An Approach to an 'Ordered Disorder'.* In: Elana Shohamy, Eliezer Ben-Rafael & Monica Barni. *Linguistic Landscape in the City.* Bristol, Tonawanda, North York, Multilingual Matters. xi-xxviii.
- Bergson, Henri. 1982[1908]. *Materie und Gedächtnis.* Frankfurt/Main, Ullstein.
- Berryman, Mere, Ted Glynn, Paul Woller & Mate Reweti. 2009. *Māori Language Policy and Practice in New Zealand Schools: Community Challenges and Community Solutions.* In: Kate Menken & Ofelia García. *Negotiating Language policies in Classrooms: Teachers as Change Agents.* New York, Routledge. 145–161.

- Bhabha, Homi K. 1994. *The Location of Culture*. New York, Routledge.
- Bilstein, Johannes. 2007. Hör-Räume - Seh-Räume. Zur Real- und Imaginationsgeschichte von Schulbauten. In: Kristin Westphal. *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*. Weinheim, München, Juventa. 95–120.
- Blackledge, Adrian. 2003. Imagining a Monocultural Community: Racialization of Cultural Practice in Educational Discourse. *Journal of Language, Identity & Education* 2(4). 331–347.
- Blommaert, Jan & Dong Jie. 2010. *Ethnographic Fieldwork. A Beginner's Guide*. New York, Multilingual Matters.
- Blommaert, Jan, James Collins & Stef Slembrouck. 2005. Spaces of multilingualism. *Language & Communication* 25. 197-216.
- Boeckmann, Klaus-Börge. 1997. *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: das Beispiel Burgenland*. Wien, Peter Lang.
- Böhnisch, Lothar & Münchmeier Richard. 1990. *Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik*. Weinheim, München, Juventa.
- Bollnow, Otto Friedrich. 1994[1963]. *Mensch und Raum*. 7. Aufl. Stuttgart, Köln, Berlin, W. Kohlhammer.
- Bourdieu, Pierre. 1985. *Sozialer Raum und "Klassen"*. Leçon sur la leçon. Frankfurt/Main, suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2001. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, Seuil.
- Bourne, Jill. 2001. Doing 'What Comes Naturally': How the Discourses and Routines of Teachers' Practice Constrain Opportunities for Bilingual Support in UK Primary Schools. *Language and Education* 15(4). 250-268.
- Breckner, Roswitha. 2005. *Migrationserfahrung - Fremdheit - Biographie. Zum Umgang mit polarisierten Welten in Ost-West-Europa*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breckner, Roswitha. 2010. *Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien*. Bielefeld, transcript.
- Breidenstein, Georg. 2004. Klassenräume - eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*. 87-107.
- Brogden, Lace Marie. 2008. art•I/f/act•ology: Curricular Artifacts in Autoethnographic Research. *Qualitative Inquiry* 14(6). 851-864.
- Brogden, Lace Marie. 2009. François, f / Fransask-qui? Franco-quoi? Constructions identitaires d'un enseignant an formation en situation linguistique minoritaire. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes* 66(1). 73-99.
- Budach, Gabriele, Jürgen Erfurt & Melanie Kunkel. 2008. *Zweisprachig lehren und lernen. Begehung eines Forschungs- und Praxisfelds*. In: Gabriele Budach, Jürgen Erfurt & Melanie Kunkel. *Écoles plurilingues – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure*. Frankfurt/Main u.a, Lang. 7–51.
- Bundesgesetzblatt Nr. 101/1959. Bundesgesetz vom 19. März 1959, womit für das Bundesland Kärnten Vorschriften zur Durchführung der Minderheiten-Schulbestimmungen des Österreichischen Staatsvertrages getroffen werden (Minderheiten- Schulgesetz für Kärnten). http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1959_101_0/1959_101_0.pdf [19.1.2014]
- Bundesgesetzblatt Nr. 641/1994. Bundesgesetz über besondere Bestimmungen betreffend das Minderheitenschulwesen im Burgenland (Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland) http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1994_641_0/1994_641_0.pdf [19.1.2014]
- Busch, Brigitta. 2006. Language biographies – approaches to multilingualism in education and linguistic research. In: Brigitta Busch, Jardine Aziza & Angelika Tjoutuku. *Language biographies for multilingual learning*. Cape Town, PREAESA Occasional Papers. No. 24. 5-18.

- Busch, Brigitta. 2008. Sprachenbiographien als Zugang zum interkulturellen Lernen. In: Sissi Furch & Harald Eichelberger. *Kulturen, Sprachen, Welten*. Innsbruck, Studienverlag. 139-148.
- Busch, Brigitta. 2009. Local actors in promoting multilingualism. In: Gaby Hogan-Brun, Patrick Stevenson & Clare Mar-Molinero. *Discourses on Language and Integration*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins. 129-152.
- Busch, Brigitta. 2010a. Die Macht präbabilonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten. *Lili - Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 160. 58–82.
- Busch, Brigitta. 2010b. School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education* 24(4). 283 - 294.
- Busch, Brigitta. 2010c. „Wenn ich in der einen Sprache bin, habe ich immer die andere auch im Blick“ – Zum Konnex von Politik und Spracherleben. In: Rudolf de Cillia, Helmut Gruber, Michal Krzyzanowski & Florian Menz. *Diskurs, Politik, Identität*. Festschrift für Ruth Wodak. Tübingen, Stauffenburg. 235–244.
- Busch, Brigitta. 2012. The linguistic repertoire revisited. In: Tim McNamara. Special issue: Poststructuralist challenges for applied linguistics. *Applied Linguistics* 33/5. 503–523.
- Busch, Brigitta. 2013. *Mehrsprachigkeit*. Wien, UTB.
- Butler, Judith. 1990. *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York, London, Routledge.
- Butler, Judith. 1997. *Körper von Gewicht*. Gender Studies. Frankfurt/Main, suhrkamp.
- Byrnes, Heidi. 2005. Perspectives. *The Modern Language Journal* 89(4). 582–616.
- Callejo Pérez, David M., Stephen M. Fain & Judith J. Slater. 2004. *Pedagogy of place: seeing space as cultural education*. New York, Peter Lang.
- Cameron, Deborah, Penelope Harvey, Ben Rampton & Kay Richardson. 1997. Ethics, Advocacy and Empowerment in Researching Language. In: Nikolas Coupland & Adam Jaworski. *Sociolinguistics. A reader and coursebook*. Basingstoke, Macmillan. 145–162.
- Canagarajah, Suresh. 2004. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In: Bonny Norton & Kelleen Toohey. *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge, Cambridge University Press. 116–137.
- Cathomas, Rico. 2005. *Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells in der Schweiz*. Münster, Waxmann.
- Cathomas, Rico & Werner Carigiet. 2006. Auf dem Wege zu einer integralen (Mehr-) Sprachendidaktik. In: Werner Wiater & Gerda Videsott. *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas*. Frankfurt/Main u. a., Lang. 137–152.
- Cenoz, Jasone. 2009. *Towards multilingual education. Basque educational research in international perspective*. Bristol, Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone & Durk Gorter. 2010. The diversity of multilingualism in education. *International Journal of the Sociology of Language* 205. 37–53.
- Certeau, Michel de. 1990[1980]. *L'invention du quotidien. 1. arts de faire*. Paris, Gallimard.
- Cho, Seehwa. 2013. *Critical Pedagogy and Social Change*. New York, London, Routledge.
- Christian, Donna. 1996. Two-way immersion education: Students learning through... *The Modern Language Journal* 80(1). 66–76.
- Collier, John. 1979a. Evaluating Visual Data. In: Jon Wagner. *Images of information. Still photography in the social sciences*. Beverly Hills, London, Sage. 161-170.

