



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Digitales Linguistic Landscaping im Basisbildungskurs (DaZ)
Förderung von Mehrsprachigkeit und digitalen Kompetenzen
durch die sprachliche Landschaft Wiens

verfasst von | submitted by

Dunja Krstić BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von | Supervisor:

Dr. Doris Pokitsch BA MA

Zusammenfassung

Diese Masterarbeit befasst sich mit der Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtskonzepts zu den Themen *Mehrsprachigkeit* und *Linguistic Landscaping* in einem Basisbildungskurs mit Deutsch als Zweitsprache (Niveaustufe A1). Im Rahmen des Konzepts wurden speziell angepasste Materialien erstellt und die App LinguaSnapp (University of Manchester) eingesetzt, die für das Linguistic Landscaping genutzt wird. Diese Kombination förderte sowohl die sprachlichen als auch die digitalen Kompetenzen der Lerner:innen. Die Arbeit basiert auf theoretisch-didaktischen Überlegungen. Das Konzept zielt darauf ab, Lerner:innen im Bereich Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren, ihre sprachliche Umgebung aktiv zu erkunden und zu analysieren. Zudem wird die Flexibilität des Konzepts betont, das für den weiteren Einsatz in unterschiedlichen Kursen und Kontexten angepasst werden kann. Die Arbeit soll als Anregung dienen, die Themen Mehrsprachigkeit und Linguistic Landscaping in Basisbildungskursen zu integrieren und weiterzuentwickeln.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Basisbildungskurs, Deutsch als Zweitsprache, Linguistic Landscape, Sprachlandschaft, LinguaSnapp, Sprachkompetenzen, Medienkompetenzen, digitale Tools

Abstract

This master's thesis deals with the development and testing of a teaching concept on the subject of multilingualism and linguistic landscaping in a basic education course with German as a second language (level A1). As part of the concept, specially adapted materials were created and the App LinguaSnapp (University of Manchester) was used, which is used for linguistic landscaping. This combination promoted both the language and digital skills of the learners. The work is based on theoretical and didactic considerations. The concept aims to sensitize learners in the area of multilingualism to actively explore and analyze their linguistic environment. It also emphasizes the flexibility of the concept, which can be adapted for further use in different courses and contexts. The work is intended to serve as a stimulus to integrate and further develop the topics of multilingualism and linguistic landscaping in basic education courses.

Keywords: Multilingualism, basic education course, German as a second language, linguistic landscape, LinguaSnapp, language skills, media skills, digital tools

Danksagung

Ich möchte an dieser Stelle allen danken, die zum Gelingen dieser Masterarbeit beigetragen haben. Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Dr. Doris Pokitsch, BA MA, die mich mit wertvollen Anregungen und Ideen, konstruktivem Feedback und kontinuierlicher Erreichbarkeit unterstützt hat.

Ebenfalls danke ich meinen Studienkolleg:innen und Arbeitskolleg:innen für den motivierenden und aktiven Austausch. Danke an all meine Freundinnen, die mir während des Schreibprozesses meiner Masterarbeit zugehört haben. Ein großer Dank gilt der Institution und den Teilnehmer:innen des Kurses für eine angenehme und engagierte Zusammenarbeit.

Meiner Mama Sanja und meiner Schwester Tara möchte ich für ihre beständige Unterstützung und Geduld während des gesamten Studiums danken. Ohne die Wörter meiner Mama: „Schneckentempo ist auch ein Tempo“, hätte ich es nicht geschafft!

Vielen lieben Dank an alle!

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i> Forschungsdesign in drei Phasen dargestellt (eigene Darstellung).....	68
<i>Abbildung 2:</i> Das Resultat der Mentimeter-Wortwolke.....	83
<i>Abbildung 3:</i> Die zweite Mentimeter Aufgabe – Sprachlandschaft.....	85
<i>Abbildung 4:</i> Sprachenportrait von TN1.....	91
<i>Abbildung 5:</i> Sprachenportrait von TN2.....	91
<i>Abbildung 6:</i> Sprachenportrait von TN3.....	92
<i>Abbildung 7:</i> Sprachenportrait von TN4.....	92
<i>Abbildung 8:</i> Sprachenportrait von TN5.....	93
<i>Abbildung 9:</i> Sprachenportrait von TN6.....	93
<i>Abbildung 10:</i> Sprachenportrait von TN7.....	95
<i>Abbildung 11:</i> Sprachenportrait von TN8.....	95
<i>Abbildung 12:</i> Aufgaben für den Spaziergang.....	100
<i>Abbildung 13:</i> Annotierte Beschriftung in der App (TN1 und TN2).....	104
<i>Abbildung 14:</i> Annotierte Beschriftung in der App (TN5 und TN6).....	104
<i>Abbildung 15:</i> Annotierte Beschriftung in der App (TN3).....	105
<i>Abbildung 16:</i> Annotierte Beschriftung in der App (TN4).....	106
<i>Abbildung 17:</i> Reflexionsblatt.....	110
<i>Abbildung 18:</i> Feedbackbogen.....	114

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i> Übersicht der didaktisch-methodischen Prinzipien nach Autor:innen (eigene Darstellung).....	39
<i>Tabelle 2:</i> Charakteristika der Apps <i>LinguaSnapp</i> und <i>Lingscape</i> (eigene Darstellung).....	49
<i>Tabelle 3:</i> Rahmenbedingungen der Unterrichtseinheiten bzw. des Projekts (eigene Darstellung).....	64
<i>Tabelle 4:</i> Stundenbild für Einheit 1.....	73
<i>Tabelle 5:</i> Stundenbild für Einheit 2.....	75
<i>Tabelle 6:</i> Stundenbild für die Einheiten 3 und 4 bzw. die Doppelstunde – Spaziergang.....	77
<i>Tabelle 7:</i> Stundenbild für die Einheiten 5 und 6 bzw. die Doppelstunde – Spaziergang 2.....	79
<i>Tabelle 8:</i> Stundebild für Einheit 7.....	81
<i>Tabelle 9:</i> Übersicht der gesammelten Materialien und ihr Einsatz in bestimmten Sequenzen.....	82

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	9
1.1	Erkenntnisinteresse	10
1.2	Aufbau der Arbeit	11
2	Mehrsprachigkeit	12
2.1	Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit.....	13
2.2	Innere und äußere Mehrsprachigkeit	15
2.3	Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit	16
2.4	Sprachrepertoire	20
2.5	Translanguaging	22
3	Didaktisch-methodische Ansätze und Konzepte	25
3.1	Language Awareness	26
3.2	Sprachenportraits.....	27
3.3	Linguistic Landscape.....	30
4	Didaktisch-methodische Prinzipien.....	35
5	Einsatz digitaler Tools im Unterricht	40
5.1	Mehrsprachigkeit und digitale Medien.....	41
5.2	Linguistic Landscaping – Apps	44
5.2.1	LinguaSnapp	45
5.2.2	Lingscape	47
5.2.3	Potenzial der Apps	48
6	Forschungsbereich	50
6.1	Forschungsfelder	50
6.2	Gütekriterien und ethische Überlegungen	51
6.3	Design-Based-Research.....	54
6.4	Evaluation.....	56
6.5	Aktionsforschung.....	58
7	Projekt.....	60
7.1	Ziel der Forschung.....	61
7.2	Gruppenbeschreibung.....	61
7.3	Vorhaben.....	63
8	Forschungsdesign	67
8.1	Konzeption	68
8.2	Datenaufbereitung	70
8.3	Evaluation und Reflexion.....	71

9	Projektbeschreibung.....	73
9.1	Einheit 1 – Sprachenportrait.....	73
9.2	Einheit 2 – Sprachlandschaft.....	75
9.3	Einheit 3 und 4 – Spaziergang.....	77
9.4	Einheit 5 und 6 – Spaziergang 2.....	79
9.5	Einheit 7	81
10	Auswertung des Unterrichtskonzepts	82
10.1	Mentimeter-Umfragen.....	83
10.2	Mentimeter als digitale Tool.....	88
10.3	Anfertigung der Sprachenportraits	89
10.4	Sprachenportraits als Methode	96
10.5	Aufgabenstellungen	99
10.6	Ablauf des Spaziergangs.....	107
10.7	Reflexionsblatt.....	109
10.8	Feedbackbogen.....	113
11	Überlegungen und Zusammenfassung	117
12	Fazit	121
	Literaturverzeichnis.....	124
	Anhang	128

1 Einleitung

Das Thema *Mehrsprachigkeit* ist ein Thema, das in allen Lebensbereichen auftritt. In dieser Masterarbeit spielen insbesondere die lebensweltliche bzw. migrationsbedingte und die individuelle Mehrsprachigkeit sowie *Language Awareness* und das didaktische Potenzial des Konzepts *Linguistic Landscape* eine Rolle.

Fragen, die im Rahmen dieser Masterarbeit beantwortet werden sollen, sind:

- Wie kann die Methode *Linguistic Landscape* im Basisbildungskurs (DaZ) eingesetzt werden?
- Wie können Mehrsprachigkeit und digitale Kompetenzen von Lerner:innen durch die sprachliche Landschaft Wiens gefördert werden?

Durch die Sichtbarkeit der Sprachenvielfalt der österreichischen Hauptstadt Wien soll die individuelle Mehrsprachigkeit von Lerner:innen in den Unterricht inkludiert und für Lernprozesse nutzbar gemacht werden.

In der Fachdidaktik besteht der Bedarf nach dem Praxisbezug. Innerhalb der theoretischen Forschung werden oft Vorschläge für Unterrichtsabläufe erläutert, jedoch werden oft keine konkreten Durchführungen dieser Vorschläge angeführt und damit auch keine expliziten Ergebnisse, mit ihren Vor- und Nachteilen bzw. Anpassungsmöglichkeiten für weitere Anwendung mit verschiedenen Zielgruppen.

Diese Arbeit soll Erkenntnisse zur Einbeziehung der Linguistic Landscape Forschung in der DaZ(Deutsch als Zweitsprache)-Didaktik leisten und das soll durch das Entwickeln eines Konzepts erreicht werden. Das Konzept stellt ein theoriebasiert erarbeitetes Unterrichtskonzept dar und soll als praktischer Vorschlag dienen, welches in einem DaZ-Kontext nämlich einem Basisbildungskurs erprobt wurde. Die dafür entwickelten Unterrichtsmaterialien sind in einfacher Sprache und für die Niveaustufe A1 gestaltet. Immerhin können die Materialien mit weiteren zielgruppenorientierten Aufgaben ergänzt und damit für höhere Niveaustufen angepasst werden. Denn es gibt Unterschiede abhängig davon, ob die Zielgruppe Erwachsene, Jugendliche oder Schüler:innen aus einem gewissen Jahrgang sind. Bestimmt durch den Kontext, ob es sich um einen DaZ-Kurs, einen Workshop, Regelunterricht etc. handelt, müssen die Aufgaben sowie die Sprache dem Bedarf und dem Interesse der Teilnehmer:innen angepasst werden. Für das Projekt wird ein außerschulischer Ort und eine neue und nicht übliche Lernumgebung genutzt. Es wird eine explorative Methode eingesetzt und mit dem Thema *Mehrsprachigkeit* in Verbindung gesetzt. Die Kursteilnehmer:innen setzten sich mit der linguistischen Landschaft des

ausgewählten Untersuchungsgebiets auseinander. Im Rahmen dieses Projekts werden sowohl die individuelle als auch die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit reflektiert.

Das für die Masterarbeit entwickelte Projekt ist ein kurzfristiges Programm, welches sich auf drei Unterrichtstage innerhalb eines fünfmonatigen Kurses beschränkt, da es sonst zeitlich zu anspruchsvoll sein würde. Außerdem wurde der geleitete Kurs mit einer weiteren Kolleg:innen geteilt und daher eigene Stunden in Anspruch genommen. Zum Zeitpunkt der Erprobung der geplanten Einheiten wurde die Zeit der Entwicklung und nach der Durchführung der Reflexion und der Nachbearbeitung gewidmet. Nachbearbeitung bilden die Analysen der Unterrichtseinheiten mit all ihren Bestandteilen. In dieser Phase werden durch die Reflexion und hervorbrachte Produkte wahrgenommene Defizite der Planung aufgegriffen. Die Fragen, die Thomas Wilhelm und Martin Hopf (2014) für die Erfolgsrate eines Design-Based-Research-Projekts stellen, sind: „Genügt der Erfolg den Erwartungen? Wird die zugrunde gelegte Theorie gestützt oder gibt es Widersprüche?“ (S. 36).

1.1 Erkenntnissinteresse

Die Entscheidung, design-orientiert zu arbeiten, liegt darin, dass als Lehrende ständig über Praxisprobleme reflektiert werden soll. İnci Dirim und Paul Mecheril (2010, S. 117) bezeichnen die Kenntnis und die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit als grundlegend im Bereich des pädagogischen Handelns. Um den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten, wird auf verschiedene Methoden und Ansätze zurückgegriffen. Jedoch gibt es Themen, die nicht oft ihren Gebrauch im Unterricht finden bzw. ihnen wird nicht oft Aufmerksamkeit gegeben. Daher sollte sich dieses Projekt mit Herausforderungen und einem aktuellen Thema auseinandersetzen. Auf übliche Erhebungsmethoden, Interviews mit Lernenden bzw. Kursteilnehmer:innen, die oft bei Durchführung von Projekten im Feld eingesetzt werden, wurden aus sprachlichen und zeitlichen Gründen verzichtet. Vorläufig gab es den Gedanken, eine Gruppendiskussion zu führen, aber dafür wären viel mehr Teilnehmer:innen notwendig sowie Videoaufnahmen. Außer den sprachlichen Kompetenzen wird die Medienkompetenz berücksichtigt.

Infolge der mangelnden Sensibilisierung der Mehrsprachigkeit im Kurskontext richten sich die für den Unterricht persönlich vorbereiteten Materialien, diese zu fördern. Im Vordergrund steht die individuelle Mehrsprachigkeit der Lerner:innen die zunächst mit der Anfertigung bzw. Visualisierung der eigenen Sprachbiographie in Form von Sprachenportraits erfolgt und im nächsten Schritt das Verständnis und Erkennen von Sprachen in ihrer unmittelbaren mehrsprachigen Umgebung.

1.2 Aufbau der Arbeit

Im Folgenden wird der Aufbau der Arbeit erläutert. Die Arbeit setzt sich aus zwei Teilen zusammen – Theorie- und Empirieteil.