- Collier, John. 1979b. Visual Anthropology. In: Jon Wagner. Images of information. Still photography in the social sciences. Beverly Hills, London, Sage. 271-282.
- Collier, Stephen J. & Andrew Lakoff. 2005. On regimes of living. In: Aihwa Ong & Stephen J. Collier. Global assemblages: technology, politics, and ethics as anthropological problems. Malden, Oxford, Blackwell. 22–39.
- Conteh, Jean & Avril Brock. 2011. 'Safe spaces'? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 14. 347-360.
- Cosgrove, Denis. 1984. Prospect, perspective and the evolution of the landscape idea. *Transactions of the Institute of British Geographers* 10. 45-62.
- Cosgrove, Denis. 1998. *Social Formation and Symbolic Landscape*. Madison, University of Wisconsin Press.
- Coulmas, Florian. 2005. Changing language regimes in globalizing environments. *International Journal of the Sociology of Language* 175/176. 3–15.
- Coyle, Do. 2009. Language Pedagogies Revisited: Alternative Approaches for Integrating Language Learning, Language Using and Intercultural Understanding. In: Jennifer Miller, Alex Kostogriz & Margaret Gearon. *Culturally and Linguistically diverse Classrooms: New Dilemmas for Teachers*. Bristol, Multilingual Matters. 172–195.
- Creese, Angela. 2011. Making Local Practices Globally Relevant in Researching Multilingual Education. In: Francis M. Hult & Kendall A. King. *Educational Linguistics in Practice. Applying the Local Globally and the Global Locally*. Bristol, Multilingual Matters. 41–55.
- Creese, Angela, Arvind Bhatt & Peter Martin. 2009. Multilingual Researcher Identities: Interpreting Linguistically and Culturally Diverse Classrooms. In: Jennifer Miller, Alex Kostogriz & Margaret Gearon. *Culturally and Linguistically diverse Classrooms: New Dilemmas for Teachers*. Bristol, Multilingual Matters. 215–233.
- Creese, Angela & Adrian Blackledge. 2010. Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal* 94(i). 103–115.
- Cresswell, Tim. 2004. *Place – a short introduction*. Malden/Mass., Blackwell.
- Cummins, Jim. 2006. Identity Texts: The Imaginative Construction of Self through Multiliteracies Pedagogy. In: Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas & Maria E. Torres-Guzmán. *Imagining multilingual schools. Languages in Education and Globalization*. Clevedon, Multilingual Matters. 51-68.
- Dagenais, Diane & Catherine Berron. 2001. Promoting Multilingualism through French Immersion and Language Maintenance in Three Immigrant Families. *Language, Culture and Curriculum* 14(2). 142-155.
- Dagenais, Diane, Danièle Moore & Cécile Sabatier. 2009. Negotiating Teacher-Researcher Collaboration in Immersion Education. In: Jennifer Miller, Alex Kostogriz & Margaret Gearon. *Culturally and Linguistically diverse Classrooms: New Dilemmas for Teachers*. Bristol, Multilingual Matters. 234–251.
- Dagenais, Diane, Danièle Moore, Cécile Sabatier, Patricia Lamarre & Françoise Armand. 2010. Linguistic landscape and language awareness. In: Elana Shohamy & Durk Gorter. *Linguistic landscape: expanding the scenery*. New York, Routledge. 253-269.
- Dausien, Bettina & Helga Kelle. 2005. Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung. In: Bettina Völter, Bettina Dausien, Helma Lutz & Gabriele Rosenthal. *Biographieforschung im Diskurs*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften. 189-212.

- Davies, Alan. 2003. *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Demazière, Didier & Claude Dubar. 1997. *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris, Nathan.
- Dewey, John. 1990[1915]. *The School and Society and The Child and the Curriculum*. Chicago, University of Chicago Press.
- Dodman, David R. 2003. Shooting in the city: an autophotographic exploration of the urban environment in Kingston, Jamaica. *Area* 35(3). 293–304.
- Dumreicher, Heidi & Bettina Kolb. 2006. "My house, my street". Seven fields of spatial & social encounter. In: Dina Shehayeb, Hulya Turgut Yildiz & Peter Kellet. "Appropriate home": Can we design "appropriate" residential environments? Cairo, HBNRC (Housing & Building National Research Centre). 97-108.
- Dumreicher, Heidi & Bettina Kolb. 2008. Place as a social space—Fields of encounter relating to the local sustainability process. *Journal of Environmental Management*, 87(2). 317-328.
- Duncan-Andrade, Jeffrey M.R. & Ernest Morrell. 2008. *The Art of Critical Pedagogy. Possibilities for Moving from Theory to Practice in Urban Schools*. New York, Peter Lang.
- Dünne, Jörg & Stephan Günzel (Hrsg.). 2006. *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt/Main, suhrkamp.
- Durkheim, Émile. 2008[1912]. *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. 6. Aufl. Paris, Presses Universitaires de France.
- Edwards, John. 2010. *Language Diversity in the Classroom*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Edwards, John. 2005. Linguistic and cultural heterogeneity in the classroom. Canada and beyond. In: Hoosain Rumjahn & Farideh Salili. *Language in Multicultural Education*. Greenwich, Conn., Information Age. 13-30.
- England, Kim. 2008. Caregivers, the Local-Global, and the Geographies of Responsibility. In: Pamela Moss & Karen Falconer Al-Hindi. *Feminisms in Geography: rethinking space, place, and knowledge*. Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield. 199-206.
- Fain, Stephen M. 2004. The Construction of Public Space. In David M. Callejo Pérez, Stephen M. Fain & Judith J. Slater. *Pedagogy of place: seeing space as cultural education*. New York, Peter Lang. 9-33.
- Fairclough, Norman. 1999. Global capitalism and critical awareness of language. *Language Awareness* 8. 71-83.
- Flick, Uwe, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.). 2003. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 2. Aufl. Hamburg, Rowohlt.
- Foucault, Michel. 2005. *Die Heterotopien*. Frankfurt/Main, suhrkamp.
- Foucault, Michel. 1977. *Language, Counter-Memory, Practice*. Hrsg. von D. F. Bouchard & S. Simon. Ithaca, NY, Cornell University Press.
- Foucault, Michel. 1993 [1975]. *Überwachen und Strafen*. Frankfurt/Main, suhrkamp
- Foucault, Michel. 1994 [1984]. *Dits et écrits*. Vol. 4. Paris, Gallimard.
- Franceschini, Rita. 2001. Sprachbiographien randständiger Sprecher. In: Rita Franceschini. *Biographie und Interkulturalität: Diskurs und Lebenspraxis*. Tübingen, Stauffenburg. 111–125.
- Frenzel, Dorothea & Milena de Albentis Hienz. 2008. Die Deutsch-Italienische Gesamtschule Wolfsburg – eine europäische Institution. In: Gabriele Budach, Jürgen Erfurt & Melanie Kunkel. *Écoles plurilingues – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure*. Frankfurt/Main u. a., Lang. 379–393.

- Gal, Susan. 2006. Migration, minorities and multilingualism: language ideologies in Europe. In: Claire Mar-Molinero & Patrick Stevenson. *Language ideologies, policies and practices: language and the future of Europe*. Basingstoke, Palgrave. 13-28.
- García, Ofelia & Claire E. Sylvan (2011). *Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities*. *The Modern Language Journal* 95(3). 385-400.
- García, Ofelia, Tove Skutnabb-Kangas & Maria Torrez-Guzman. 2006. *Imagining multilingual schools. Languages in education and glocalization*. Clevedon u. a., Multilingual Matters.
- Gardner, Sheena & Marilyn Martin-Jones. 2012. *Multilingualism, Discourse and Ethnography*. New York, London, Routledge.
- Garfinkel, Harold. 1972. Remarks on Ethnomethodology. In: John Gumperz & Dell Hymes. *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York u. a., Holt, Rinehart and Winston. 301-324.
- Garrett, Peter, Nikolas Coupland & Angie Williams. 2003. *Investigating Language Attitudes. Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance*. Cardiff, University of Wales Press.
- Gearon, Margaret. 2009. Educating Language Teachers for Multilingual and Multicultural Settings. In: Jennifer Miller, Alex Kostogriz & Margaret Gearon. *Culturally and Linguistically diverse Classrooms: New Dilemmas for Teachers*. Bristol, Multilingual Matters. 196–212.
- Giampapa, Frances. 2011. The Politics of 'Being and Becoming' a Researcher: Identity, Power, and Negotiating the Field. *Journal of Language, Identity & Education* 10(3). 132–144.
- Goffman, Erving. 1959. *The presentation of self in everyday life*. New York, Random House.
- Goffman, Erving. 1987[1961]. *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates*. London u. a., Penguin Books.
- Goffman, Erving. 1980. *Rahmenanalyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt/Main, suhrkamp.
- Gogolin, Ingrid & Ursula Neumann. 2008. Bilinguale Grundschulen in Hamburg – ein erfolgreicher Schulversuch. In: Gabriele Budach, Jürgen Erfurt & Melanie Kunkel. *Écoles plurilingues – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure*. Frankfurt/Main u. a., Lang. 395–410.
- Gogolin, Ingrid. 2004[1994]. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2. Aufl. Münster, Waxmann.
- Goldstein, Tara. 2004. Performed ethnography for critical language teacher education. In: Bonny Norton & Kelleen Toohey. *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge, Cambridge University Press. 311–326.
- Gomolla, Mechthild. 2009. Elternbeteiligung in der Schule. In: Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla. *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften. 21–50.
- Grady, John. 2004. Working with Visible Evidence: An Invitation and Some Practical Advice. In: Caroline Knowles & Paul Sweetman. *Picturing the Social Landscape: Visual Methods and the Sociological Imagination*. London, Routledge. 18-31.
- Grell, Petra. 2007. "Im Bild erinnert - aus der Sprache gefallen?" Bild-Text-Collagen als Forschungs- und Reflexionsinstrument. In: Margret Dörr, Heide von Felden, Regina Klein, Hildegard Macha & Winfried Marotzki. *Erinnerung-Reflexion-Geschichte: Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften. 179-193.
- Grinberg, Sylvia M. 2011. Territories of schooling and schooling territories in contexts of extreme urban poverty in Argentina: Between management and abjection. *Emotion, Space and Society*, 4. 160-171.