Im ersten Teil der Arbeit werden Begriffe, die wichtig für das Verständnis sind, beschrieben. Das sind Begriffe *Mehrsprachigkeit*, *Translanguaging*, *Language Awareness*, *Critical Language Awareness*, *Sprachrepertoire* und *Linguistic Landscape*. Das erste Kapitel widmet sich der Mehrsprachigkeit und ihren verschiedenen Formen. Es werden die institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit erläutert. Die Literatur von Nadja Wulff (2021) und Ingrid Gogolin et al. (2020) wird herangezogen. Des Weiteren werden die innere und äußere und die damit verbundene migrationsbedingte Mehrsprachigkeit beschrieben. Danach werden die Begriffe *Sprachrepertoire* und *Translanguaging* erklärt und in Zusammenhang mit dem Thema *Mehrsprachigkeit* gesetzt. In diesem Kapitel sind Texte von Brigitta Busch (2012), Ofelia García und Ricardo Otheguy (2019), Christoph Gantefort (2020) etc. wesentlich. Im Kapitel drei werden verschiedene didaktisch-methodische Ansätze und Konzepte, die relevant für diese Arbeit sind, dargestellt. Hierbei werden *Language Awareness*, die Methode *Sprachenportraits* und *Linguistic Landscape* vorgestellt. Sandra Bermejo Muñoz (2014) und Teresa Glaab (2020) befassen sich mit *Language Awareness*. Busch (2021) und Wulff (2021) setzten sich mit der Methode *Sprachenportraits* auseinander. Für das Kapitel *Linguistic Landscape* werden u. a. Texte von Florian Coulmas (2009) und Diane Dagenais et al. (2009) herangezogen. In diesem Zusammenhang werden die didaktisch-methodischen Prinzipien, die für die Entwicklung der Konzeption herangezogen wurden, präsentiert. Diese werden nach Hermann Funk et al. (2014) und Thomas Fritz und Renate Faistauer (2008) wiedergegeben. Nachdem die Prinzipien festgestellt werden, werden die Möglichkeiten des Einsatzes von digitalen Tools im Unterricht genannt. In diesem Kapitel werden auch verschiedene Tools vorgestellt. Es werden Vorschläge, die von Till Woerfel und Ilka Huesmann (2020) gegeben werden, erläutert. Anschließend werden im Kapitel fünf Smartphone-Apps, *LinguaSnapp* und *Lingscape*, die für die Forschung von Sprachlandschaften einsetzbar sind, präsentiert und die Entscheidung, mit einer der Apps im Projekt zu arbeiten, begründet.

Der empirische Teil der Arbeit wird durch die Einordnung dieser wissenschaftlichen Arbeit in ein Forschungsfeld eingeleitet. Diesbezüglich werden verschiedene Forschungsfelder erläutert und die passenden Ansätze bzw. Methoden, die dieser Arbeit entsprechen, beschrieben. Davor werden Gütekriterien und ethische Überlegungen reflektiert. Danach wird zunächst der Design-Based-Research-Ansatz erläutert und durch ausgewiesene

Ähnlichkeiten und für die Arbeit genutzte Herangehensweisen, die Aktionsforschung kurz aufgegriffen. Zum Schluss werden die verschiedenen Evaluationsformen erläutert und damit das eigene Vorhaben in Zusammenhang gebracht.

Nachdem die Einordnung in das Forschungsfeld getroffen wurde, erfolgt die Erläuterung des Vorhabens und damit verbundene Ziele dieser Arbeit. Die Gruppe, mit der gearbeitet wurde, wird beschrieben. Im Kapitel *Forschungsdesign* werden die Konzeption, Datenaufbereitung, Evaluation und Reflexion erläutert. Darunter werden die Entstehung, Aufbereitung und Nachbereitung der gesammelten Daten kurz dargelegt. Nach diesem kurzgefassten Einstieg wird der Ablauf des Projekts und des Unterrichts ausführlich beschrieben. Im Rahmen dieses Kapitels werden die einzelnen abgehaltenen Einheiten ausgeführt. Vor jeder Ablaufbeschreibung wird ein Stundenplan der Einheit in Form einer Tabelle veranschaulicht. Der Hauptteil des empirischen Teils bzw. dieser Arbeit stellt die Auswertung des Unterrichtskonzepts dar. Das zehnte Kapitel widmet sich daher der Auswertung. Die Reflexionen sind in diesem Kapitel inkludiert. Eingesetzte Methoden, Tools und Aufgabenstellungen werden anhand eines selbst gelisteten Fragenkatalogs untersucht und ausgewertet. Die analysierten Daten entsprechen ihrer im Unterricht erworbenen Reihenfolge. Zunächst werden die Fragen beantwortet und folglich einige Überlegungen in Form weiterer Unterkapitel geschildert. Unmittelbar nachdem die Auswertung vorliegt, werden der Erkenntnisgewinn und eigene Interpretationen der Daten präsentiert und damit das gesamte Projekt evaluiert. Daraus soll ein in der DaZ-Kurspraxis anwendbares Konzept entwickelt werden, dessen Durchführung weitere Nutzung auffordert. Dadurch kann eine Absicherung festgestellt werden, ob und inwiefern diese Vorgehensweise produktiv ist. Zum Schluss folgt ein Fazit, in dem die wesentlichen Punkte wiedergegeben und die Forschungsfragen beantwortet werden.

2 Mehrsprachigkeit

„Niemand ist einsprachig“, so Busch (2012) in ihrer Antrittsvorlesung an der Universität Wien. Menschen verwenden nicht nur verschiedene Sprachen, sondern auch verschiedene Sprechweisen, um miteinander kommunizieren zu können. Eine Sprache weist in unterschiedlichen Kontexten und Situationen verschiedene Sprachvarianten auf. Eine Person kann in einer gewissen Art mit einer Gruppe und auf eine andere Art mit einer weiteren Gruppe sprechen. Unterschiede lassen sich an verschiedenen Orten erkennen. Außerdem kann sich die Sprache bzw. die Sprachvariante eines Bundeslandes von einem anderen Bundesland desselben Landes unterscheiden.

Mehrsprachigkeit kann damit als Normalität bezeichnet werden. Mehr noch ist Mehrsprachigkeit „eine Forderung der Europäischen Union, eine vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen formulierte Erkenntnis“ (Fritz & Faistauer, 2008, S. 126). Österreich ist eine Migrationsgesellschaft, die durch Sprachenvielfalt gekennzeichnet ist. Bei näherer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass verschiedene Formen von Mehrsprachigkeit unterschiedlich definiert und auch unterschiedlich bewertet werden. In Anlehnung daran, wird diese Arbeit einen Überblick verschaffen, welche Sprachen im Bildungswesen inkludiert werden und welche eher in den Hintergrund gerückt werden, aber auch eine Möglichkeit vorgestellt, wie allen Sprachen eines mehrsprachigen Sprachrepertoires in der Praxis ein Wert gelegt werden kann. Die Erweiterung der Sprachkompetenzen in einer nicht dominanten Sprache liegt meist in Form eines Fremdsprachenunterrichts vor (vgl. Döll, 2023, S. 594–595).

Im Folgenden werden die verschiedenen Formen beschrieben und die Begriffe *Sprachrepertoire* und *Translanguaging* geklärt.

2.1 Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit

„Mehrsprachigkeit kann sich auf ganz Unterschiedliches beziehen, auf eine Einzelperson, auf eine Gesellschaft, auf ein Gebiet oder auf eine Institution“ (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 12). In der Mehrsprachigkeitsforschung werden daher diese Formen von Mehrsprachigkeit aufgewiesen. Die Formen, die von Wulff (2021) unterschieden werden, werden wiedergegeben. Sie und Susanne Becker (2018) greifen bei den Beschreibungen dieser Formen auf die Ausführungen von Claudia Maria Riehl (2006; 2014) zurück. Die akzeptierte Sprachkonstellation in den staatlichen Institutionen, die durch Gesetze festgelegt wird, wird als *institutionelle Mehrsprachigkeit* bezeichnet. Die *gesellschaftliche Mehrsprachigkeit* wird weiterhin unterteilt. Beispielsweise kann ein Staat, wie etwa die Schweiz, mehrere offizielle Sprachen in unterschiedlichen Territorien haben. Im Vergleich dazu gibt es Länder in Europa, die nur eine offizielle Sprache genehmigen (vgl. Wulff, 2021, S. 181). Weiterhin gibt es Länder mit einer Landessprache, aber es bestehen Minderheitenregionen. Riehl (2014) setzt sich mit der Mehrsprachigkeit sowie mit der Sprachkontaktforschung auseinander. Dabei versucht sie die verschiedenen Sprachgemeinschaften mit einer offiziellen Sprache, die der Landessprache nicht entspricht, zu definieren bzw. zu gruppieren, die Wulff (2021) darlegt. Darunter werden Sprachminderheiten und zwei Formen von Minderheiten verstanden. Dazu schreibt Wulff (2021):

Sprachminderheiten, die es nur in einem einzigen Staat gibt (z. B. Bretonen der französischen Bretagne), Minderheiten, die über mehrere Staaten verteilt sind, aber dort überall eine Minderheit

darstellen (z. B. Katalanen in Spanien in Valencia, Aragonien und auf den Balearen, im Süden Frankreichs und auf Sardinien), sowie die Minderheiten, die in einem bestimmten Gebiet Minderheiten sind, aber eine Mehrheit anderswo bilden. (S. 181)

Dirim und Mecheril (2010) deuten darauf hin, dass in Gebieten, in denen viele Sprachen gesprochen werden und dadurch Sprachen miteinander in Kontakt treten, sprachliche Grenzüberschreitungen geschehen. Dies führt dazu, dass neue Sprachformen entstehen (vgl. Dirim & Mecheril, 2010, S. 112).

Letztlich gibt es mehrsprachige Länder, die durch die individuelle Mehrsprachigkeit der Bürger:innen gekennzeichnet sind. Abhängig vom Kontext, greift das Individuum auf konkrete Sprachen im vorhandenen Sprachrepertoire für bestimmte Interaktionen zu (vgl. Wulff, 2021, S. 181). Bei der individuellen Mehrsprachigkeit treten anhand von bestimmten Sprachen Unterschiede auf. Diesbezüglich tritt der Begriff *Sprachprestige* (Fishman, 1975; Dewitz et al., 2022, S. 4) auf. Sprachen und Sprachvarietäten wird nach Joshua Fishman (1975) ein bestimmter Wert zugeschrieben (vgl. Pokitsch, 2021, S. 81). Der Begriff wird auch im Dialog zwischen Stefanie Bredthauer und Barbara Schmenk (2022) im Zusammenhang mit Sprachen, wie etwa Französisch oder Spanisch im Vergleich zu beispielsweise Türkisch, erwähnt. Diesen Unterschied zwischen Sprachen stellen Dirim und Mecheril (2010, S. 108) anhand von Beschreibungen der *legitimen* oder *illegitimen* Sprache vor, da diese Differenz in den Bildungsinstitutionen praktiziert wird. Unterschiedliche Sprachen werden in der Gesellschaft unterschiedlich gewertet. Gogolin et al. (2020) unterscheiden zwei Arten der individuellen Sprachaneignung – lebensweltliche und fremdsprachliche Mehrsprachigkeit. Die Sprachkenntnisse, die ein Individuum primär durch den alltäglichen Kontakt mit mehreren Sprachen erwirbt, werden als *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* bezeichnet. Diese Form charakterisiert den Kontext der Migration, so Gogolin et al. (2020, S. 3). Darunter wird auch die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit verstanden (vgl. Geist, 2021, S. 77). Die *fremdsprachliche Mehrsprachigkeit* ist eine Form, in der die Aneignung der Sprachkenntnisse hauptsächlich im Unterricht stattfindet (vgl. Gogolin et al., 2020, S. 3). Das wird den “einsprachigen“ Kindern zugeschrieben. Darunter werden Kinder, die zu Hause eine Sprache sprechen, gemeint (vgl. ebd., S. 3). Wie bereits erwähnt, werden auch Kinder oder Personen, die eine Sprache sprechen, nicht als einsprachig bezeichnet, da dabei auch sprachliche Varietäten berücksichtigt werden. Laut Gogolin et al. (2020, S. 3) besteht für Kinder bzw. Schüler:innen mit Migrationshintergrund eine Mischung dieser zwei Formen, da sie die Familiensprache oft zu Hause erwerben und eine weitere Fremdsprache in der Schule. Die lebensweltliche

Mehrsprachigkeit wird von der Gesellschaft akzeptiert, wenn es sich um prestigeträchtige Sprachen handelt (vgl. ebd., 2020, S. 3).

Wichtig zu betonen ist, dass die individuelle Mehrsprachigkeit ein sprachenpolitisches Ziel des Europarats ist (vgl. Horak et al., 2010, S. 102). Um das erreichen zu können, sollen sowohl die mehrsprachige als auch die kulturelle Bildung im Bildungsrahmen gefördert werden (vgl. García & Otheguy, 2019, S. 6). Der Sprachenunterricht wurde stark von der Zielsetzung des Europarats beeinflusst (vgl. García & Otheguy, 2019, S. 5–6). Ein Einflussfaktor war, ein Milieu für das Sprachenlernen zu schaffen. Außer der Aufforderung des Europarats, mussten die plurilingualen Werte berücksichtigt werden, was auch die Toleranz in Bezug auf andere Sprachen und Sprecher:innen umfasst. Damit soll ein Raum für das Sprechen der Mutter- bzw. Erstsprache der Schüler:innen erlaubt werden. Außer den erläuterten Formen gibt es weitere Einteilungen von Mehrsprachigkeit, wie etwa innere und äußere Mehrsprachigkeit.

2.2 Innere und äußere Mehrsprachigkeit

Thorsten Roelcke (2022) unterscheidet zwischen *äußerer* und *innerer* Mehrsprachigkeit. „Äußere Mehrsprachigkeit (terminologisch genauer: Vielfalt an einzelnen Sprachen bzw. Sprachenvielfalt) ist in zahlreichen Regionen dieser Erde verbreitet“ (Roelcke, 2022, S. 4). Das bedeutet, dass eine Sprachenvielfalt an einem größeren Ort, wie z. B. einem Kontinent, vorliegt. Im Gegensatz dazu ist die innere Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen Bereichen sichtbar (vgl. Roelcke, 2022, S. 4). Innerhalb eines Landes können verschiedene Varietäten einer Sprache gesprochen werden, d. h. eine Sprache weist verschiedene Dialekte auf. Diese Unterschiede sind regional gebunden. Unter den Varietäten der Einzelsprache werden die Standardsprache, Dialekte und Umgangs- bzw. Jugendsprache verstanden (vgl. Roelcke, 2022, S. 10). Die innere Mehrsprachigkeit umfasst nicht nur Unterschiede der Sprechweise, die ortsgebunden sind, sondern ist auch innerhalb der Kommunikation eines Individuums vorhanden (vgl. Roelcke, 2022, S. 5). Eine Person nutzt die angemessene Sprechweise abhängig von der Situation, in der sie sich befindet, als Beispiel die Fachsprache im Berufsleben. Diese Varietäten gehören wie jede weitere (Fremd-)Sprache zum Sprachrepertoire des Individuums (vgl. Roelcke, 2022, S. 20). Spätestens mit dem Schuleinstieg sind Kinder mit einer weiteren Sprache konfrontiert, da in Schulen die Bildungssprache vermittelt wird. Einer normierten bzw. standardisierten Sprache wird auch im Schulwesen eine größere Bedeutung zugeschrieben. Seit zwei Jahrzehnten steht diese Sprache im Zentrum der Bildung, woraus sich das Konzept der Bildungssprache entwickelt hat (vgl. Wei & García, 2022, S. 319). Die Bildungssprache in

Schulen ist ein gutes Beispiel für ein Register der dominanten bzw. der Zielsprache, in diesem Fall deutschen Sprache. Nichtsdestotrotz wird darüber hinaus eine weitere neue Sprache im Fremdsprachenunterricht angeboten. Die zu erlernende Sprache ist meist eine wertgeschätzte Sprache, wie Englisch oder Französisch. Nicht alle Sprachen des Sprachrepertoires werden auf demselben Niveau beherrscht, weshalb auch Unterschiede bei den Kompetenzen auftreten. Jedoch kann jedes Wissen im Lernprozess und Unterricht genutzt werden. Ausgehend von der äußeren Mehrsprachigkeit und dem Thema *Sprachprestige* wird im nächsten Schritt die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit behandelt.

2.3 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit

Das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit im Bildungswesen wurde aufgegriffen und im Kapitel drei werden didaktisch-methodische Ansätze, die Mehrsprachigkeit miteinbeziehen, behandelt. Nachdem der Begriff *Mehrsprachigkeit* geklärt wurde, befasst sich dieses Unterkapitel mit der migrationsbedingten Sprachenvielfalt. Um sich mit der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit zu befassen, wird zuerst der Begriff *Migrationshintergrund* definiert, mit dem sich u. a. Mecheril (2010), Dirim und Heinemann (2016) im Zusammenhang mit der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit auseinandersetzen. Die Beschreibung von Wulff (2021) lautet: „Als Personen mit Migrationshintergrund werden vom Statistischen Bundesamt Menschen bezeichnet, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren sind“ (S. 181). Trotz der Beschreibungen werden Übergeneralisierungen, welche diskriminierende Zuschreibungen hervorheben, geschaffen. Dieser Begriff wurde zum Synonym für „die Bedrohung gesellschaftliche[r] Ordnung“ (Pokitsch, 2021, S. 66).

Migration ist ein Phänomen, welches eine Charakteristik der Gegenwart ist. Menschen verlassen ihre Herkunftsländer aus verschiedenen Gründen. Abhängig von der Dauer des Aufenthalts, kommen Personen mit der Zielsprache mehr oder weniger in Kontakt. Der Bevölkerungsstand der Hauptstadt Österreichs (Stand 01.01.2024) besteht aus mehr als zwei Millionen (vgl. Stadt Wien, 2024). Ein Drittel der Wiener Bevölkerung hat keine österreichische Staatsangehörigkeit (vgl. Stadt Wien, 2023). Daraus folgend ist auch eine sprachliche Diversität mit Migration zu erwarten. Mit dem Begriff bzw. dem Phänomen Migration wird auch der pädagogische Kontext in Zusammenhang gesetzt (vgl. Dirim, 2023, S. 337).

Sara Fürstenau (2020, S. 89) akzentuiert, dass die Anknüpfung des neuen Wissens an die bereits erworbenen sprachlichen Erfahrungen äußerst wichtig ist. Trotzdem wird in Bildungsinstitutionen das Erlernen der Zielsprache in den Vordergrund gesetzt. Auf diese

Weise werden oft die Erstsprachen von Personen mit Migrationshintergrund vernachlässigt. Dies gilt auch für Personen deren Erstsprache bzw. eine der Erstsprachen eine Migrant:innensprache ist. Es ist wichtig zu betonen, dass es sich um Personen, die eine Migrationssprache als Erstsprache haben oder diese Sprache sprechen, nicht zwangsläufig um Personen mit Migrationshintergrund handelt. Trotzdem wird oft Schüler:innen ein Migrationshintergrund zugeschrieben, wenn sie Migrationssprachen sprechen, unabhängig ihrer Staatsangehörigkeit. Diese Zuschreibung erfolgen trotz der Tatsache, dass Schüler:innen oder bereits ihre Eltern österreichische Staatsbürger:innen sind. Das liegt daran, dass aus politischer Sicht in Österreich die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Problem betrachtet wird (vgl. Edthofer et al., 2014, S. 86). „Anstatt unterschiedliche Erstsprachen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund als etwas Positives und Wertschätzendes zu sehen, geht es vor allem um das Problem der „mangelnden Deutschkenntnisse“, unter denen der Unterricht an österreichischen Schulen leiden würde“ (Edthofer et al., 2014, S. 86). Daher wird das Sprechen in Erstsprachen im Unterricht oft vermieden und in manchen Fällen auch verboten. Jedoch ist wieder darauf zu achten, ob es sich wirklich um Schüler:innen mit Migrationshintergrund handelt oder dies ihnen nur zugeschrieben wird. Türkisch, Arabisch, Polnisch, Bosnisch/Serbisch/Kroatisch (BKS) und Russisch sind Erstsprachen von vielen Schüler:innen in Österreich (vgl. Statistics Austria, 2023). Diese Sprachen gehören trotzdem nicht zu den anerkannten Sprachen bzw. Minderheitensprachen.

In den letzten Jahrzehnten werden in Schulen die bessere Organisation und Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts gefördert (vgl. Muñoz, 2014, S. 120). „Diversifizierung des Sprachangebots, Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts sowie eine Förderung von bilingualen Sachfachunterricht bzw. bilingualen Bildungsgängen“ (Muñoz, 2014, S. 120). Die Gesamtheit dieser Angebote soll zur Entwicklung und Förderung der mehrsprachigen Kompetenzen der Schüler:innen führen. Mehrsprachigkeit ist im modernen Unterricht verankert (vgl. ebd., S. 120). Das liegt wiederum daran, dass Migration ein Bestandteil vieler Länder ist. Migration beeinflusst das sprachliche Repertoire der Bevölkerung, damit auch des Schulwesens. Es gibt Unterschiede, inwiefern die schulische Mehrsprachigkeit, wie etwa verschiedene Fremdsprachen und die alltagsbezogene Mehrsprachigkeit gefördert werden (vgl. ebd., S. 120). Die Förderung der Erstsprachen wird in einigen Fällen im Herkunftssprachenunterricht angeboten. „Explizite Ansätze zum Einbezug der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in den regulären Unterricht existieren bisher fast ausschließlich im Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache-Bereich“

(ebd., S. 121). Aus dieser Sicht werden viele Schüler:innen in einem nicht DaF (Deutsch als Fremdsprache)- oder DaZ-Kontext, ausgeschlossen und benachteiligt.

„Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ist ein Ergebnis transnationaler Prozess und die vielfältigen Facetten von Mehrsprachigkeit sind grundlegende Bedingung für die Gestaltung von Schule und Unterricht“ (Lange, 2020, S. 103). Wie bereits erwähnt, kennzeichnet die Sprachenvielfalt auch Bildungsinstitutionen, was immer mehr Diskussionen und neue Überlegungen auslöst. Das Ziel ist es, Mehrsprachigkeit im Bildungswesen zu verankern und diese zu fördern und weiterzuentwickeln (vgl. Thöne & Kölling, 2023, S. 14). Trotzdem werden viele Sprachen der Schüler:innen oft in Schulen nicht gefördert. Imke Lange (2020, S. 103) deutet darauf hin, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Deutschland im Regelunterricht oft nicht miteinbezogen wird. Migrationssprachen haben sowohl in Deutschland als auch in Österreich meist eine Übergangsfunktion, so Dirim und Nina Simon (2022, S. 6). Außer der Unterrichtssprache oder weiteren Fremdsprachen werden lebensweltliche bzw. sprachliche Ressourcen nicht oder wenig produktiv genutzt. Angestrebt wird, diese Ungleichheiten im Bildungswesen abzuschaffen und Mehrsprachigkeit als Bildungspotenzial zu nutzen (vgl. Thöne & Kölling, 2023, S. 14). Verglichen mit dem englischsprachigen Raum, in dem bereits praktische Anwendungsbeispiele vorliegen und das Konzept *Translanguaging* im Unterricht wahrgenommen wird, überwiegen im deutschsprachigen Raum stattdessen theoretische Überlegungen (vgl. ebd., S. 14).

Dass die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen nicht berücksichtigt wird, wird in der Studie von Bredthauer et al. (2023) bestätigt. In dieser Studie wird ein Bereich der Bildung untersucht, nämlich die Lehrwerke. Es wird untersucht, ob und inwiefern mehrsprachige Elemente in Schulbuchaufgaben vertreten sind. Die Analyse zeigt, dass „sich ein Großteil der vorkommenden mehrsprachigen Elemente auf einzelne Wörter und Phrasen ohne weitere Anknüpfungspunkte beschränkt“ (Bredthauer et al., 2023, S. 235). Die Autor:innen weisen auf das Ziel der Untersuchung hin, dass die Beachtung und die Weiterentwicklung des Einbeziehens von mehrsprachigen Elementen gefördert wird. Das würde dem Anknüpfen und der Weiterentwicklung der mehrsprachigen Kenntnisse der Schüler:innen dienen (vgl. ebd., S. 235). Jedoch wurde durch die Studie nachgewiesen, dass in Schulbüchern, wenn eine andere Sprache als Deutsch vorkommt, es meistens Fremdsprachen sind. Vor allem wird der Punkt, authentische Quellen in anderen Sprachen zu verwenden, die als Ausgangspunkt für weiteres Produzieren im Unterricht dienen, hervorgehoben (vgl. ebd., S. 235). Dies gelingt, wenn die Schüler:innen beim Produzieren aufgefordert werden, verschiedene Sprachen zu nutzen. Die Anregung,

mehrsprachige Ressourcen bei den produktiven Fertigkeiten zum Einsatz zu bringen, besteht darin, dass die Schüler:innen aktiv und selbstständig ihre Sprachkompetenzen nutzen und damit auch stärken. Trotzdem wird die Wichtigkeit der Rezeption von mehrsprachigen Elementen genannt. Dazu schreiben Bredthauer et al. (2023):

Aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Sicht wäre ein ausgewogener Einbezug der genannten vier Fertigkeiten sinnvoll, da sie jenseits ihrer sprachdidaktischen Relevanz und dem Ansprechen unterschiedlicher Lernertypen auch jeweils variierende epistemische Funktionen im Bezug auf das Erlernen der Fachinhalte erfüllen. Dafür eignen sich multimediale Lehr-Lern-Mittel und Quellen besser als reine Printmedien in gedruckter Form, da sie sowohl auditive als auch visuelle oder audio-visuelle Ressourcen nutzen und entsprechend zu verschiedenen Formen der Kommunikation anregen. (S. 236)

Mehrsprachige Kompetenzen sollen in jedem Bereich ihren Gebrauch finden und in Aufgaben für jede Fertigkeit eingebunden werden. Darunter wird auch das Erkennen der Erstsprachen in Lehrwerken, die man täglich nutzt, gemeint. Was zur Berücksichtigung bzw. zum Einsatz der sprachlichen Vielfalt beitragen kann, ist die Implementierung dieser Vielfalt, daher auch der Herkunftssprachen, in Lehrwerken oder Aufgaben (vgl. Muñoz, 2014, S. 127). Das stellt nur eine von zahlreichen Möglichkeiten dar.