- Gstettner, Peter & Dietmar Larcher, 1985. *Zwei Kulturen, zwei Sprachen, eine Schule. Interkulturelles Lernen und Volksgruppenverständigung in Kärnten. Zur wissenschaftlichen Grundlegung umfassender Reformen im Minderheitenschulwesen.* Klagenfurt/Celovec, Drava.
- Gumperz, John & Dell Hymes. *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication.* New York u. a., Holt, Rinehart and Winston.
- Gumperz, John. 1964. *Linguistic and Social Interaction in Two Communities.* In: John Gumperz & Dell Hymes. *The Ethnography of Communication.* *American Anthropologist* 66/6. 137-153.
- Gutiérrez, Kris D., Patricia Badequano-López & Carlos Tejeda. 2012. *Rethinking Diversity. Hybridity and hybrid language practices in the third space.* In: Nancy H. Hornberger. *Educational Linguistics. Critical concepts in linguistics.* London, Routledge. 142–162.
- Hägerstrand, Torsten. 1975. *Space, time and human conditions.* In: Anders Karlqvist, Lars Lundqvist & Folke Snickars. *Dynamic allocation of urban space.* Farnborough, Saxon House. 3-12.
- Hall, Stuart. 1992. *Cultural Studies and Its Theoretical Legacies.* In: Lawrence Grossberg, Cary Nelson & Paula A. Treichler. *Cultural Studies.* New York, Routledge. 177-286.
- Halliday, Michael A. K. 1978. *Language as social semiotic.* London, Arnold.
- Hanauer, David Ian. 2010. *Science and the linguistic landscape. A Genre Analysis of Representational Wall Space in a Microbiology Laboratory.* In: Elana Shohamy & Durk Gorter. *Linguistic landscape: expanding the scenery.* New York, Routledge. 287-301.
- Harper, Douglas. 1986. *Meaning and Work: A study in the photo Elicitation.* *Current Sociology* 34/3. 24-46.
- Harvey, David. 1989. *The urban experience.* Baltimore u. a., Johns Hopkins Univ. Press.
- Harvey, David. 2006. *Spaces of Global Capitalism: Towards a Theory of Uneven Geographical Development.* London, Verso.
- Harvey, David. 2009. *Social Justice and the City.* Athens, University of Georgia Press.
- Haug, Frigga. 1999. *Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit.* Hamburg, Argument.
- Heller, Monica. 2011. *Paths to Post-Nationalism. A Critical Ethnography of Language and Identity.* New York, Oxford Univ. Press.
- Heller, Monica. 2004. *Pratiques et structuration à l'école en milieu multilingue.* *Sociolinguistica* 18. 73-85.
- Heller, Monica. 2006. *Linguistic Minorities and Modernity.* London, New York, continuum.
- Heller, Monica. 2007. *Distributed knowledge, distributed power: A sociolinguistics of structuration.* *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies* 27. 633-653.
- Hillier, Bill & Julienne Hanson. 1984. *The Social Logic of Space.* Cambridge, Cambridge University Press.
- Hillier, Bill. 1996. *Space is the machine.* Cambridge, Cambridge University Press.
- Hinton, Leanne. 2011. *Language revitalization and language pedagogy: new teaching and learning strategies.* *Language and Education* 25(4). 307–318.
- hooks, bell. 1994. *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom.* New York, London, Routledge.
- hooks, bell. 1990. *Yearning. race, gender, and cultural politics.* Boston, South End Press.
- Hopf, Christel. 2003. *Qualitative Interviews: ein Überblick.* In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Hamburg, Rowohlt. 349-360.
- Hornberger Nancy H. 2013. *Negotiating methodological rich points in the ethnography of language policy.* *International Journal of the Sociology of Language.* 101–122.

- Hornberger, Nancy H. 2009. Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in Indigenous experience). *Language Teaching* 42. 197–211.
- Hornberger, Nancy & David C. Johnson. 2011. The Ethnography of Language Policy. In: Teresa L. McCarty. *Ethnography and language policy*. New York, Routledge. 273-289.
- Huebner, Thom. 2010. A framework for the linguistic analysis of linguistic landscapes. In: Elana Shohamy & Durk Gorter. *Linguistic landscape: expanding the scenery*. New York, Routledge. 70-87.
- Husserl, Edmund. 1966. *Husserliana IV*. Dordrecht, Springer.
- Hymes, Dell. 1964. Introduction: Toward Ethnographies of Communication. In: John Gumperz & Dell Hymes. *The Ethnography of Communication*. *American Anthropologist* 66/6. 1–34.
- Iedema, Rick. 2000. Bureaucratic Planning and Resemiotisation. In: Ventola, Eija. *Discourse and Community. Doing Functional Linguistics*. Tübingen, Gunter Narr. 47-69.
- Irvine, Judith T. & Susan Gal. 2000. Language Ideology and Linguistic Differentiation. In: Paul V. Kroskrity. *Regimes of language. Ideologies, Politics and Identities*. Santa Fe, School of American Research Press. 35–83.
- Jaworski, Adam & Crispin Thurlow. 2010. Introducing Semiotic Landscapes. In: Adam Jaworski & Crispin Thurlow. *Semiotic Landscapes. Language, Image, Space*. London, New York, Continuum. 1–40.
- Johnson, David Cassels & Rebecca Freeman. 2010. Appropriating Language Policy on the Local Level. *Working the Spaces for Bilingual Education*. In: Kate Menken & Ofelia García. *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policy Makers*. New York, Routledge. 13-31.
- Johnson, Greer C. 2006. The discursive construction of teacher identities in a research interview. In: Anna De Fina, Deborah Schiffrin & Michael Bamberg. *Discourse and Identity*. Cambridge, Cambridge University Press. 213-232.
- Jordan, Terry G. & Lester Rowntree. 1976. *The Human Mosaic. A Thematic Introduction to Cultural Geography*. San Francisco, Canfield Press.
- Jørgensen, J. Normann. 2008. Polylingual Languageing Around and Among Children and Adolescents. *International Journal of Multilingualism* 5(3). 161 - 176.
- Jorgenson, Jane & Tracy Sullivan. 2010. Accessing Children's Perspectives Through Participatory Photo Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung* 11(1). Art. 8.
- Kanno, Yasuko. 2003. Imagined Communities, School Visions, and the Education of Bilingual Students in Japan. *Journal of Language, Identity & Education* 2(4). 285-300.
- Kanno, Yasuko & Bonny Norton. 2003. Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity & Education* 2(4). 241-249.
- Kenner, Charmian, Eve Gregory, Ruby Mahera & Salman Al-Azami. 2008. Bilingual Learning for Second and Third Generation Children. *Language, Culture and Curriculum* 21(2). 120–137.
- Kenway, Jane & Deborah Youdell. 2011. The emotional geographies of education: Beginning a conversation. *Emotion, Space and Society*, 4. 131-136.
- Kessl, Fabian & Christian Reutlinger & Susanne Maurer & Oliver Frey. 2005. *Handbuch Sozialraum*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kitchin, Rob & Mark Blades. 2002. *The Cognition of Geographic Space*. London, New York, I.B.Tauris.
- Kolb, Bettina. 2001. *Fotobefragung Bilder zur Gesundheit*. Dissertation, Univ. Wien.
- Kolb, Bettina. 2008. Involving, Sharing, Analysing - Potential of the Participatory Photo Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung* 9(3). Art. 12.