Im Gegensatz dazu integriert das Projekt „Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung (MIKS)“ (Lange, 2020) konstruktive Ansätze, mit denen die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen im Regelunterricht genutzt wird. An der Entwicklung des Unterrichtsablaufs mit Rücksicht auf mehrsprachige Sequenzen waren Lehrkräfte und (pädagogische) Mitarbeiter:innen beteiligt. Das Projekt wurde von 2013 bis 2019 erprobt und wurde in zwei Phasen aufgeteilt. Die erste Phase (2013-2016) war die Phase, in der die Entwicklung des MIKS-Projekts und die Erprobung an drei Grundschulen stattfanden. Die zweite Phase (2016-2019) umfasste die Anwendung des Konzepts von 13 Fortbildner:innen an 17 Projektschulen. Das Ziel dieses Projekts war es zu erfahren, wie Grundschullehrer:innen die Nutzung von mehrsprachigen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen unterstützen können. Die Daten wurden durch Prä-Post-Interviews mit den Schulleitungen, Beobachtung der Unterrichtseinheiten, Schulungs- und MIKS-Qualifizierungsprotokolle gesammelt. Zusätzlich diente ein Fragebogen zur Datenerhebung, der quantitative Informationen wie Wissen, praktische Anwendung und Überzeugung zum Einbeziehen von Mehrsprachigkeit der Lehrkräfte erfasste. Da es sich um Handlungspraxis handelte, wurden Vorhabensbeschreibungen und Dokumentationsbögen gesammelt. Für die Qualifizierung der Multiplikator:innen sind die Wissensvermittlung zum Thema *Mehrsprachigkeit*, das Ausprobieren des Praxisvorhabens sowie die Reflexion von Erfahrungen relevant (vgl. Lange, 2020, S. 105). In diesem Projekt wurden folgende Ansätze, Methoden, Aufgaben erprobt: Befassung mit mehrsprachigen

Beschriftungen, Büchern, Liedern, Ritualen, Wortsammlungen sowie mit Sprachenportraits, dem Anlegen von Sprachschatz und Sprachvergleiche. In diesem Projekt waren nicht nur Lehrpersonen und Schüler:innen, sondern auch Eltern beteiligt. Sie bekamen die Aufgabe, ihren Kindern beim Übersetzen zu helfen. Das Projekt zeigte, dass mit der expliziten Einbettung der Mehrsprachigkeit im Schulalltag die Kinder ein Gefühl der selbständigen Förderung und Erweiterung von diesen Ritualen, die die Mehrsprachigkeit miteinbeziehen, aufzeigten (vgl. ebd., S. 107). Lange (2020) beschreibt den Einfluss vom Einbezug migrationsbedingten Mehrsprachigkeit in Grundschulen folglich:

Wenn Mehrsprachigkeit sichtbar gemacht wird, wie durch das Aushängen von Sprachenportraits, vielsprachige Begrüßungen an der Klassentür, mehrsprachige Bücher im Klassenraum oder mehrsprachige Beschriftungen, bleibt Mehrsprachigkeit als Thema präsent und ist beständig Anlass für Sprachvergleiche. (S. 107)

Bezüglich des Aspekts, dass keine Vorgaben gegeben werden, wie Lehrpersonen ihren Unterricht gestalten sollen, werden positive Ergebnisse im Projekt gezeigt. Ein wichtiger Punkt ist, dass der Austausch von Erfahrungen sowie Reflexionen wesentliche Bestandteile für die Entwicklung bzw. Änderungen der Entwicklung des Unterrichts sind. Durch das explizite und angeforderte Nutzen eigener Mehrsprachigkeit, der Erstsprachen bzw. weiteren Sprachen, die oft vernachlässigt werden, wird im Unterricht eine wichtigere Rolle und Bedeutung zugeschrieben. Auf diese Weise wird die Wertschätzung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit erzeugt (vgl. Lange, 2020, S. 107). Außerdem „[kann] durch Thematisierung von Sprache und Kultur somit ein positiver Einfluss auf die lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen bewirkt werden“ (Muñoz, 2014, S. 123). Die Schüler:innen werden ihrer Identität bewusster. Alle Sprachen, die eine Person spricht, bilden die Identität, wozu ihr Sprachrepertoire beiträgt.

2.4 Sprachrepertoire

Ein Konzept, welches im Bereich der Mehrsprachigkeit zu erwähnen ist, ist das *Sprachrepertoire*. Busch (2012) weist auf den Ursprung des Konzepts hin. John Gumperz (1964) „stellt die Analyse sprachlicher Interaktion in den Mittelpunkt und entwickelt den Begriff des sprachlichen Repertoires auf der Grundlage seiner Forschung [...]“ (Busch, 2012, S. 12–13). Im Vergleich zu Gumperz (1964), betont Busch (2012) einen weiteren Aspekt, das Spracherleben. Dies führt zu dem Zusammenhang zwischen Sprachen und Identitätsentwicklung (vgl. Busch, 2012, S. 20). Unter *sprachlichem Repertoire* werden alle sprachlichen Mittel, die für die Vermittlung von sozialen Bedeutungen genutzt werden, verstanden (vgl. Busch, 2012, S. 13). Sprecher:innen nutzen das Repertoire, um im Alltag

interagieren zu können. Darunter werden Dialekte, Stile, Codes, Register etc., die diesen Alltag charakterisieren, erfasst (vgl. Busch, 2012, S. 13; Busch, 2021, S. 11). Kurz zu den Begriffsklärungen. Dialekte sind Ausprägungen einer Sprache, die durch räumliche und gesellschaftliche Einflüsse entstehen (vgl. Becker, 2013, zitiert nach Venohr, 2021, S. 164). Sprachstile werden nach schriftlichem und mündlichem Gebrauch unterschieden (vgl. Venohr, 2021, S. 164). Sprachregister stellen die situative Dimension dar und es wird zwischen formellen und informellen Registern unterschieden (vgl. Venohr, 2021, S. 164). Sprachregister sind ein Teil von Sprachstilen (vgl. Auer, 2012, zitiert nach Venohr, 2021, S. 164)

Busch (2012) gibt die drei Dimensionen des Sprachrepertoires und Spracherlebens nach Merleau-Ponty (1945; 2009) wieder. Die leibliche, emotionale und historisch-politische Dimension werden kurz präsentiert. Zusammenfassend gilt, dass körperliche und emotionale Erfahrungen das Sprachrepertoire beeinflussen, so Busch (2012). Sprache projiziert sich körperlich durch die leiblich-emotionale Gestik (vgl. Busch, 2012, S. 23). Ein Ich wird dadurch sichtbar. Durch Sprache werden Emotionen vermittelt, aber es gilt auch, dass Emotionen die Sprachproduktion beeinflussen (vgl. ebd., S. 24–25). Die politische Dimension weist auf die Beeinflussung von sprachlichen Merkmalen auf die Identitätsbeschreibung hin. Das sprachliche Repertoire wird als Mittel für Zuschreibungen bzw. soziale und politische Kategorisierungen von Personen und Differenzierung auf sozialer Ebene verwendet (vgl. ebd., S. 35, 38). Mit diesen Dimensionen wird die Bedeutung des sprachlichen Repertoires in Bezug auf die Identität hervorgehoben.

Schüler:innen können über unterschiedliche Kompetenzen in verschiedenen Sprachen verfügen. Die sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer trägt zur Abschaffung sprachlich homogener Gruppen bei. Die Sprachrepertoires der Schüler:innen sind vielfältig. Daher stellt sich immer wieder die Frage, wie man die sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen im Unterricht nutzen kann. Alles, was im Alltag sprachlich genutzt wird, wie bereits im ersten Absatz dieses Unterkapitels erwähnt, wird darunter verstanden. Das stellt das Repertoire von Sprachen dar, welches für Alltagsinteraktionen verwendet wird (vgl. Engel et al., 2020, S. 7). Die Nutzung des gesamten Sprachrepertoires erfolgt situativ und flexibel (vgl. Gantefort & Maahs, 2020, S. 1). In einem Beitrag mit dem Titel „Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit – Perspektiven von zwei Kontinenten“ bzw. dem Dialog zwischen Bredthauer und Schmenk (2022) wird seitens Bredthauer das Sprachrepertoire von Lerner:innen als Erfahrungs- und Wissensressource bezeichnet (vgl. Bredthauer & Schmenk, 2022, S. 220). Daraus folgend werden diese

Ressourcen als etwas Positives betrachtet, was im Unterricht sinnvoll zu nutzen ist. Obwohl es als nützlich ist, diese Ressourcen im Unterricht miteinzubeziehen, tritt in der Realität oft das Gefühl *Out-of-place-Sein* beim Schuleintritt auf (vgl. Busch, 2012, S. 16). Um diese Unsicherheiten von Schüler:innen bzw. Lerner:innen abzuschaffen soll darauf abgezielt werden, das gesamte Sprachrepertoire als etwas Gutes darzustellen. Daher ist es mehr als sinnvoll und notwendig, alle zur Verfügung stehende Sprachen in den Lernprozess zu integrieren. Die daraus resultierenden positiven Ergebnisse sollten darauf zurückgeführt werden.

Die flexible Nutzung von sprachlichen Ressourcen in bestimmten Kontexten wird als Fähigkeit von mehrsprachigen Individuen bezeichnet (vgl. Wei & García, 2013, S. 21-23). Die Auswahl des Einsatzes dieser Ressourcen, aus denen das gesamte sprachliche Repertoire besteht, spielt eine große Rolle im Translanguaging-Ansatz.

2.5 Translanguaging¹

Der Begriff *Translanguaging* entstand in einer Minderheitengesellschaft und fand seinen Ursprung in einer Region, die sich an der Grenze zum Vereinigten Königreich befand, nämlich in Wales (vgl. Gantefort, 2020, S. 202). Nach Becker (2018) beschreibt Translanguaging „die Verflechtungen im Sprechen“ (S. 41). Ebenso wird Translanguaging mit dem Begriff *Fließen* in Zusammenhang gebracht (vgl. Becker, 2018, S. 41). Dieser Begriff ist sowohl im schulischen Kontext als auch im Kontext des allgemeinen Sprachgebrauchs anwendbar (vgl. Otheguy et al., 2015, S. 302).

Wie werden die Sprachen aus dem Sprachrepertoire für die Kommunikation gewählt? „Mehrsprachigkeit wird im Translanguaging Ansatz als ein Kontinuum verstanden, wobei keine klaren Grenzen zwischen den Sprachen angenommen werden“ (Gantefort, 2020, S. 202). Die Vorstellung, dass es keine Grenzen zwischen Sprachen gibt, wird in mehrsprachigen Kontexten und dem realen Sprachgebrauch sichtbar (vgl. Gantefort, 2020, S. 202). Der Begriff *Translanguaging* wurde von Otheguy, García und Wallis Reid (2015, S. 281) aus sprachwissenschaftlicher Sicht festgelegt und es stellt die Nutzung des gesamten Sprachrepertoires dar. Li Wei und García (2022), die sich intensiv mit Translanguaging befassen, gehen davon aus, dass Sprachen im sprachlichen Repertoire keine Grenzen haben und deshalb als ein ganzes Repertoire betrachtet werden. Nicht nur ist die Abschaffung der Trennung von Sprachen das Ziel des Translanguaging-Ansatzes,

¹Einige Teile dieses Unterkapitels, die aus dem für diese Masterarbeit verfassten Exposé stammen, wurden übernommen.

sondern auch der Ausbau von Sprachkompetenzen der Sprecher:innen (vgl. García & Otheguy, 2019).

Abhängig vom Kontext greifen mehrsprachige Menschen auf ihr Sprachrepertoire zu, welches aus verschiedenen Sprachen, Registern und Dialekten etc. besteht. Die Nutzung jeder Sprache im Lernprozess ist sinnvoll und sollte auch gleichwertig betrachtet werden (vgl. Maahs & Sánchez Oroquieta, 2021, S. 5). Alle sprachlichen Kompetenzen werden in diesem Ansatz genutzt. Nach Gantefort (2020), der auf Bryn Jones (2017) zurückgeht, wird zwischen zwei Arten von Translanguaging unterschieden. Die Lernenden werden entweder explizit von den Lehrpersonen aufgefordert, ihre gesamten Sprachkenntnisse in den Einheiten bzw. bei der Lösung von Aufgabenstellungen zu verwenden oder sie tun es selbst bewusst, aber auch unbewusst.

Mehrsprachige Personen nutzen alle sprachlichen Ressourcen, um mit anderen, die über dieselben Sprachkenntnisse verfügen, zu kommunizieren. Die Phänomene *Code-Switching* und *Code-Mixing* sind charakteristisch in einem mehrsprachigen Setting. Unter *Code-Switching* versteht man den „vollständigen Übergang von einer Sprache in die andere, der sich auf ein Wort, ein Syntagma oder einen oder mehrere Sätze erstrecken kann“ (Grosjean, 2020, S. 17). *Code-Mixing* ist eine „verdichtete Form des Code-Alternierens: Das Switchen findet in einer Frequenz, Dichte und Abfolge statt, bei der deren situative und lokale Funktionen nicht mehr ersichtlich sind“ (Hinnenkamp, 2020, S. 70). Jedoch grenzen sich diese Phänomene stark von der Vorstellung von Translanguaging ab (vgl. Becker, 2018, S. 42–43). Diesen Phänomenen gegenüber werden nach dem Translanguaging-Ansatz mehrsprachige Sprachressourcen aus nur einem Repertoire ausgewählt (vgl. Gantefort & Maahs, 2020, S. 2). Der Gebrauch dieses gesamten Sprachrepertoires hat ein didaktisches Potenzial, deren Verwendung sowohl im Sprach- als auch Fachunterricht erfolgen kann (vgl. Gantefort & Maahs, 2020, S. 3). Aus dieser Perspektive leitet sich ab, dass Lerner:innen, die mehrsprachig aufwachsen, im Vergleich zu Lerner:innen, deren Erstsprache auch die Landessprache bzw. Sprache der Bildung ist, benachteiligt sind (vgl. ebd., S. 3). Das Beherrschen der Bildungssprache, worunter man die Standardsprache sowie die Fachsprache versteht, bietet bessere Bildungs- und Berufschancen (vgl. ebd., S. 3). Im Translanguaging-Ansatz stehen die Lerner:innen im Vordergrund, d. h. der Unterricht soll lerner:innenorientiert sein. Zudem bedeutet das, dass alle ihre Kompetenzen und Ressourcen im Lernprozess gebraucht werden sollen.

Das individuelle Sprachrepertoire wird in diesem Ansatz als *Idiolekt* bezeichnet (vgl. ebd., S. 4). „Kein Sprecher und keine Sprecherin des Deutschen verfügt über die exakt

identischen sprachlichen Mittel wie ein anderer Sprecher oder eine andere Sprecherin des Deutschen“ (ebd., S. 4). Diese Behauptung besagt, dass jedes sprachliche Repertoire einzigartig ist. Es können Gemeinsamkeiten vorliegen, auf die in Interaktionen zurückgegriffen wird. Gantefort und Ina-Maria Maahs (2020) erläutern dies folgendermaßen:

Mehrsprachige Sprecherinnen und Sprecher sind in mehrsprachigen Kommunikationssituationen jedoch in der Lage, die geteilten sprachlichen Mittel der Gesprächsteilnehmenden zu antizipieren. Es werden also die sprachlichen Mittel für die Verständigung ausgewählt, die im Teil der Überschneidung der individuellen Idiolekte liegen. (S. 4)

In einer Unterhaltung mit zwei- oder mehrsprachigen Personen können demnach zwei oder mehrere Sprachen genutzt werden.

Um Mehrsprachigkeit im Unterricht auf eine korrekte Weise gebrauchen zu können, müssen Lehrpersonen darauf exakt vorbereitet werden. Es sollen ihnen Methoden und Techniken in Aus- und Weiterbildungsangeboten vorgestellt werden, die eine Selbstreflexion zum Thema *Mehrsprachigkeit* ermöglichen sollen (vgl. Gantefort & Maahs, 2020, S. 6). Zudem sollen sie die eigene Einstellung dazu reflektieren können. Der Fokus soll darauf gelegt werden, wie das Sprach- und Fachlernen mittels des gesamten Sprachrepertoires erfolgen kann.