- Kramersch, Claire. 2006. The multilingual subject. *International Journal of Applied Linguistics* 16(1). 97-110.
- Kress, Gunther & Theo van Leeuwen. 1994. *Reading Images. A grammar of visual design*. London, New York, Routledge.
- Kress, Gunther & Theo van Leeuwen. 2001. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London, Arnold.
- Kroskrity, Paul V. 2000a. *Regimes of Language. Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe, School of American Research Press.
- Kroskrity, Paul V. 2000b. *Regimenting Languages: Language Ideological Perspectives*. In: Paul V. Kroskrity. *Regimes of language. Ideologies, Politics and Identities*. Santa Fe, School of American Research Press. 1–34.
- Lamnek, Siegfried. 1995. *Qualitative Sozialforschung. Bd. 2. Methoden und Techniken*. Weinheim, Beltz.
- Landry, Rodrigue & Richard Y. Bourhis. 1997. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. *Journal of Language and Social Psychology* 16(1). 23-49.
- Lange, Bettina. 2001. Narrative Strukturen in (Kinder-)Geschichten und eine Analyse ihrer formalen Kennzeichen. In: Hans Dieter Erlinger. *Kinder und ihr Symbolverständnis: Theorien - Geschichten - Bilder*. München, KoPäd Verlag. 55-156.
- Lave, Jean & Etienne Wenger. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York, Cambridge University Press.
- Law, John & Annemarie Mol. 1995. Notes on Materiality and Sociality. *The Sociological Review*. 43. 274-294.
- Law, John. 2004. *After Method. Mess in Social Science Research*. New York, Routledge.
- Lee, Jin Sook, Laura Hill-Bonnet & Jesse Gillispie. 2008. Learning in Two Languages: Interactional Spaces for Becoming Bilingual Speakers. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 11(1). 75-94.
- Lefebvre, Henri. 1974. *Le droit à la ville suivi de Espace et politique*. Paris, Éd. Anthropos.
- Lefebvre, Henri. 1976. Reflections on the Politics of Space. *Antipode* 8. 30-37.
- Lefebvre, Henri. 1991. *The production of space*. Malden, Oxford, Blackwell.
- Lefebvre, Henri. 2006 [1996]. *Writings on Cities*. Übers. und herausgegeben von Eleonore Kofman & Elizabeth Lebas. Malden, Oxford, Carlton, Blackwell.
- Lefebvre, Henri. 2008. *Critique of Everyday life*. 3 Bände. Übers. von John Moore. London, Verso
- LePage, Robert. 1979. Review of Dell Hymes, *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. *Journal of Linguistics* 15(1). 168–179.
- Leung, Constant, Roxy Harris & Ben Rampton. 2004. Living with inelegance in qualitative research on task-based learning. In: Bonny Norton & Kelleen Toohey. *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge, Cambridge University Press. 242–267.
- Li, Wei. 2011. Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43. 1222-1235.
- Lotherington, Heather. 2004. Bilingual Education. In: Alan Davies & Catherine Elder. *The handbook of applied linguistics*. Malden, Oxford, Blackwell. 695–718.
- Löw, Martina. 2001. *Raumsoziologie*. Frankfurt/Main, suhrkamp
- Luke, Allan. 2004. Two takes on the critical. In: Bonny Norton & Kelleen Toohey. *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge, Cambridge University Press. 21–29.
- Ma, Eric Kit-wai. 2002. Translocal spatiality. *International Journal of Cultural Studies* 5(2). 131–152.

- Mack, Wolfgang & Joachim Schroeder. Schule und lokale Bildungspolitik. In: Fabian Kessl & Christian Reutlinger & Susanne Maurer & Oliver Frey. 2005. Handbuch Sozialraum. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften. 247–261.
- Madison, D. Soyini. 2012. *Critical Ethnography. Method, Ethics, and Performance*. Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage.
- Maguire, Mary H. 2005. What if You Talked to Me? I Could Be Interesting! Ethical Research Considerations in Engaging with Bilingual / Multilingual Child Participants in Human Inquiry. *Forum Qualitative Sozialforschung* 6(1). Art. 4.
- Makoni, Sifre & Alastair Pennycook. 2007. *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon u. a., Multilingual Matters.
- Malinowski, Bronislaw. 2002[1935]. *Collected Works. Coral Gardens and their Magic*. Vol VIII. London, New York, Routledge.
- Martin-Jones, Marilyn. 1997. Bilingual Classroom Discourse: Changing research Approaches and Diversification of research Sites. In: Nancy H. Hornberger & Corson Davis. *Encyclopedia of Language and Education*. Volume 8: Research Methods in Language and Education. Dordrecht, Kluwer. 249–258.
- Martin-Jones, Marilyn. 2012. Bilingualism, Education and the regulation of access to language resources. In: Nancy H. Hornberger. *Educational Linguistics. Critical Concepts in linguistics*. London, Routledge. 279–301.
- Massey, Doreen. 1999. Spaces of politics. In: Doreen Massey, John Allen & Philip Sarre. *Human Geography Today*. Cambridge, Polity Press. 279–294.
- Massey, Doreen. 1994. *Space, place and gender*. Cambridge, Polity Press.
- Massey, Doreen. 2005. *For Space*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage
- Mayall, Berry. 2002. *Towards a Sociology of Childhood. Thinking from children's lives*. Buckingham, Philadelphia, Open University Press.
- Mead, Margaret. 1973. *Blackberry Winter. My early years*. London, Angus & Robertson.
- Menken, Kate & Ofelia García. 2010. *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policy Makers*. New York, Routledge.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1974. *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin, de Gruyter.
- Mol, Annemarie. 2008. *The Logic of Care. Health and the Problem of Patient Choice*. 2. Aufl. Milton Park, New York, Routledge.
- Mol, Annemarie & John Law. 2004. Embodied Action, Enacted Bodies. *The Example of Hypoglycaemia*. *Body & Society* 10(2-3). 43–62.
- Mol, Annemarie. 2002. *The Body multiple: ontology in medical practice*. Durham, London, Duke University Press.
- Mossakowski, Jan, Judith Purkarthofer, Ursula Doleschal & Brigitta Busch. 2010. Erfahrungen mit zweisprachigem Lehren und Lernen in heterogenen Klassen an der Volksschule Hermagoras / Ljudska šola Mohorjeva in Klagenfurt/Celovec. Unveröff. Endbericht des Forschungsprojekts der Alpen-Adria-Univ. Klagenfurt und Univ. Wien, gefördert und finanziert durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Musk, Nigel. 2010. Bilingualisms-in-practice at the meso level: an example from a bilingual school in Wales. *International Journal of the Sociology of Language* 202. 41-62.
- Neely, Brooke & Michelle Samura. 2011. Social geographies of race: connecting race and space. *Ethnic and Racial Studies* 34(11). 1933–1952.
- Nelde, Hans Peter. 2003. Mehrsprachigkeit und Schulmodelle. In: Jürgen Erfurt. *Mehrsprachigkeit und Migration. Ressourcen sozialer Identifikation*. Frankfurt/Main, Lang. 202–210.

- Norton, Bonny. 2000. Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change. Harlow, Longman.
- Norton, Bonny. 2001. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In: Michael P. Breen. Learner contributions to language learning: New directions in research. Harlow, England, Pearson Education. 159-171.
- Park, Robert Ezra. 1950. Race and Culture. Glencoe/Ill., The Free Press.
- Pauwels, Luc. 2010. Visual Sociology Reframed: An Analytical Synthesis and Discussion of Visual Methods in Social and Cultural Research. *Sociological Methods & Research* 38(4). 545-581.
- Pavlenko, Aneta & Adrian Blackledge. 2004. Introduction: New Theoretical Approaches to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. In: Aneta Pavlenko & Adrian Blackledge. *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon u. a., Multilingual Matters. 1–33.
- Peissl, Helmut, Petra Pfisterer, Judith Purkarthofer & Brigitta Busch. 2010. Mehrsprachig und lokal. Nichtkommerzieller Rundfunk und Public Value in Österreich. Wien, Schriftenreihe der RTR.
- Pennycook, Alastair. 2009. Linguistic Landscapes and the transgressive Semiotics of Graffiti. In: Elana Shohamy & Durk Gorter. *Linguistic landscape: expanding the scenery*. New York, Routledge. 302-312.
- Pennycook, Alastair. 2010. *Language as a Local Practice*. London, New York, Routledge.
- Philips, Susan U. 2000. Constructing a Tongan Nation-State through Language Ideology in the Courtroom. In: Paul V. Kroskrity. *Regimes of language. Ideologies, Politics and Identities*. Santa Fe, School of American Research Press. 229-257.
- Phillips, Richard. 1997. *Mapping Men & Empire. A geography of adventure*. London, New York, Routledge.
- Pietikäinen, Sari, Riikka Alanen, Hannele Dufva, Paula Kalaja, Sirpa Leppänen & Anne Pitkänen-Huhta. 2008. Languaging in Ultima Thule: Multilingualism in the Life of a Sami Boy. *International Journal of Multilingualism* 5(2). 79–99.
- Potowski, Kim. 2007. Language and identity in a dual immersion school. Bristol u. a., Multilingual Matters.
- Purkarthofer, Judith. 2007. Freies Radio! Freies Sprechen? Erleben, Gebrauch und Bedeutung von Standard und Non-Standard bei jugendlichen RadiomacherInnen. Unveröff. Dipl., Univ. Wien.
- Purkarthofer, Judith. 2011a. Zweitsprache Deutsch? Zum Erleben von Sprachen in mehrsprachigen Volksschulen. In: Anna-Maria Adaktylos & Judith Purkarthofer. *Anders lesen lernen. Schulheft* 143. Innsbruck, Studienverlag. 78-84.
- Purkarthofer, Judith. 2011b. Sprachliche Räume als Teil multilingualer Familienentwürfe – ausgesprochene Erwartungen werdender Eltern. In: Eva-Maria Thüne & Anne Betten. *Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien. LisT 4*. Rom, Aracne. 261-291.
- Purkarthofer, Judith. 2012a. "Wieviele Sprachen sprichst du, Frau Lehrer?" "Ich sprech ja nur ganz wenige Sprachen." Zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität in bilingualen Grundschulen. In: Marcus Bär, Andreas Bonnet, Helene Decke-Cornill, Andreas Grünewald & Adelheid Hu. 2012. *Globalisierung, Migration, Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. Hamburg, 28.09.-01.10.2011. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren (Beiträge zur Fremdsprachenforschung; Bd. 12). 291-300.
- Purkarthofer, Judith. 2012b. Platz für Sprachen? Schulen als mehrsprachige Räume in der Wahrnehmung der beteiligten AkteurInnen. In: Udo Ohm & Christiane Bongartz. *Soziokulturelle und psycholinguistische Untersuchungen im Zweitspracherwerb*. Frankfurt u. a., Peter Lang. 89-112.

- Purkarthofer, Judith. 2013a. "Alle Sprachen können wir nicht lernen" - Spracherleben als gezielte Intervention in der Lehrendenbildung. In: Eva Vetter. Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Sektion 10 der DGFF 2011. Baltmansweiler, Schneider Hohengehren. 62-76.
- Purkarthofer, Judith. 2013b. Forschende Schule und geschulte Forschende – Ein Weg zur Schulentwicklung. In: Judith Purkarthofer & Brigitta Busch. Schulsprachen – Sprachen in und um und durch die Schule. schulheft 151. 43-54.
- Purkarthofer, Judith & Jan Mossakowski. 2012. Bilingual teaching for multilingual students? Innovative dual medium models at Slovene-German schools in Austria. *International Review of Education* 57(5). 551-565.
- Rabinow, Paul. 2005. *Midst Anthropology's problems*. In: Aihwa Ong & Stephen J. Collier. *Global assemblages: technology, politics, and ethics as anthropological problems*. Malden, Oxford, Blackwell. 40-53.
- Rampton, Ben. 1995. *Crossing. Language and ethnicity among adolescents*. London, Longman.
- Razack, Sherene H. 2002. *Race, Space, and the Law: unmapping a white settler society*. Toronto, Between the lines.
- Reh, Mechthild. 2004. Multilingual writing: a reader-oriented typology - with examples from Lira Municipality (Uganda). *International Journal of the Sociology of Language* 170. 1-41.
- Richards, Roselee Jayne. 2012. "You look very well for transplant": Autoethnographic Narrative and Identity in Chronic Kidney Disease, Kidney Failure and the Life post-transplant. Diss., Univ. Stellenbosch.
- Rienzner Martina & Gabriele Slezak (Hrsg.). 2010. *Sprache und Translation in der Rechtspraxis, Stichproben* 19.
- Rose, Gillian. 2007. *Visual Methodologies. An introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore, Sage.
- Rose, Gillian. 1993. *Feminism and Geography. The Limits of Geographical Knowledge*. Cambridge, Polity Press.
- Rose, Gillian. 1999. *Performing Space*. In: Doreen Massey, John Allen & Philip Sarre. *Human Geography Today*. Cambridge, Polity Press. 247–259.
- Said, Edward W. 1978. *Orientalism*. New York, Pantheon.
- Schroer, Markus. 2006. *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt/Main, suhrkamp.
- Schroer, Markus. 2008. *Raum. Das Ordnen der Dinge*. In: Stephan Moebius & Andreas Reckwitz. *Poststrukturalistische Sozialwissenschaft*. Frankfurt/Main, suhrkamp. 141–157.
- Schütz, Alfred. 1981[1924-1928]. *Theorie der Lebensformen*. Frankfurt/Main, suhrkamp.
- Schütze, Fritz. 1976. Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. *Internationales Jahrbuch für Wissens- und Religionssoziologie*. 7-41.
- Scollon, Ron & Suzie Wong Scollon. 2004. *Nexus Analysis. Discourse and the emerging internet*. London, New York, Routledge.
- Scollon, Ron & Suzie Wong Scollon. 2003. *Discourses in Place*. London, New York, Routledge.
- Sebba, Marc. 2011. *Societal Bilingualism*. In: Ruth Wodak, Barbara Johnstone & Paul E. Kerswill. *The Sage Handbook of Sociolinguistics*. Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage. 445-459.
- Shohamy, Elana. 2006. *Language Policy. Hidden Agendas and New Approaches*. London, New York, Routledge.
- Shohamy, Elana & Shoshi Waksman. 2009. *Linguistic Landscape as an Ecological Arena. Modalities, Meanings, Negotiations, Education*. In: Elana Shohamy & Durk Gorter. *Linguistic landscape: expanding the scenery*. New York, Routledge. 313-331

- Silverstein, Michael. 1979. Language Structure and Linguistic Ideology. In: Paul R. Clyne, William F. Hanks & Carol L. Hofbauer. *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago, Chicago Linguistic Society. 193-247.
- Silverstein, Michael. 1998. The Uses and Utility of Ideology: A Commentary. In: Bambi B. Schiefflin, Kathryn A. Woolard & Paul V. Kroskrity. *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York, Oxford University Press. 123-145.
- Simmel, Georg. 1992. *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Frankfurt/Main, suhrkamp.
- Soja, Edward W. 1989. *Postmodern Geographies. The reassertion of space in critical social theory*. London, New York, Verso.
- Soja, Edward W. 1996. *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and other Real-and-Imagined places*. Oxford, Blackwell.
- Sopp, Judith. 2007. Das Klassenzimmer - Raum zum Leben und Arbeiten oder nur eine Ortsangabe? In: Kristin Westphal. *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*. Weinheim, München, Juventa. 225–262.
- Soto, Lourdes Diaz & Juliana Lasta. 2005. Bilingual border-crossing. Children's ideological becoming. In: Lourdes Diaz Soto & Beth Blue Swadener. *Power & Voice in Research with Children*. New York, Washington DC, Bern, Frankfurt/Main, Berlin, Brussels, Vienna, Oxford, Peter Lang. 153-164.
- Spivak, Gayatri C. 1988. *In other worlds: essays in cultural politics*. New York, Routledge.
- Stein, Pippa. 2008. *Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms. Representations, rights and resources*. Milton Park, New York, Routledge.
- Strauss, Anselm L. & Juliet Corbin. 1990. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park/California, Sage Publications.
- Suchar, Charles. 1997. Grounding Visual Sociology Research in Shooting Scripts. *Qualitative Sociology* 20(1). 33-55.
- Sunnen, Patrick. 2009. „Wir haben das Mega-Orange gemacht!“ – Vorschulkinder inszenieren sich als Lernende an der Schnittstelle von Schul- und Gleichaltrigenkultur. In: Heike de Boer & Heike Deckert-Peaceman. *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften. 35-49.
- Talmy, Steven. 2010. Qualitative interviews in applied linguistics: from research instrument to social practise. *Annual Review of Applied Linguistics* 30. 128-148.
- Thomas, Jim, 1993. *Doing Critical Ethnography*. Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage.
- Thomas, William & Florian Znaniecki. 1984[1929]. *The Polish Peasant in Europe and America*. Hrsg. von Eli Zaretsky. Urbana Chicago, University of Illinois Press.
- Thomas, Enlli Môn & Dylan Bryn Roberts. 2011. Exploring bilinguals' social use of language inside and out of the minority language classroom. *Language and Education* 25(2). 89 - 108.
- Toohey, Kelleen & Natalia Gajdamaschko. 2005. Communities of Practice, Figured Worlds and Learning Initiative in the Second Language Education of Immigrant Students. *Research on Immigration and Integration in the Metropolis. Working Paper Series 05 (03)*. 1-20.
- Toohey, Kelleen & Bonnie Waterstone. 2004. Negotiating expertise in an action research community. In: Bonny Norton & Kelleen Toohey. *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge, Cambridge University Press. 291–310.
- Tuan, Yi-Fu. 1977. *Space and Place. The Perspective of Experience*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