Die bereits erwähnte Differenzierung zwischen zwei Arten von Translanguaging wird von Jones (2017) unterschieden. Die zwei Arten sind *teacher directed translanguaging* und *pupil directed translanguaging*. Der Unterschied zwischen beiden Arten ist, ob sprachliche Ressourcen selbst im Unterricht eingesetzt werden oder ob dies von den Lehrkräften eingefordert wird. Durch diese Aufforderungen, die eigene Mehrsprachigkeit in den Unterricht zu integrieren, erhöht sich die Motivation der Lerner:innen (vgl. Gantefort & Maahs, 2020, S. 7). Es gibt noch eine weitere Unterscheidung, wie die Mehrsprachigkeit ihren Gebrauch im Bildungswesen findet. Lerner:innen nutzen die mehrsprachige Interaktion entweder für den persönlichen Austausch im Alltag oder für den Austausch im (Fach-)Unterricht (vgl. Gantefort & Maahs, 2020, S. 7).

Wei und García (2022, S. 312) betonen, dass es sich beim Translanguaging nicht nur um die Verwendung der Erstsprache handelt, sondern um ein *decolonizing project*. Das Ziel des Translanguaging-Ansatzes ist, Machtverhältnisse und Strukturen, die eine Benachteiligung für zweisprachige Schüler:innen darstellen, zu ändern bzw. diese abzuschaffen (vgl. García & Otheguy, 2019, S. 16).

Lerner:innen sollen die Fähigkeit ausüben, das gesamte Sprachrepertoire in eigenständigen sowie kooperativen Lernarrangements nutzen zu können und dabei von der Lehrkraft unterstützt werden. In der sprachlichen Bildung soll das Reflektieren inbegriffen sein

(vgl. Bredthauer & Schmenk, 2022, S. 225). Unter diesen Umständen wird die Selbstständigkeit der Schüler:innen geübt. Die Lehrperson übernimmt die Beraterrolle (vgl. Muñoz, 2014, S. 128). Auf diese Weise kann sprachkontrastiv gearbeitet werden, was die Sprachbewusstheit fördert (vgl. Gantefort & Maahs, 2020, S. 7). Abgesehen von der Kontrastierung von Sprachen, gibt es weitere Methoden, wie man sprachsensibel und sprachbewusst arbeiten kann.

Christina Celic und Kate Seltzer (2011) veröffentlichten eine Anleitung, in der sie schilderten, wie die Erstsprachen der Lerner:innen ihren Gebrauch im Unterricht finden können. Diese Vorschläge sind an Lehrpersonen gerichtet und sollen dabei helfen, das gesamte Sprachrepertoire im Unterricht zu inkludieren. „How can we create a classroom and school environment that celebrates students‘ home languages and cultures“ und „how can we raise ALL students‘ awareness of the different languages and scripts in their communities“ (Celic & Seltzer, 2011, S. 20) sind Fragen, von denen sie ausgehen. Diese Fragen sind der Ausgangspunkt für Überlegungen, auf die sich die Unterrichtsplanung orientiert. Im Prozess der Nutzung der Erstsprachen sollen sowohl Lehrpersonen und die Schule als auch die Eltern der Schüler:innen beteiligt sein. Die Lehrpersonen beziehen die Sprachen im Klassenzimmer und Unterricht mitein und die Schule kann beispielsweise Informationsblätter und Schilder in mehreren Sprachen bereitstellen (vgl. ebd., S. 20–22).

3 Didaktisch-methodische Ansätze und Konzepte

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie man die Mehrsprachigkeit von Lerner:innen fördern kann, wobei didaktisch-methodische Ansätze, Konzepte und Methoden eingesetzt werden. Im zweiten Kapitel wurde bereits das Konzept *Translanguaging* beschrieben. Inga Christiana Eckardt (2024) listet weitere didaktische Konzepte und Methoden auf, die sprach-reflektiv-basierend sind und die die *Language Awareness* fördern. Das sind *Sprachbiographien*, *Sprachenportfolios*, *Sprachenportraits*, *Lerntagebücher* und viele weitere. *Linguistic Landscape* dient der Erfassung gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Diese Methode bietet auch an, das gesamte Sprachrepertoire der Lerner:innen in den Unterricht miteinzubeziehen und verbindet damit den eigenen bzw. individuellen und den gesellschaftlichen Multilingualismus.

Nicht nur ist die Förderung des individuellen Mehrsprachigkeitsprofils in einem Sprachunterricht sinnvoll, sondern auch in einem sprachsensiblen (Fach-)Unterricht. Woerfel und Huesmann (2020, S. 4) deuten darauf hin, dass der Translanguaging-Ansatz eine geeignete methodisch-didaktische Herangehensweise für alle Unterrichtstypen ist.

3.1 Language Awareness²

Ein weiterer Ansatz ist *Language Awareness* bzw. *Sprachbewusstsein* im deutschsprachigen Raum. Nach Muñoz (2014) handelt es sich hier um ein mehrsprachigkeits-didaktisches Verfahren. Die Begriffe *Sprachbewusstheit* bzw. *Sprachbewusstsein*, *Sprachreflexion* sowie *Sprachaufmerksamkeit* werden in der deutschen Sprache oft als Synonyme verwendet (vgl. Muñoz, 2014, S. 122). Das gilt auch für die entsprechenden Termini im Englischen - *Language Consciousness* bzw. *Awareness* und *(Meta) linguistic Awareness*. Trotzdem gibt es Definitionen und Beschreibungen der Begriffe, durch die sich ihr Unterschied und ihre Abgrenzung voneinander herausstellen. Eckardt (2024) gibt Definitionen von Reinold Funke (2008) wieder. Daraus lässt sich feststellen, dass es sich um *Sprachbewusstheit* handelt, wenn Personen sprachliche Phänomene wahrnehmen und wissen, welche sprachlichen Strukturen sie für ihr sprachliches Handeln brauchen. Verglichen mit diesem Begriff ist das *Sprachbewusstsein* ein didaktisches Konzept und umfasst die Offenheit sowie die Sensibilität für die sprachlichen Phänomene.

In dieser Bezeichnung hebt sich die Metaebene der Sprache hervor, da das Individuum über die Struktur der Sprache nachdenkt und darüber reflektieren kann. Nicht nur dieses Verständnis wird damit erreicht, sondern auch ein Verständnis, „welche Rolle Sprache in unseren Gesellschaften spielt“ (Muñoz, 2014, S. 122). Obwohl die Begriffe oft als Synonyme fungieren, werden sie auch als Begriffe, die voneinander abzugrenzen sind, bezeichnet. Muñoz (2014) bezieht sich auf Claus Gnutzmann (2010) und beschreibt die Ziele von *Language Awareness* auf folgende Weise:

Ziele der LA sind die Sensibilisierung und das Verständnis für Sprachen, indem die SchülerInnen sich das Wissen um die Struktur von Sprachen aneignen (kognitive Ebene), sich fremder und eigener Haltungen und Einstellungen gegenüber Sprachen bewusst werden (affektive Ebene), die Rolle von Sprache in der Gesellschaft verstehen (soziale Ebene) sowie die manipulative Funktionen von Sprachen zu durchschauen lernen (politische Ebene/Critical Language Awareness). (S. 122)

Dazu mehr in den folgenden Absätzen. Im Prozess der Sprachbewusstheit ist nicht nur das Wissen über eine Sprache relevant, sondern auch das Interesse sowie Sensibilität für die Sprache und das Sprachenlernen (vgl. Wildemann et al., 2020, S. 120). Das Beachten der sozialen und kulturellen Handlungsfelder, in denen die Sprachen genutzt und gelernt werden, trägt zur Sprachbewusstheit bei. Dieser Ansatz erweitert sich durch den *Critical Language Awareness (CLA)* Ansatz. Lehrpersonen sollen eine nicht diskriminierende

² Einige Teile dieses Unterkapitels, die aus dem für diese Masterarbeit verfassten Exposé stammen, wurden übernommen.

Unterrichtspraxis verschaffen, in der die kritische Bewusstheit sowohl für Fächer als auch die Sprache(n) Voraussetzung ist (vgl. Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 10).

Glaab (2020) setzt sich mit dem Language Awareness im sprachsensiblen Kontext auseinander. „Mit Language Awareness-Ansätzen werden zweit- und fremdsprachendidaktische Konzepte zur Sprachförderung durch die Bewusstmachung sprachlicher Formen in ihrer Funktion bezeichnet“ (ebd., S. 1). Nach Carl James und Peter Garret (1992) gibt es fünf Domänen der Sprache, die Glaab (2020, S. 2) wiedergibt. Strukturen, Regeln, sowie Muster, die eine Sprache kennzeichnen, gehören zu den *kognitiven Domänen*. Ihre Anwendung wird als *Domäne der Performanz* benannt. Das Verständnis der Hierarchisierung von Sprachen, sowie die Ausübung von Machtverhältnissen bzw. der Manipulation durch Sprache stellen *Machtdomänen* dar. Die *soziale Domäne* repräsentiert die „Entwicklung von Akzeptanz und Toleranz für verschiedene Sprachen und deren Varietäten“ (ebd., S. 2). Die letzte Gruppe von Domänen ist die *affektive Domäne*. Es ist wichtig, eine positive Einstellung sowohl zu den Sprachen als auch zum Sprachenlernen zu haben. Außer der Einstellung ist die Reflexion, welche emotionale Bedeutung den einzelnen Sprachen zugeschrieben wird, wesentlich. Es stellt sich die Frage, inwiefern Mehrsprachigkeit eine Bedeutung für die Entwicklung von Sprachbewusstheit hat. Anja Wildemann, Lena Bien-Miller und Muhammed Akbulut (2020) weisen darauf hin, dass es sowohl internationale als auch nationale Belege gibt, die bestätigen, dass „Mehrsprachigkeit zu einer frühzeitigen und höher entwickelten Sprachbewusstheit führt [...]“ (S. 19). Nicht nur Mehrsprachigkeit führt zur Sprachbewusstheit, sondern auch die Sprachreflexion selbst.³

Nach den Angaben der Autor:innen liegen wenige Studien vor, die sich mit der Förderung der Sprachbewusstheit durch Sprachreflexion und den Einbezug von mehrsprachigen Elementen im Unterricht befassen. Trotzdem zeigen einige Ergebnisse, dass das explizite Behandeln bzw. Thematisieren der Sprache einen positiven Einfluss auf die Sprachkompetenzentwicklung hat (vgl. Wildemann et al., 2020, S. 121). Dementsprechend verweisen Wildemann et al. (2020, S. 120) darauf, dass für die Ausbildung der Sprachbewusstheit und Förderung der Mehrsprachigkeit die Auseinandersetzung mit Sprache(n) in allen Fächern und über längere Zeit erfolgen muss.

3.2 Sprachenportraits

Sprachenportraits sind eine innovative Methode, die bei der Erfassung der Sprachbiographie bzw. der individuellen Mehrsprachigkeit von Menschen bzw. Schüler:innen dienen

³ Dieser Absatz, der aus dem für diese Masterarbeit verfassten Exposé stammt, wurde übernommen.

kann. Das Forschungsinstrument gehört nach Busch (2018) zum *whole body mapping*, wobei mit einer Körpersilhouette gearbeitet wird (vgl. Eckardt, 2024, S. 156). Es handelt sich um eine Visualisierungsaufgabe. Eine weitere Aufgabe dieser Art sind Sprachenbäume. Sie können als Impuls dienen, um über die Sprachbiographie zu erzählen (vgl. Wulff, 2021, S. 180). Sprachportfolios regen dazu auch auf. Zunächst werden die Methode *Sprachenportraits* und ihr Einsatz geklärt und anschließend ihr Verwendungszweck.

Ein Körperumriss bzw. eine Silhouette wird den Lerner:innen vorgelegt. In der Kontur werden Sprachen mithilfe von verschiedenen Farben und Formen in verschiedenen Positionen eingetragen bzw. ausgemalt und zusätzlich kommentiert. Es sollen nicht nur Sprachen, wie die Erstsprache oder Umgebungssprache eingezeichnet werden, sondern auch verschiedene Register, Stile, Codes, etc. Man kann außerdem sagen, dass Jargons bei Jugendlichen sehr beliebt sind. Daher kann auch die Jugendsprache zum Sprachrepertoire gehören. Diese Methode wird dafür verwendet, „sich der eigenen Mehrsprachigkeit und der Sprachenvielfalt im (Lern-)Raum bewusst zu werden“ (Wulff, 2021, S. 180), da die Schüler:innen ihre Sprachbiographien anfertigen und präsentieren. Die Rolle der Sprachenportraits ist es, die Personen, die sich damit auseinandersetzen, dazu aufzufordern, über Sprachen, in denen sie über Kenntnisse verfügen bzw. welche Sprachen in die Silhouette gehören, nachzudenken. Damit werden die Verbindungen zwischen verschiedenen Sprachen und Emotionen sowie Einstellungen erfasst (vgl. Wulff, 2021, S. 180). Wenn sich Personen mit Sprachenportraits befassen, lernen sie, über ihre Sprachbiographie zu sprechen und zu reflektieren (vgl. Wulff, 2021, S. 180). Infolgedessen wird eine Interaktion gefördert. Die Beteiligten nehmen am Austausch teil und können über eigene Sprachbiographie sowie der Bedeutung und Nutzbarkeit der für sie relevanten Sprachen berichten.

Für diese Aufgabe ist ein Arbeitsblatt mit dem Körperumriss, bunte Stifte, Hinweise für die Aufgabenstellung und Impulse für den Austausch erforderlich. Damit dies gelingen kann, muss die Lehrperson den Rahmen schaffen und die genannten Materialien vorbereiten. Die Lehrperson muss deshalb einen Rahmen erschaffen, da dieser eine Voraussetzung für die Endprodukte, die bildliche und sprachliche Darstellung bzw. die Daten, ist (vgl. Busch, 2021, S. 42). Nach Busch (2021) sind drei Punkte beim Einsatz dieser Methode zu beachten. Zuerst ist wichtig, wie man den Grund für die Erstellung eines solchen Portraits formuliert. Nachdem das Portrait vorliegt, kommen die Nachfragen, die im Vorhinein geplant wurden. Nichtsdestotrotz ist die Auswahl der Silhouette zu bedenken.