- Tuhiwai Smith, Linda. 2012. *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. London, New York, Zed Books.
- Valentine, Gill. 1999. *Imagined Geographies: Geographical Knowledges of Self and Other in Everyday Life*. In: Doreen Massey, John Allen & Philip Sarre. *Human Geography Today*. Cambridge, Polity Press. 47–61.
- Van Leeuwen, Theo. 2005. *Introducing Social Semiotics*. Milton Park, Routledge.
- Van Leeuwen, Theo. 2008. *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford, New York, Oxford University Press.
- Varela, Francisco J. 2001. *Intimate Distances. Fragments for a Phenomenology of Organ Transplantation* *Journal of Consciousness Studies* 8(5–7). 259–271.
- Vetter, Eva. 2013. *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Sektion 10 der DGFF 2011. Baltmansweiler, Schneider Hohengehren.
- Vološinov, Valentin N. 1973. *Marxism and the Philosophy of Language*. New York, London, Seminar Press.
- Wakounig, Vladimir. 2008. *Der heimliche Lehrplan der Minderheitenbildung. Die zweisprachige Schule in Kärnten 1945 – 2007*. Klagenfurt/Celovec, Drava.
- Walden, Rotraut. 2007. *Merkmale innovativer Schulbauten in Deutschland*. In: Kristin Westphal. *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*. Weinheim, München, Juventa. 121–133.
- Waldenfels, Bernhard. 2007. *Antwortregister*. Frankfurt/Main, suhrkamp.
- Watkins, Megan. 2011. *Teachers' tears and the affective geography of the classroom*. *Emotion, Space and Society*, 4. 137-143.
- Weizsäcker, Viktor von. 1986. *Der Gestaltkreis*. Stuttgart, Thieme.
- Welzer, Harald. 2005. *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*. München, CH Beck.
- Wenger, Etienne. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning and identity*. New York, Cambridge University Press.
- Westphal, Kristin. 1997. *Zwischen Himmel und Erde. Annäherung an eine kulturpädagogische Theorie des Raumerlebens*. Frankfurt/Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, Peter Lang.
- Westphal, Kristin (Hrsg.). 2007a. *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*. Weinheim, München, Juventa.
- Westphal, Kristin. 2007b. *Macht im Raum erfahren. Der Körper als Ursprung und Ort des Denkens von Raum*. In: Kristin Westphal. *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*. Weinheim, München, Juventa. 249-262.
- Westphal, Kristin & Nicole Hoffmann. 2007. *Orte des Lernens. Erschließungen und Verortungen*, In: Kristin Westphal. *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*. Weinheim, München, Juventa. 7–14.
- Wiater, Werner & Gerda Videsott (Hrsg.). 2006. *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas*. Frankfurt/Main u. a., Lang
- Willems, Herbert & Daniela Eichholz. 2008. *Die Räumlichkeit des Sozialen und die Sozialität des Raumes: Schule zum Beispiel*. In: Herbert Willems. *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften. 865-907.
- Wodak, Ruth, Rudolf de Cillia, Martin Reisigl, Karin Liebhart, Klaus Hofstätter & Maria Kargl. 1998. *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität*. Frankfurt/Main, suhrkamp.

- Wooffitt, Robin & Sue Widdicombe. 2006. Interaction in Interviews. In: Paul Drew, Geoffrey Raymond & Darin Weinberg. *Talk and Interaction in Social Research Methods*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage. 28-49.
- Wuggenig, Ulf. 1991. Die Photobefragung als projektives Verfahren. *Angewandte Sozialforschung* 16(1/2). 109-129.
- Wuggenig, Ulf. 1988. Die Fotobefragung. In: Henrik Kreutz. *Pragmatische Soziologie*. Opladen, Leske+Budrich. 333-354.
- Youdell, Deborah & Felicity Armstrong. 2011. A politics beyond subjects: The affective choreographies and smooth spaces of schooling. *Emotion, Space and Society*, 4. 144-150.
- Zembylas, Michalinos. 2011. Investigating the emotional geographies of exclusion at a multicultural school. *Emotion, Space and Society*, 4. 151-159.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Methodenzuordnung nach Lefebvres triadischem Raumkonzept.....	63
Abbildung 2: Methodenzuordnung nach AkteurInnen/Zielgruppen.....	66
Abbildung 3: Methodenzuordnung nach Schriftlichkeit/Mündlichkeit.....	67
Abbildung 4: Methodenzuordnung nach Modus.....	68
Abbildung 5: Mosaik im Schuleingang.....	104
Abbildung 6: Schild im Hof des Gebäudes (Detail und Position).....	106
Abbildung 7: Schilder am Eingang des Schulgebäudes (außen).....	107
Abbildung 8: Material in einem Klassenraum.....	109
Abbildung 9: Ankündigung in der Aula der Schule.....	110
Abbildung 10: Ankündigungen im Zimmer der Lehrenden.....	110
Abbildung 11: Klassenordnung in einem Klassenraum.....	110
Abbildung 12: Elternbrief.....	111
Abbildung 13: Plakat in einem Klassenraum.....	111
Abbildung 14: Bild S1/B4.....	120
Abbildung 15: Bild S4/B1.....	120
Abbildung 16: Kategorie: Hof (S1/B4, S4/B1, S3/B4).....	121
Abbildung 17: Kategorie: Spiel im Freien (S1/B4, S4/B1, S3/B4, S3/B3).....	122
Abbildung 18: Kategorie: Details (S1/B2, S1/B3, S3/B2, S4/B3, S2/B4, S3/B3, S3/B1, S2/B5).....	127
Abbildung 19: Kategorie: Beschriftungen (S1/B2, S1/B3, S3/B2, S4/B3).....	128
Abbildung 20: Überblick über die Themengebiete der Zeichnungen.....	144
Abbildung 21: Situationszeichnung: Urlaub / Ausflug.....	146
Abbildung 22: Situationszeichnung: Am Weg zu einem Freund / Daheim.....	148
Abbildung 23: Situationszeichnung: Michelle (1, 2).....	151
Abbildung 24: Situationszeichnung: Michelle (3, 4).....	152
Abbildung 25: Situationszeichnung: Rene (1, 2).....	153
Abbildung 26: Situationszeichnung: Rene (3, 4).....	155
Abbildung 27: Situationszeichnung: Hannah (1, 2).....	158
Abbildung 28: Situationszeichnung: Hannah (3, 4).....	159
Abbildung 29: Situationszeichnung: Iris.....	160

Sprachort Schule (Abstract)

Zur Konstruktion von mehrsprachigen sozialen Räumen und Praktiken in einer zweisprachigen Volksschule.

Heteroglossische Räume wie etwa Schulen ergeben sich aus einer Vielzahl von sprachlichen Praktiken, Repräsentationen von Sprachen und SprecherInnen und Diskursen über Sprachen. Angesichts des zunehmend komplexeren sprachlichen Repertoires von Sprechenden (Busch 2012) als Folge von mehrsprachigen Familien, Migrationsbewegungen und globaleren Lebensentwürfen sind Schulen mit diversifizierten Erwartungen, Beweggründen und Motivationen konfrontiert und reagieren darauf mit spezifischen sprachenpolitischen Regelungen (Menken & García 2010).

Sprachliche Entscheidungen und Schulpolitik werden zu verorteten Sprachregimen, die zwischen den verschiedenen AkteurInnen (SchülerInnen, Lehrende, Schulleitung und Eltern) ausgehandelt werden. Mit Lefebvres Konzept der *Produktion von sozialem Raum* (1991) präsentiert diese Dissertation einen theoretisch-methodologischen Rahmen, der sich auf räumliche und sprachliche Praktiken in Schulen konzentriert um ihre Relevanz für schulische Sprachpolitik, Lehren und Lernen zu untersuchen. Gleichzeitig wird die Bedeutung von Raumkonzepten für die Mehrsprachigkeitsforschung und deren Herkunft bzw. Verortung in anderen Sozialwissenschaften diskutiert.

Die Kombination multimodaler Methoden (Ethnographie, Interviews, Fotobefragung bzw. Photographien, Zeichnungen, Gruppendiskussionen, etc.) wurde genutzt, um in einer zwei- bzw. mehrsprachigen Volksschule in Österreich mit Kindern und Erwachsenen zu arbeiten und ihre Perspektiven als Forschungsbeteiligte wahrzunehmen. Diese Datentriangulation gibt Einblick in die Perzeption von räumlichen und sprachlichen Praktiken: *linguistic landscapes* erfüllen für manche AkteurInnen wichtige Funktionen, während sie für andere fast unsichtbar sind. Andere Praktiken werden von SchülerInnen sehr lebhaft wahrgenommen, aber erreichen kaum die Aufmerksamkeit von Lehrenden oder Eltern oder tragen sehr spezifische Bedeutungen für bestimmte Gruppen innerhalb der Schulgemeinschaft.

Die Schlussfolgerungen dieser Untersuchung zeigen die Relevanz von sprachlichen, sozialen und räumlichen Praktiken für die Vermittlung von Sprachen in der Schule und die permanente Aushandlung von Intentionen, praktischen Raumkonstruktionen und der Aneignung von Raum durch die AkteurInnen. Die Kombination von gezielter Organisation von Sprachen in der Schule und der Möglichkeit sprachlich weitgehend unregelter Orte ergänzen einander und sind erforderlich, um Raum für LernerInnen und SprecherInnen zu schaffen. Ebenso wird die Bedeutung der Organisation und Verteilung von Sprachen mit einem komplexen Set von Intentionen verbunden – situiert in Diskursen, die über Schule hinaus gehen. Die Sprachregime des Raums Schule, konstruiert aus den Praktiken, Repräsentationen und Diskursen, haben wiederum großen Einfluss auf die Sprechenden und ihre sich entwickelnden bzw. verändernden sprachlichen Repertoires. Mit ihrem Blick auf standortspezifische Bedürfnisse erlauben diese Ergebnisse die bewusstere sprachliche und räumliche Gestaltung von Schulen und anderen Institutionen.

School as a heteroglossic space (Abstract)

The construction of heteroglossic social space and practices in a bilingual primary school

Heteroglossic spaces like schools are constituted of a multitude of language practices, representations of languages and speakers and discourses on languages. Given the increasingly complex linguistic repertoires of speakers (Busch 2012) due to multilingual family settings, migration and the perspective of globalization, schools are dealing with diversified expectations, intentions and motivations and are setting out specific school language policies (Menken & Garcia 2010).

The schools' decisions and policies translate into spatialised language regimes which are negotiated between the different actors such as students, teachers and parents. Drawing on Lefebvre's conception of social space (1991) this thesis presents a theoretical and methodological framework focusing on spatial practices in schools in order to understand their relevance for policy making, teaching and learning. At the same time, the implications of concepts of space and spatiality and their positioning in social sciences is discussed for multilingualism research.

A combination of multimodal methods (ethnography, interviews, photo elicitation and photography, drawings, etc) was used in this study in a dual-medium primary school in Austria to work with children and adults and take their perspectives as research participants into account. The triangulated data give insights into the perception of language in space(s): *linguistic landscapes* fulfil a variety of functions for some members of the school community, while they are almost invisible to others. Other practices are perceived very vividly by students but escape the attention of parents and teachers or carry special meaning just for some parts of the community.

Conclusions from this study show the relevance of linguistic, social and spatial practices for language transmission in schools and the interactions of intentions, enactments and appropriation of space. Integrated language organisation and spaces of less regulations complement each other and are equally useful to *make space* for learners and language users. Likewise, the meaning of the distribution of languages in school is related to a complex set of intentions – linked to discourses that transcend the borders of school. The language regimes of the space, composed through these practices, representations and discourses, have an important influence on the speakers and their developing and ever-changing linguistic repertoires. With their perspective on situated needs of specific school locations these findings allow for a more conscious decisionmaking and development regarding practices of language and space in schools and other institutions.

Curriculum Vitae

- ab 3/2012 Universitätsassistentin am Institut für Sprachwissenschaft / Universität Wien
- ab 2008 Forschungs- und Vortragstätigkeit als selbständige Wissenschaftlerin
Lehrtätigkeiten im Rahmen der Lehrendenaus- und -fortbildung
- 09/2007 Abschluss des Diplomstudiums Angewandte Sprachwissenschaft (m. Auszeichnung) / Univ. Wien
- 2005/06 ERASMUS-Aufenthalt Univ. Paris V René Descartes (Linguistique, Sciences sociales et humaines)

Publikationen und Herausgeberschaften (Auswahl)

- Purkarthofer, Judith und Busch, Brigitta (Hrsg.) (2013): Schulsprachen. Sprachen in und um und durch die Schule. Schulheft 151. Innsbruck: Studienverlag.
- Purkarthofer, Judith (2013): Lokal, Global und Mehrsprachig? Sprachenpolitik und Medien. In: De Cillia, Rudolf / Vetter, Eva (Hrsg.): Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang. 242-256.
- Purkarthofer, Judith (2012): "Wieviele Sprachen sprichst du, Frau Lehrer?" "Ich sprech ja nur ganz wenige Sprachen." Zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität in bilingualen Grundschulen. In Bär, Marcus / Bonnet, Andreas / Decke-Cornill, Helene / Grünewald, Andreas & Hu, Adelheid (Hrsg.) (2012): Globalisierung, Migration, Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Hamburg, 28.09.-01.10.2011. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Beiträge zur Fremdsprachenforschung; Bd. 12). 291-300
- Purkarthofer, Judith (2012): Platz für Sprachen? Schulen als mehrsprachige Räume in der Wahrnehmung der beteiligten AkteurInnen. In: Ohm, Udo und Bongartz, Christiane: "Soziokulturelle und psycholinguistische Untersuchungen im Zweitspracherwerb". Frankfurt u.a.: Peter Lang. 89-112
- Purkarthofer, Judith und Mossakowski, Jan (2012): Bilingual teaching for multilingual students? Innovative dual medium models at Slovene-German schools in Austria. *International Review of Education: Volume 57, Issue 5* (2012), 551-565
- Adaktylos, Anna-Maria und Purkarthofer, Judith (Hrsg.) (2011): Anders lesen lernen. Schulheft 143. Innsbruck: Studienverlag.
- Purkarthofer, Judith (2011): Sprachliche Räume als Teil multilingualer Familienentwürfe – ausgesprochene Erwartungen werdender Eltern. In: Eva-Maria Thüne & Anne Betten (ed.): Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien. LisT 4. Rom: Aracne. 261-291
- Purkarthofer, Judith (2011): Zweitsprache Deutsch? Zum Erleben von Sprachen in mehrsprachigen Volksschulen. In: Adaktylos, Anna-Maria und Purkarthofer, Judith (eds.): Anders lesen lernen. Schulheft 143. Innsbruck: Studienverlag. 78-84
- Purkarthofer, Judith, Pfisterer, Petra und Busch, Brigitta (2010): Free Radio (Austria). In: Downing, John (ed.): *Handbook of Social Movement Media*. Thousand Oaks: Sage. 201-205
- Peissl, Helmut, Pfisterer, Petra, Purkarthofer, Judith und Busch, Brigitta (2010): Mehrsprachig und lokal. Nichtkommerzieller Rundfunk und Public Value in Österreich. Wien Schriftenreihe der RTR.
- Purkarthofer, Judith, Pfisterer, Petra und Busch, Brigitta (2008): 10 Jahre Freies Radio in Österreich: Offener Zugang, Meinungsvielfalt und soziale Kohäsion - Eine explorative Studie. In: RTR (ed.): *Nichtkommerzieller Rundfunk in Österreich und Europa*. Wien: Schriftenreihe der RTR. 9-113

Tagungsbeiträge (Auswahl)