Ein Forschungsprojekt, bei dem Sprachenportraits zentral sind, ist *RepertoirePlus* (Engel et al., 2020). Das Projekt untersuchte die Aktivierung und Anwendung des Sprachrepertoires und den Einsatz der mehrsprachigen Kompetenzen von Schüler:innen in der Sekundarstufe. Das Projekt wurde vom Institut für Angewandte Sprachforschung und Eurac Research geleitet. Es fand zwischen August 2016 und Dezember 2019 in Südtirol statt. Das Ziel war, die Ergebnisse für die Planung von Mehrsprachencurricula zu nutzen. Für die Studie wurde ein Mixed-Methods-Ansatz verwendet. Zunächst nahmen Schüler:innen an einer Fragebogen-Erhebung teil, folglich an einer Sprachendorf-Erhebung, indem das Stationenlernen angewendet und schließlich ein Fokusgruppeninterview durchgeführt wurde. Im Projekt war die (Selbst-)Reflexion ein wesentlicher Punkt. Bei der Analyse konnten verschiedene Aspekte, die anhand der Sprachenportraits und Interviews aufgegriffen wurden, gruppiert werden. Dabei handelte es sich um Sprachpraktika, emotionale und instrumentelle Werte der Sprachen, den Zusammenhang von Sprache und Zugehörigkeitsempfinden, sowie um die Positionierung anhand von Kompetenzen. Die Untersuchung zeigte folgende Ergebnisse: Die Zielgruppe wies ein vielfältiges Sprachrepertoire auf, die diese Ressourcen nutzte. Schüler:innen wechselten nicht nur Sprachen, wenn dies notwendig war, sondern auch Register, wenn die Situation es verlangte. Sie zeigten die Fähigkeit, die Sprachressourcen nicht nur aktivieren zu können, sondern diese auch zu erweitern. Das gelang ihnen durch den Austausch und das Nutzen von verschiedenen Sprachquellen. Schließlich waren sie fähig über ihr Sprachrepertoire zu reflektieren. „Die Förderung von Mehrsprachigkeit lässt sich am besten erreichen, wenn alle Beteiligten wissen, was und aus welchen Gründen gefördert wird und wenn es eine gemeinsame Akzeptanz und Wertschätzung der (individuellen) Mehrsprachigkeit gibt“ (Engel et al., 2020, S. 29). Daher soll die Auseinandersetzung mit diesem Thema im Unterricht in expliziter Form geschehen, sodass die Ziele transparent gemacht werden.

Wie bei *RepertoirePlus* festgestellt wurde, greifen Schüler:innen den emotionalen Wert der Sprache auf, indem sie eine Sprache im Herzbereich bzw. in einem selbst gezeichneten Herz schrieben oder den instrumentellen Wert, indem die Sprache als nützliches Mittel im Bereich der Hände eingezeichnet wurde. Jede Person hat eigene Spracherfahrungen, deshalb unterscheiden sich individuelle Sprachenportraits, die jede Person auf ihre eigene Weise ausfüllt. Aus diesem Grund gibt es keine einheitliche Vorgehensweise bei der Analyse von Sprachenportraits, da die Bedeutung der Portraits subjektiv sein kann (vgl. ebd., S. 27).

3.3 Linguistic Landscape⁴

Eine Möglichkeit, die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in den Fokus zu rücken und diese zu untersuchen, ist, die Sprachlandschaft in den Vordergrund zu stellen. Mit der Linguistic Landscape Forschung wird die Mehrsprachigkeit im öffentlichen Raum sichtbar gemacht (vgl. Fritz, 2019, S. 58). Coulmas (2009) bezeichnet *Linguistic Landscape* als einen modernen Forschungsbereich und definiert ihn als „the study of writing on display in the public sphere“ (S. 14), d. h., dass mit Linguistic Landscaping die Sprachen eines öffentlichen Raums erfasst werden. Insbesondere tritt die Sprachlandschaft einer Stadt, die mehrsprachig charakterisiert ist, hervor (vgl. Coulmas, 2009, S. 14). Die Verbindungen zwischen präsenten Sprachen werden untersucht, sowie weitere soziale Aspekte, die durch bestimmte Sprachen hervorgehoben werden. Interaktion forderte auch Kommunikation in schriftlicher Form (vgl. Coulmas, 2009, S. 14). Dies trug dazu bei, dass die Untersuchungen von linguistischen Landschaften in Städten mit einer entwickelten Nutzung der schriftlichen Zeichen stattfanden. Coulmas (2009) nennt einige Beispiele, wie etwa Brüssel, Montreal, Paris, etc. Daten, wie „written languages and scripts, through a focus on signage as representing and negotiating power relations“ (Gaiser & Matras, 2021, S. 1) werden gesammelt und analysiert.

Die Methode *Linguistic Landscape* gehört dem Bereich der Soziolinguistik an (vgl. Schulze, 2018, S. 4). Rodrigue Landry und Richard Y. Bourhis (1997) führten den Begriff *Linguistic Landscape* ein und nutzten ihn für die Wahrnehmung der geschriebenen Sprache, die im urbanen Raum zu finden ist bzw. um die Sprachenvielfalt an verschiedenen Orten zu sensibilisieren. Becker (2018) verbindet in ihrer Dissertation mit dem Titel „Sprechgebote. Wie das Sprechen über Sprache soziale Ungleichheiten reproduziert“ die Stadtethnographie mit der der Linguistic-Landscape-Forschung. Ein weiterer Zusammenhang wird hergestellt, indem die Soundscape-Forschung einbezogen wird.

Es sind Untersuchungen vorhanden, die Schulen bei der Erforschung der linguistischen Landschaft einbinden. Nach Cécile Sabatier (2004) werden Schüler:innen, die an solchen Untersuchungen teilnehmen, in Bezug auf die Sprachenvielfalt und deren Sprecher:innen sensibilisiert (vgl. Dagenais et al., 2009, S. 258). Dagenais et al. (2009) stellen fest, dass die Bemerkung und Erforschung der Linguistic Landscape, zur Entwicklung von Aktivitäten zur Language Awareness beitragen. Die Studien wurden meist in Ländern durchgeführt, in denen es mehrere Amtssprachen gibt und in denen viele Minderheitensprachen

⁴ Einige Teile dieses Unterkapitels, die aus dem für diese Masterarbeit verfassten Exposé stammen, wurden übernommen.

gesprochen werden oder an touristischen Orten. Jedoch gibt es Untersuchungen, die sich den Zeichen in Prestigesprachen widmen. Barbara Soukup (2016) stellte im Laufe des Projekts „ELLViA – English in the Linguistic Landscape of Vienna, Austria“ die Verbreitung des Englischen der wienerischen Sprachlandschaft in den Fokus. Ihre Forschung war Teil des Programms „Sparkling Science 2.0“ und wurde vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung gefördert. Dieses Forschungsprojekt wurde vom Institut für Soziologie der Universität Wien initiiert. Am Projekt nahmen sowohl Forscher:innen als auch Kinder und Jugendliche aktiv teil. Ihre Studie bestand aus drei Teilen. Zunächst wurde die Anzahl der englischsprachigen Zeichen analysiert. Nachfolgend wurde die Wahrnehmung der Schriftzeichen seitens der Bevölkerung ermittelt. Schließlich wurden die Fokusgruppen zu ihrer Meinung befragt, welche soziale Bedeutung sie bei den öffentlichen, mehrsprachigen Beschilderungen verstanden. Die Zusammenarbeit zwischen Forscher:innen und der Gesellschaft wurde als wichtiger Aspekt hervorgehoben.

Sparkling Science stellt eine Grundlage für den Forschungsansatz *Citizen science* und dafür geplante Projekte dar. Das Projekt „VisibLL – Schüler*innen erforschen die (un)übersehbare Mehrsprachigkeit der Wiener Linguistic Landscape“⁵, welches von Soukup in Kooperation mit Elissa Pustka geleitet wurde, stellte eine direkte Verbindung zwischen Schüler:innen im Alter von 15 bis 17 Jahren und der Wissenschaft her, in dem Schüler:innen gemeinsam mit Wissenschaftler:innen arbeiteten. Die Zusammenarbeit begann im Oktober 2022 und ist derzeit im zweiten Forschungsjahr. Die Untersuchung fand in zwei Wiener Gemeindebezirken, Margareten (5. Bezirk) und Josefstadt (8. Bezirk), statt. Es handelt sich um Bezirke, in denen sich die Schulen befinden. Dies bietet einen direkten Bezug zur Umgebung der Schüler:innen. Der Artikel von Soukup et al. (2023) legt einen Überblick für den Ablauf und gewonnene Ergebnisse innerhalb des ersten Jahres des Projekts vor. Das Vorhaben bzw. das Ziel des Projekts war es, die Schüler:innen partizipativ im Forschungsprozess miteinzubeziehen, sodass sie eine Sensibilität für Sprache und ihren Zusammenhang mit der Gesellschaft entwickeln. Die Beteiligten hatten das Ziel Materialien zu entwickeln, die zur Gestaltung eines mehrsprachigen Unterrichts beitragen sollen. Diese wurden im Laufe des Projekts getestet und am Ende des Projekts wurde das Feedback von sowohl der teilnehmenden Schüler:innen als auch Lehrpersonen eingeholt. Außer diesen wissenschafts-didaktischen Zielen wurden sprachwissenschaftliche Ziele gesetzt. Die Variation von Sprachen sollte erfasst werden, vor allem die

⁵ Weitere Informationen zu den Projekten finden Sie auf den jeweiligen Projektwebseiten: <https://projekt-visibll.univie.ac.at/> und [https://www.sparklingscience.at/de/show-project.html?--typo3_neos_nodetypes-page\[id\]=1313](https://www.sparklingscience.at/de/show-project.html?--typo3_neos_nodetypes-page[id]=1313)

Herkunfts- und Fremdsprachen sollten dokumentiert werden. Auf dieser Ebene standen Sprachwandel, -kontakt und -gebrauch im Vordergrund, indem sie aus der Perspektive von Schüler:innen erkannt werden sollten. „Die Schüler*innen sollen außerdem Kompetenzen im wissenschaftlichen Arbeiten aus einer forschungspraktischen, lebensweltlichen Perspektive erwerben“ (Soukup et al., 2023, S. 137). Um die Wiener Sprachlandschaft zu erforschen, wandten sie das Spotting-Task-Paradigma an (vgl. Soukup et al., 2023, S. 134). Die Aufgabe der Schüler:innen war, Beschriftungen in nicht dominierenden Sprachen zu dokumentieren und zu annotieren. Durch die Auswahl und Annotation der aufgezeichneten Schriftlichkeit bzw. deren Analyse werden Kenntnisse über die sprachliche Umwelt gesammelt (vgl. ebd., S. 135). Die Analyse der Daten erfolgt im Jahr 2024.

Dem Projekt Sparkling Science 2.0 ging ein Projekt voran. Am Projekt „Das geheime Leben der Grätzeln. SchülerInnen schreiben Stadtgeschichte(n)“⁶ (Edthofer et al., 2015) nahmen Schüler:innen zwischen elf und 14 Jahren aus zwei Kooperativen Mittelschulen aus Wien teil. Ein Grätzl ist die wienerische Bezeichnung für ein Stadtviertel oder für einen Stadtteil (vgl. Edthofer et al., 2015, S. 13). Die Stadtforschung beschränkte sich auf zwei Wiener Gemeindebezirke – 2. und 22. Bezirk. Die Schüler:innen nahmen die Rolle der Expert:innen ein und forschten ihr Grätzl. Die Perspektive der Schüler:innen wurde in den Fokus gerückt und die lebensweltliche Mehrsprachigkeit wurde erforscht. Interdisziplinäre Teams, die aus Forscher:innen sowie Student:innen der Pädagogischen Hochschule Wien bestanden, leisteten Unterstützung im Projekt. Das Projekt bestand aus mehreren Phasen und dauerte von Oktober 2012 bis September 2014. Innerhalb des Projekts wurden fünf Stadtforschungswerkstätte und eine Projektwoche für jede Schule geplant. Das Ziel des Projekts war eine Sensibilisierung für den Begriff bzw. das Thema *Sprache* damit auch für Mehrsprachigkeit und die Erweiterung der Raumanzeichnungsmöglichkeiten der Schüler:innen zu schaffen (vgl. Edthofer et al., 2015, S. 13). Verbindlich damit wurde auch der Umgang mit der Mehrsprachigkeit geübt. Die entstandenen Materialien sowie Beobachtungen und Interviews, die mit Lehrpersonen geführt wurden, wurden für die Auswertung und Analyse herangezogen. Auf der Projektwebseite wird ein Online-Themenheft⁷ zur Verfügung gestellt und damit die für das Projekt entwickelten Materialien für einen mehrsprachigen Unterricht zugänglich gemacht. Dies trägt zur Erweiterung von vorhandenen didaktischen Materialien bei, die für das Thema Mehrsprachigkeit

⁶ Weitere Informationen zum Projekt finden Sie auf der Projektwebseite: <https://www.dasgeheimelbendergraezteln.net/das-forschungsprojekt/>

⁷ Der Link zum Online-Themenheft: https://www.dasgeheimelbendergraezteln.net/wp-content/uploads/2023/05/online_themenheft.pdf

genutzt werden können. Was einen positiven Zuwachs darstellt, da, wie bereits erwähnt, ein Mangel an didaktischen Materialien für diesen Zweck besteht. Im Themenheft werden der Einsatz verschiedener Methoden, die Gruppenkonstellation, die dazu passenden Übung mit Dauerangabe, online Ressourcen und weitere notwendige Materialien genannt. Die Vorbereitungs- und Ablaufangaben werden ausführlich erklärt. Im Vorhinein werden Ziele der Sequenz beschrieben und damit eine Transparenz verschafft. Außerdem werden praktische Tipps angeboten, die sich an die eigene Anwendung beziehen. Die Übungen werden nach verschiedenen Modulen verteilt (vgl. Edthofer et al., 2014, S. 5). Modul A bezieht sich auf die Mehrsprachigkeit der Stadt. Im Rahmen dieses Moduls wird das Bewusstsein von der räumlichen und eigenen Mehrsprachigkeit gefördert. Darunter werden Übungen, wie Erstellung von Sprachenportraits, Dokumentation von schriftlichen Botschaften und Analyse von Sprache und Raum im Alltag etc. ausgeübt. Das zweite Modul richtet sich dem Thema *Gender und Raum*. In diesem Modul wird Gender in Verbindung mit dem öffentlichen Raum gesetzt. Beispielsweise werden Werbungen mit Hinblick auf Geschlechtsbilder analysiert. Das Modul C soll die Auseinandersetzung mit Migration und Mehrsprachigkeit fördern. In diesem Zusammenhang werden Begriffe *Migration*, *Integration* und *transnationale Verbindungen* diskutiert. Letztlich befasst sich das Modul D mit der Perspektive der Schüler:innen. Die Schüler:innen werden für die Führung von Interviews vorbereitet. Abhängig davon, mit welchen Personen sie in ihrem Grätzl in Kontakt kommen, ist die Verwendung einer gemeinsamen Sprache erforderlich. Das kann eine gemeinsame Erstsprache sein oder auch eine andere Fremdsprache. Das letzte Modul widmet sich der Repräsentation der Stadtteile und Raumkonstitution. Die Stadtplanung und die Schüler:innenperspektive werden miteinbezogen. Mithilfe dieser Aufgaben sind Schüler:innen aktiv an der Rezeption, aber auch der Produktion von mehrsprachigen Produkten beteiligt. Beispielsweise gestalten Schüler:innen gemeinsam eine mehrsprachige Postkarte. Zu betonen ist, dass die Module aufeinander aufbauen und können als Ganzes angewendet werden (vgl. Edthofer et al., 2014, S. 5). Jedoch deuten die Projektleiter:innen darauf hin, dass die Module abhängig vom Vorhaben einzeln verwendet werden können und damit eine flexiblere Gestaltung des Unterrichts ermöglicht wird.

Mit dem Ansatz *Linguistic Landscape* lernt man die Bevölkerung einer Stadt kennen, da man in dem Stadtteil mit bestimmten Sprachen in Kontakt kommt. Lorenza Mondada (2000) bezeichnet metaphorisch Städte als Texte (vgl. Dagenais et al., 2009, S. 255). Wir erfahren außerdem mehr über die soziographische Beschaffenheit einer Stadt durch *Linguistic Landscape* (vgl. Fritz, 2019, S. 64). Der Begriff *Linguistic Landscape* wird oft in

Artikeln, die sich mit der Mehrsprachigkeit und Minderheitensprachen befassen, verwendet. Ilona Schulze (2018) zählt einige Projekte bzw. Studien in ihrem Text „Perspektiven der Linguistic Landscape-Forschung“ auf und erwähnt Ron Scollon und Suzie Wong Scollon (2003), da sie einige Untersuchungen durchführten. Dafür wurde die öffentliche Beschilderung in Österreich, Italien, Japan und China in Betracht gezogen. In den meisten Fällen werden Sprachen, die für Werbung genutzt werden, für die Analyse herangezogen.

Allen Studien gemein ist jedoch die geringe räumliche Ausdehnung der Untersuchungsräume, die oft nur einige Straßen oder Straßenabschnitte umfassen oder sich mit Häfen, Flughäfen und Bahnhöfen auf gut abgrenzbare Orte mit spezifischen Kommunikationsformen beschränken. (Schulze, 2018, S. 6)

Auf diese Weise werden einzelne Orte und Zeichen, die dort zu finden sind, intensiver und detaillierter betrachtet. Außerdem wird durch die Eingrenzung des Ortes eine konkrete und kleinere Anzahl von Daten bzw. Bildern gesammelt, wodurch die Analyse erleichtert wird.

Das VHS (Volkshochschule) Institut lernraum.wien führte ein Projekt unter dem Namen „Linguistic Landscape“ durch. Fritz (2019) beschreibt diese Forschung zur Mehrsprachigkeit in Wiens Straßen und Märkten. Zum Einstieg des Textes klärt Fritz (2019) den Begriff *Mehrsprachigkeit*: „Mehrsprachigkeit bedeutet in diesem Kontext die unregulierte, informelle Verwendung von plurilingualen Repertoires im täglichen Handeln“ (S. 58). Nachdem der Untersuchungsgegenstand definiert wurde, begann die Erläuterung der quantitativen Perspektive. Die Datensammlung begann 2015 und im Jahr 2017 fand eine Ausstellung statt. Die Personen, die ca. 7000 Bilder sammelten, waren der Autor, die Projektmitarbeiter:innen und Student:innen der Universität Wien. Orte, an denen sprachliche Vielfalt vertreten ist und deshalb ausgewählt wurden, sind Märkte in verschiedenen Gemeindebezirken. Die in Frage kommenden Märkte sind der Brunnenmarkt, der Viktor Adler Markt und der Hannover Markt. Weiterhin wurde der vierte Bezirk erkundet. 37 Sprachen wurden vor Ort gefunden. Der Autor deutet darauf hin, dass „Märkte Orte einer dynamischen Koexistenz verschiedener Menschen und damit verschiedener Sprachen sind. [...] Gleichzeitig sind Märkte öffentliche Orte, an denen Präsenz, Sichtbarkeit, soziale Hierarchien und Macht verhandelt werden“ (ebd., S. 59). Dabei konnte festgestellt werden, dass die deutsche Sprache dominiert. Aus der qualitativen Perspektive wurde erkannt, dass sich die Sprachen nicht immer eindeutig abgrenzen. Außer anderen Sprachen wurden Varietäten wie sowohl *Österreichisch* als auch *Wienerisch* angeführt. Der Autor erwähnt die Multifunktionalität der Marktstände.

Ein weiteres Projekt, welches den Ansatz Linguistic Landscape heranzieht, wurde von Ulla Fürstenberg und Petra Kletzenbauer (2023) durchgeführt. Im Oktober 2023 wurde an einem Tag mit Schüler:innen der Montessorischule Ennstal die Stadt Graz mit Fokus auf die englische Sprache erkundet. Im März 2024 fand die #YouthMediaLife Tagung an der Universität Wien statt. Sie hielten einen Vortrag mit dem Titel „English Words Everywhere: Exploring English in the Linguistic Landscape within a Montessori Pedagogy Framework“⁸ und präsentierten einige Ergebnisse. Die Erkundung der Stadt erfolgte an einem Tag und darauf wurden Interviews mit Schüler:innen geführt. Es ergaben sich positive Rückmeldungen an der Tagung (vgl. Vortrag, 2024).

Insgesamt hat dieses Kapitel dargelegt, welche wesentlichen Ansätze und Konzepte in Bezug auf die Mehrsprachigkeit im Unterricht eingesetzt werden können. Schließlich wird das Potenzial dieser Ansätze kurz zusammengefasst. Mit Language Awareness wird gefördert, die Sprache zu reflektieren. Damit kann die Sprache besser verstanden und beherrscht werden. Das Verständnis richtet sich auf die Struktur und Funktion einer Sprache. Durch die Reflexion wird auch das Sprechen über die Sprache und Lernprozesse gefördert und auf diese Weise die Kommunikationsfähigkeiten der Schüler:innen verbessert. Sprachenportraits bieten auch eine Selbstreflexion, in der sich die Lerner:innen u. a. Variationen und Varietäten bewusst machen. Die visuelle Darstellung bietet eine Einsicht in die Sprachidentität einer Person. Die Identitätsbildung kann dadurch gestärkt werden. Darüber hinaus ist die Gestaltung des eigenen Sprachenportraits eine kreative Art, Selbstreflexion auszuüben und ein guter Sprechimpuls, wenn dieses präsentiert wird. Zudem wird mit der Methode Linguistic Landscape die Sensibilisierung der sprachlichen Diversität in der Umgebung unterstützt. Sprachliche Phänomene werden in unterschiedlichen Kontexten analysiert und interpretiert. Vor allem ist es wichtig, dass Lerner:innen die Realität wahrnehmen können.

Festzuhalten ist, dass der aktuelle Forschungsstand zur Methode Linguistic Landscape im Bildungswesen, konkret bei der Sensibilisierung und Förderung von sprachlichen Kompetenzen, positive Ergebnisse aufweist.

4 Didaktisch-methodische Prinzipien

Bei der Unterrichtsplanung sind viele Aspekte, wie etwa Zeitplanung, Einsatz von bestimmten Sozialformen, Nennung von Lernzielen, Aufgabenformulierungen etc. zu

⁸ Link zum Artikel: <https://teacher-language-awareness.uni-graz.at/de/neuigkeiten/detail-1/article/vortrag-bei-der-youthmedialife-2024-tagung-in-wien-28.-maerz-2024/>

berücksichtigen. Das Ziel der gut geplanten Unterrichtssequenzen ist, dass Lerner:innen Sprache als Mittel für das selbständige Handeln nutzen können (vgl. Funk et al., 2014, S. 16). Funk et al. (2014) nennen didaktische-Prinzipien, denen gefolgt werden sollte, um gute Ergebnisse im Unterricht zu erreichen und gute Aufgaben und Übungen vorbereiten zu können. Demzufolge setzt sich dieses Kapitel mit den Prinzipien und deren Bedeutung für den Unterricht auseinander.

„Didaktisch-methodische Prinzipien sind Leitlinien, die aus der Vorstellung von gutem Unterricht resultieren“ (Funk et al., 2014, S. 17). Sie dienen als Orientierung für Lehrkräfte, die beim Planen und Gestalten des Unterrichts eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Funk et al., 2014, S. 17). Diese Prinzipien richten sich an den Sprachunterricht und den DaF-Kontext. Die Autor:innen gehen davon aus, dass das Kennen dieser Prinzipien nicht ausreichend ist. Die Aufgabe der Lehrpersonen ist es, einzuschätzen und zu überprüfen, ob Aufgaben und Übungen diesen Prinzipien entsprechen. Wenn die Aufgaben den Prinzipien nicht folgen und als schlecht beurteilt werden, müssen die Lehrpersonen wissen, wie diese verändert bzw. ergänzt werden sollen. Folgende acht Prinzipien werden von Funk et al. (2014, S. 17) genannt: Kompetenz-, Erfolgs-, Handlungs-, Aufgabenorientierung, Kontextualisierung, Personalisierung und Lerneraktivierung. Muñoz (2014, S. 127) hält fest, dass die Prinzipien mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Verbindung stehen sollen. Im Folgenden werden die Prinzipien kurz zusammengefasst. Nachdem alle Prinzipien erläutert wurden, wird ein Bezug zur Mehrsprachigkeit hergestellt.

Die *Kompetenzorientierung* steht in einem engen Zusammenhang mit der Lernerautonomie, da die Lerner:innen an dem Setzen von Lernzielen teilnehmen können (vgl. Funk et al., 2014, S. 17). Dabei sind sie sich bewusst, dass diese erreicht werden sollen. Sie werden in Form von Kann-Beschreibungen definiert. Die Überprüfung des eigenen Wissens und Könnens bzw. Kompetenzen sowie Selbstreflexion und -evaluation sind wesentliche Bestandteile beim Lernen und Erreichen der Lernziele. Um zur Motivation und einem guten Selbstgefühl beizutragen, gilt für das Prinzip der *Erfolgsorientierung*, die eigenen Fortschritte zu beobachten und wahrzunehmen. Das kann durch die richtige Formulierung und Lösungsfindung, die die Aufgaben und Übungen einfordern, erreicht werden (vgl. Funk et al., 2014, S. 18). Mit Vorgaben und Beispielen, die als Hilfsmittel dienen, soll eine erfolgreiche Bewältigung der Aufgaben geschehen. *Handlungsorientierung* bedeutet, dass im Unterricht gelernt wird, wie die Lerner:innen u. a. eigene Meinungen und Positionierungen ausdrücken. Handlungsorientierter Unterricht ist der Bezug zur Lebenswelt zu erstellen, d. h. es sollen Situationen und Themen behandelt werden, die der

Realität entsprechen (vgl. Funk et al., 2014, S. 18). Daher sollten die Situationen der Realität entsprechen und diese widerspiegeln. „*Aufgabenorientierung* heißt, dass Lernende Aufgaben bewältigen können sollen, die einen Bezug zu ihrer Lebenswelt haben und die auf sprachliches Handeln auch außerhalb des Unterrichts vorbereiten” (Funk et al., 2014, S. 18-19). Dieses Prinzip geht davon aus, dass die Qualität des Unterrichtsergebnisses von der Qualität der Aufgaben und Übungen abhängt. Damit wird die Wichtigkeit von guten Aufgaben und Aktivitäten im Unterricht betont, da davon wiederum der Erfolg oder Misserfolg sowie Motivation, Kommunikation unter den Lerner:innen etc. abhängen (vgl. Funk et al., 2014, S. 19). Das Ziel des interaktionsorientierten Unterrichts ist, die Kommunikation und Interaktion zwischen den Lerner:innen zu fördern (vgl. Funk et al., 2014, S. 19). Daher sollen Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeiten zur Auswahl stehen. „Unterricht, der auf Interaktion ausgerichtet ist, schafft einen Raum, in dem Lernende sich als sprachlich Handelnde erfahren” (Funk et al., 2014, S. 19). Mit dem Prinzip der *Kontextualisierung* sollten die Lerner:innen darauf vorbereitet werden, in verschiedenen sozialen Kontexten zurechtzukommen. Für die Übung, die Zielsprache in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden, sollen authentische Situationen herangezogen werden, so dass eine authentische Anwendung erfolgen kann (vgl. Funk et al., 2014, S. 19). Mit der *Authentizität* versteht man den Einbezug des Sprachgebrauchs in authentischen Situationen (vgl. Fritz & Faistauer, 2008, S. 126). Jedoch treten in authentischen Situationen oft mehr Sprachen bzw. Sprachvarietäten vor. Die persönliche Relevanz ist zu beachten, damit die Lerner:innen fähig sind, sich über die eigenen Interessen und Erfahrungen zu äußern. „*Personalisierung* ist sprachliches Handeln der Lernenden mit persönlichem Bezug” (Funk et al., 2014, S. 20). Die Aufgaben und Übungen müssen sich auf das Persönliche richten. Ein persönliches Engagement soll den Lerner:innen ermöglicht werden. Das letzte Prinzip ist die *Lerneraktivierung*. Darunter wird das aktive Einbringen der Lerner:innen im Unterricht verstanden (vgl. Funk et al., 2014, S. 21). Wie bereits erwähnt, können Lerner:innen selbst Lernziele formulieren und an der Auswahl der Themen beteiligt sein. Bei der Lerneraktivierung ist Selbstreflexion und Selbstevaluation eine Aufgabe, die Lerner:innen beherrschen sollen. Es werden bessere Lernergebnisse erzielt, wenn es eine aktive Teilnahme und Mitgestaltung des Unterrichts seitens der Lerner:innen gibt (vgl. Funk et al., 2014, S. 21). Davon geht die Lerneraktivierung aus. Anhand dessen kann abgeleitet werden, dass bessere Ergebnisse gezeigt werden, je mehr die Lerner:innen aktiv in allen Bereichen des Unterrichts mitwirken.