- Different perspectives on multimodal material in a Slovene-German bilingual primary school. What children, teachers and parents do (and do not) take into account. Language and Superdiversity, University of Jyväskylä, Finnland, 5.-7.6.2013
- What is there to see in Linguistic Landscapes? Language policies and biographic experience in a multilingual primary school, Internationales Symposium „Language and Pictures: Multimodal Approaches to Heteroglossic Biographies“, Universität Wien, Wien, 24.11.2012
- Biographische Methoden in der Schule, Workshop im Rahmen von „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis“ (6. Bundesweites Seminar), Bildungshaus Sankt Hippolyt, St. Pölten, 12.10.2012
- Linguistic Repertoire and the construction of heteroglossic spaces in schools (gem. mit Brigitta Busch), 11th Nordic Conference on Bilingualism, Kopenhagen, 14.6.2012
- Lokal und mehrsprachig. Sprachenpolitik und Medien. Klagenfurter Erklärung revisited, verbal-Tagung, Wien, 4.11.2011
- „Wieviele Sprachen sprichst du, Frau Lehrer?“ „Ich sprech ja nur ganz wenige Sprachen.“ Umgang mit sprachlich heterogenen SchülerInnengruppen in bilingualen Grundschulen. DGFF-Tagung, Sektion 10, Hamburg, Deutschland, 29.9.-1.10.2011
- Multilingual radio producers. (gem. mit Petra Pfisterer) radio evolution, Section conference of the ECREA Radio Research Section. Braga, Portugal 14.-16.9.2011
- Local and multilingual. Languages in non-commercial broadcasting in Austria (gem. mit Petra Pfisterer) 4th conference on Language in the media. Limerick, Irland, 6.-8.6.2011
- Multilingual radio producers (gem. mit Petra Pfisterer) ECREA Radio Research Section. Hamburg, Deutschland, 12.-15.10.2010
- Mehrsprachigkeit als Ressource für Schulentwicklung (gem. mit Brigitta Busch, Jan Mossakowski, Petra Pfisterer & Mastura Raschidy) Workshops zur Implementierung in den Schulen auf dem Q-hum Tag Wien 10 der humanberuflichen Schulen Wiens, 18.2.2010
- Broadcasting a future self - Participation in community radio in a biographical context (gem. mit Petra Pfisterer) Radio Content in the digital Age. Section conference of the ECREA Radio Research Section. Limassol, Zypern, 14.-16.10.2009
- Talking Expectations: multilinguale und translokale Familienbiographien (gem. mit Jan Mossakowski) Rethinking Migration - Neue Blicke auf Migration/en. Graz, 29.-30.9.2009
- Sprachen, Biographien und Mehrsprachigkeit. Bedeutung und Erleben sprachlicher Realitäten an Schnittstellen zwischen Familien, Schulen, sozialer Umgebung (gem. mit Petra Pfisterer) Impulsreferat am Fest der Sprachen, Pädagogische Hochschule Burgenland, Eisenstadt, 24.9.2009
- 'Spending One Hour in my Language' - The Voices of CEE Communities in Austrian Community Radio (gem. mit Petra Pfisterer) Beyond East and West. Two decades of media transformation after the fall of communism. CEU Budapest, 25.-27.6.2009
- Language and Media Biographies. Understanding Multilingual Media Experiences through a Person-Centered Biographical Approach. Round Table on Identity and the Media in Inter- and Intra-cultural contexts. Helsinki, 25.-27.5.2009
- Language & Dialogue: Reading and Writing against Stereotypes (gem. mit Petra Pfisterer) Workshop im Rahmen der Abschlusskonferenz des EU-Projekts IDERC Intercultural Dialogue European Radio Campaigne. Sevilla, Spanien. 16.1.2009
- Community Radios in Austria and their contribution to social cohesion (gem. mit Petra Pfisterer) ECREA's 2nd European Communication Conference - Communication Policies and Culture in Europe, Barcelona, Spanien. 25.-28.11.2008
- Sprache zwischen Privatheit und Öffentlichkeit - Sprachbiographien und Metasprachdiskurse (gem. mit Nada Zerzer) Jahrestagung der Sektion Biographieforschung, Flensburg, 10.-12.7.2008
- Approches biographiques et spatiales dans la recherche sur les médias - Le cas des radios alternatives (gem. mit Petra Pfisterer) Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto, Canada. 19.3.2008
- Alternative media producers and their professional identities - Freie RadiomacherInnen und professionelle Identität(en) (gem. mit Petra Pfisterer) Civil Media UnConference, Salzburg, 15. – 17.11.2007
- Freies Radio! Freies Sprechen? Erleben, Gebrauch und Bedeutung von Standard und Non-Standard. 35. Österreichische Linguistiktagung, Innsbruck, 26.-28.10.2007
- Marginalised groups in/and Community Radio in Vienna (gem. mit Eva Kuntschner) Finding and Funding Voices: the inner city experience. A one-day international colloquium on community media at The Graduate Centre, London Metropolitan University, 17.9.2007
- The Austrian Radio Research Group. Community Broadcasting Policy in Europe Workshop, Center for Media and Communication Studies, Central European University (CEU), Budapest, 17.-18.5.2007

Projekttätigkeiten (Auswahl)

- Mehr Sprachen = mehr (Mit)Sprache! Wissenschaftliche Begleitung mit Fokus Mehrsprachigkeit, LEFÖ, finanziert aus Mitteln des esf, 2012 – 2014
- ESPRIS Wissenschaftliche Begleitung des Projektpartners Commit, Beratung zu Mehrsprachigkeit und Sprachen lernen bzw. Möglichkeiten des Freien Radios, COMMIT, finanziert aus Mitteln des esf, 2012 – 2014
- Trio. Lehren und Lernen in drei Sprachen. Projektplanung und –durchführung (gem. mit Brigitta Busch), Fragebogenerhebung und Schulworkshops zur Verwendung und Einschätzung des dreisprachigen SchülerInnen-Magazins Trio in der Primar- und Sekundarstufe, Universität Wien, im Auftrag des bm:ukk, 2011 – 2012
- Schulentwicklung im Rahmen der SPIN-Region Weiz. Schulentwicklerische Beratung des schulübergreifenden Lehrendenteams, qualitative Erhebungen zu Mehrsprachigkeit und Schulsprachen in ausgewählten Schulen der Region. Im Auftrag des Österreichischen-Sprachen-Kompetenz-Zentrums (ÖSZ), 2011 – 2012
- Sag's! Sprachen aus guter Schule. Schulsprachprofile im Burgenland. Forschungsprojekt (gem. mit Jan Mossakowski und Brigitta Busch) zu sprachlicher Heterogenität in Volksschulen des burgenländischen Minderheitenschulwesens (Planung, Datenerhebung und –auswertung, Berichterlegung und Dissemination) In Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Burgenland, 2010 – 2011
- EuWoRaH – European Women's Radio History. Wissenschaftliche und inhaltliche Gestaltung des EU-Projekts EuWoRaH (gem mit Petra Pfisterer), ORANGE 94.0, Freies Radio Wien, finanziert aus Mitteln der Europäischen Kommission, 2010
- Jeder Tag Sprache. Erfahrungen mit zweisprachigem Lehren und Lernen in heterogenen Klassen. Forschungsprojekt (gem. mit Jan Mossakowski und Brigitta Busch) zur Dokumentation eines zweisprachigen Unterrichtsmodells in der Volksschule (Planung und Durchführung, Aktionsforschung, Dissemination), Universität Wien, in Kooperation mit der Universität Klagenfurt, 2009 – 2010
- Mehrsprachigkeit und lokal generierte Programme als Aspekte von Public Value. Quantitative und qualitative Analyse der Sendeschemata Freier Radios in Österreich (gem. mit Helmut Peissl, Petra Pfisterer und Brigitta Busch), Im Auftrag der RTR, 2009 – 2010
- Sprache und Kultur: Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Kontext von Migration und Integration Begleitforschungsprojekt zum Lehrgang (Projektleitung Verena Plutzar, gem. mit Petra Pfisterer), Universität Wien und Interkulturelles Zentrum, 2009 – 2010
- IDERC – Intercultural Dialogue European Radio Campaign. Inhaltliche Mitarbeit zum Thema Mehrsprachigkeit und Migration, Recherche und Projektpublikation, ORANGE 94.0, Freies Radio Wien, finanziert aus Mitteln der Europäischen Kommission, 2008 – 2009
- Freier Radios: Offener Zugang, Meinungsvielfalt und soziale Kohäsion. Qualitative Erhebung in Freien Radios in Österreich, Datenerhebung und –auswertung, Berichterlegung (gem. mit Petra Pfisterer und Brigitta Busch), Im Auftrag der RTR, 2007 – 2008

Mitgliedschaft in Forschungsgruppen

- seit 2012 Netzwerk Sprachenrechte, Wien
- seit 2008 ECREA, European Communication Research and Education Association; Young Scholar Representative (2008-2011) der Sektion Radio Research von ECREA
- seit 2007 Arbeitskreis Migrationsforschung, Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien
- seit 2007 verbal, Verband für Angewandte Linguistik
- seit 2006 ARRG, Austrian Radio Research Group (Gründungsmitglied)
- seit 2005 Forschungsgruppe Spracherleben, Universität Wien (Gründungsmitglied)
- 2005/2006 Groupe RADIO: Rencontres – Ateliers doctoraux interdisciplinaires sur la radio (als Teil der GRER – Groupe de Recherches et d'Etudes sur la Radio), Paris