Fritz und Faistauer (2008) betrachten Prinzipien auf drei Ebenen – didaktischer, methodischen und spracherwerbsbezogener. Wie Funk et al. (2014) nehmen auch sie Rücksicht

auf die bereits erläuterten Prinzipien und richten diese an den Sprachunterricht. Unter didaktischen Prinzipien werden *LernerInnenzentriertheit*, *Kooperation*, *Mehrsprachigkeit*, *Authentizität* und *Autonomie* genannt. Als methodische Prinzipien werden *Recycling*, *Ausgewogenheit der Fertigkeiten*, *Abwechslung*, *Textsortenvielfalt*, *Transparenz* und *Abwechslung der Sozialformen* angeführt. Die letzte Gruppe von Prinzipien beziehen sich auf die Zweitspracherwerbsforschung. Daraus ableitend gilt, dass im Unterricht Phrasen sowie grammatikalische Regeln gelernt, Sprachverständnis geleistet, Sprachformen bewältigt werden müssen und schließlich muss intensiver Input seitens der Lehrkraft bestehen.

Einige Prinzipien wurden bereits, auch wenn unter einem anderen bzw. ähnlichen Namen, erläutert. Folglich werden nur die restlichen Prinzipien, die Fritz und Faistauer (2008) nennen und die für diese Arbeit relevant sind, beschrieben. Beim *Kooperativen Lernen* steht das gemeinsame Arbeiten an der Lösung eines Problems, indem sowohl individuelle als auch gemeinsame Verantwortung benötigt wird, im Vordergrund (vgl. Fritz & Faistauer, 2008, S. 125). Das didaktische Prinzip *Mehrsprachigkeit* deutet darauf hin, dass Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede von Sprachen erfasst werden sollen (vgl. Fritz & Faistauer, 2008, S. 126). Um den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten, sollten „alle Fertigkeiten und Kommunikationskanäle einander abwechseln“ (Fritz & Faistauer, 2008, S. 127). Ein weiteres methodisches Prinzip ist *Transparenz*. Lerner:innen soll vermittelt werden, was mit den bestimmten Übungen und der Unterrichtseinheit erreicht werden soll. Dieses Prinzip ist eng mit der Lerneraktivierung verbunden, da die Lernziele gemeinsam festgelegt werden.

Zusammenfassend gilt: „Die Handlungsorientierung und Aufgabenorientierung beschreiben als Ziel von Sprachunterricht das Bewältigen von Aufgaben, das sprachliche Handeln in Situationen, wie sie auch außerhalb des Unterrichts vorkommen können“ (Funk et al., 2014, S. 22). Die Lerner:innen kommen in Kommunikation untereinander und üben ihr sprachliches Handeln, was in authentischen Situationen angewendet und übertragen werden soll. Wenn den Lerner:innen im Unterricht authentische Kommunikationssituationen angeboten werden, muss berücksichtigt werden, dass in einem realistischen Setting mehr als nur eine Sprache bzw. die Zielsprache nützlich ist. Damit sollen sie ermutigt werden, alle Sprachressourcen in verschiedenen Kontexten nützlich zu machen. Statt eine authentische Situation im Klassenzimmer anzubieten, ist die Arbeit bzw. das Lernen in einem außerschulischen Ort eine passende Alternative. Dies erweist sich als schwierig im DaF-Kontext, da die Zielsprache nicht die Umgebungssprache ist. Hinsichtlich der

Aufgabenorientierung ist die aktive Arbeit an konkreten Aufgaben förderlich. Mit Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit sollen die Aufgaben auf die Nutzung der mehrsprachigen Fähigkeiten gerichtet sein. Ein Beispiel dafür sind Übersetzungsübungen. Die Prinzipien hängen, wie genannt, eng zusammen. In dieser Kommunikation wird die Interaktion hervorgehoben, was das Prinzip der Interaktionsorientierung fördert. Das autonome Lernen und die Kooperation sollen mittels der selbstständigen Erledigung der Aufgaben, die bei den mehrsprachigkeitsförderlichen Sequenzen phasenartig stattfinden, gefördert werden (vgl. Muñoz, 2014, S. 128). Das Üben in verschiedenen sozialen Kontexten mit der Sprache zurechtzukommen ist die Aufgabe der Kontextualisierung. Das alles soll bei den Ausformulierungen der Aufgaben und Übungen berücksichtigt werden. Außerdem sollten die Erfolgs- und Kompetenzorientierung miteinbezogen werden. Die zu erreichenden Kompetenzen sind in den Aufgaben Schritt für Schritt zu erwerben, was durch die erfolgreichen Ergebnisse überprüft und bestätigt werden kann (vgl. Funk et al., 2014, S. 22). Die Lerner:innen sollten sich ihrer eigenen Fortschritte bewusst sein und diese wahrnehmen können. Erfolge sollen in allen Sprachen durch die Weiterentwicklung von Sprachkompetenzen erkannt werden. Um die Motivation zu erhöhen, sind persönliche Bezüge in den Aktivitäten und ein aktiver Einbezug der Lerner:innen in den Unterricht zu schaffen, was die Prinzipien Personalisierung und Lerneraktivierung priorisieren. Damit werden sowohl für sie interessante Themen als auch das Einbeziehen ihrer Erst- und Fremdsprachen gemeint. Für die Personalisierung sind individuelle Bedürfnisse, Voraussetzungen sowie Ziele zu beachten. Die verschiedenen Sprachen und deren Weiterentwicklungen sollen dabei miteinbezogen werden. Den Lerner:innen sollen Gelegenheiten angeboten werden, in denen sie aktiv im Lernprozess beteiligt sind und ihre (Sprach-)Kompetenzen anwenden können. Insgesamt lässt sich feststellen, dass der Unterrichtsinhalt dem Alltag und der Mehrsprachigkeit der Lerner:innen angepasst werden soll (vgl. Gantefort, 2020, S. 203).

In der Tabelle sind die Prinzipien, die jeweils von Funk et al. (2014) und die von Fritz und Faistauer (2008) genannt werden, dargelegt.

Didaktisch-methodische Prinzipien	
Funk et al. (2014)	Fritz und Faistauer (2008)
• Kompetenzorientierung • Erfolgsorientierung • Handlungsorientierung • Aufgabenorientierung • Interaktionsorientierung	Didaktische Prinzipien • LernerInnenzentriertheit • Kooperation • Mehrsprachigkeit • Authentizität

• Kontextualisierung • Personalisierung • Lerneraktivierung	• Autonomie Methodische Prinzipien • Recycling • Ausgewogenheit der Fertigkeiten • Abwechslung • Textsortenvielfalt • Transparenz • Abwechslung der Sozialformen Spracherwerbsorientierte Prinzipien Unterricht muss: • verständnisbezogen sein • reiches Repertoire von formelhaften Ausdrücken entwickeln • Bezug zu sprachlichen Formen haben • intensiven Input leisten
---	--

Tabelle 1: Übersicht der didaktisch-methodischen Prinzipien nach Autor:innen (eigene Darstellung)

5 Einsatz digitaler Tools im Unterricht

Nachdem das Einbeziehen der Mehrsprachigkeit im Unterricht erläutert wurde, wird im folgenden Kapitel der Fokus auf den Einbezug der Mehrsprachigkeit mithilfe von digitalen Tools gelegt, womit außer den Sprachkompetenzen auch die digitalen Kompetenzen von Schüler:innen gefördert werden. Zu Beginn steht das Nutzen von digitalen Instrumenten in einem mehrsprachigen Setting im Zentrum. Schließlich werden bestimmte Apps, die konkret für die Erfassung von Mehrsprachigkeit entwickelt wurden, vorgestellt.

Die moderne Welt ist ohne Nutzung von digitalen Medien nicht vorstellbar. In jedem Lebensbereich ist die Digitalität verankert, sei es das Nutzen von sozialen Medien, der Künstlichen Intelligenz (KI) oder weiteren digitalen Instrumenten. Daher ist das Digitale nicht nur im privaten Bereich, sondern auch im Bildungswesen ein Bestandteil geworden. Digitale Medien bzw. Tools werden im Unterricht und im Lernprozess aktiv genutzt. Mobile Instrumente und Dienste haben vielfältige Funktionen, durch deren Einsatz der Mehrwert des Unterrichts erzeugt wird (vgl. Feulner et al., 2015, S. 219). Nicht nur werden verschiedene Apps verwendet, sondern auch digitale Übungen und Lehrwerke zur Verfügung gestellt. Viele Lesetexte und Lektionen sind außerdem frei abrufbar. Der Einsatz von digitalen Medien zeigt sich erfolgreich in den Bereichen der eigenständigen Recherchen, im Umgang mit bzw. Sammeln von Informationen sowie der Förderung von

Mehrsprachigkeit, was auch in einem sprachsensiblen Kontext gut anwendbar ist (vgl. Woerfel & Huesmann, 2020, S. 1).

Der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht kann eine Herausforderung für die Gestaltung des Unterrichts sein. Die Studie von Jennifer Quast, Charlott Rubach und Rebecca Lazarides (2021) untersucht die Frage, ob digitale Medien im Unterricht allgemein zu einer besseren Unterrichtsqualität beitragen. Diese Studie zeigt, „dass die angenommenen Unterrichtsdimensionen kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung, Strukturierung sowie Individualisierung anhand der vorliegenden Daten identifiziert werden konnten“ (Quast et al., 2021, S. 330–331). Digitale Medien werden bei der Gestaltung des Unterrichts berücksichtigt und angewendet. Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass die Einschätzung der eigenen digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte eine wesentliche Voraussetzung für die Zufriedenheit der Anwendung und Nutzung von digitalen Tools darstellt. Sowohl Lerner:innen als auch Lehrpersonen sollen Unterstützung und einen Zugang zu digitalen Medien erhalten.

5.1 Mehrsprachigkeit und digitale Medien⁹

Im sprachsensiblen Unterricht ist die Anpassung bzw. Individualisierung des Lernprozesses von großer Bedeutung (vgl. Woerfel & Huesmann, 2020, S. 1). Das wird durch die verschiedenen Anwendungen von digitalen Medien erzeugt. In Bezug auf die Auswahl des digitalen Instruments muss das Ziel der Aufgabe in einer bestimmten Unterrichtssequenz festgestellt werden (vgl. Herget et al., 2021, S. 2). Damit wird die Effektivität des eingesetzten Tools gewährleistet. Woerfel und Huesmann (2020) beschreiben die Unterrichtsansätze bzw. geben methodische Beispiele, wie man digitale Instrumente im Unterricht umsetzen kann. Zusätzlich bieten Ferdinand Herget et al. (2021) weitere Vorschläge, welche digitale Tools für welche Phase des Unterrichts anwendbar sind.

Nach Woerfel und Huesmann (2020) ist der Einsatz von digitalen Medien in der *Einstiegsphase* von mündlichen Aufgaben geeignet. Damit wird sowohl das inhaltliche als auch das sprachliche Vorwissen aktiviert und ein Zugang zum Thema wird geschaffen (vgl. Woerfel & Huesmann, 2020, S. 4). Es werden Tools, wie z. B. Mentimeter¹⁰ dafür genutzt, da man durch Abstimmungen oder Brainstorming bereits über das Vorwissen der Schüler:innen erfahren kann. Mentimeter ist ein Umfragetool. Folglich sind digitale Mindmaps, Pinnwände oder Whiteboards eine gute Wahl, um sich mit Sammlungen von

⁹ Einige Teile dieses Unterkapitels, die aus dem für diese Masterarbeit verfassten Exposé stammen, wurden übernommen.

¹⁰ Link Mentimeter: <https://www.mentimeter.com/>

Ideen zu befassen und den Wortschatz aufzubereiten. Brainstorming kann als Gruppenarbeit vorliegen, indem die Schüler:innen untereinander kommunizieren. Außer Sammlungen sind Quizzes eine weitere Option, mit der man ein neues oder bekanntes Thema einführen bzw. wiederholen kann. Für die Einstiegsphase nennen Herget et al. (2021) interaktive PDF-Dateien, die Links zu verschiedenen Quellen beinhalten, oder von der Lehrperson selbst erstellte Erklärvideos als nutzbare Tools.

Woerfel und Huesmann (2020) listen verschiedene digitale Tools auf. Der Unterricht kann digital gehalten werden, daher sind Verbindungsplattformen, wie etwa Zoom oder BigBlueButton, im digitalen Unterricht oft genutzte Instrumente. Konferenzräume bzw. Breakout-Sessions sind für die Arbeit in Kleingruppen gut geeignet, wo ein Austausch zwischen Schüler:innen stattfinden kann. Nachdem das Thema bekannt gegeben und einige Begriffe bzw. Informationen in der *Einstiegsphase* gesammelt wurden, folgt die *Erarbeitungsphase*. In dieser Phase steht die selbstständige Auseinandersetzung bzw. Erkundung des Lerngegenstandes im Vordergrund (vgl. Woerfel & Huesmann, 2020, S. 5). Die Dokumentation von Informationen kann in kollaborativen Dokumenten festgehalten werden. Die Schüler:innen können auch eigene digitale Produkte erstellen. Das führt zu einer kreativen Behandlung des Themas. Außerdem sind digitale Tools für die Übung jeder Fertigkeit anwendbar. Oft schauen sich Lerner:innen Videos bzw. Tutorials an oder es werden Hör-Seh-Spiele für bestimmte Aufgaben benötigt. Nach der Erarbeitung von Aufgaben sind die Ergebnisse zu präsentieren. Da sie bereits unterschiedliche analoge oder digitale Möglichkeiten haben, diese zu notieren, können sie mit der ganzen Klasse bzw. Gruppe geteilt werden. In diesem Fall sind digitale Lernplattformen oder Pinnwände sinnvoll, da alle Zugriff auf die Plattformen haben. Es wird darauf hingewiesen, dass die individuellen Kompetenzen berücksichtigt werden. Dementsprechend sollen differenzierte Arbeitsblätter zur Verfügung gestellt werden, die auch in digitaler Form vorliegen sollen. Sie sollen zusätzliche Hilfestellungen, wie etwa QR-Codes für weitere notwendige Informationen beinhalten (vgl. Woerfel & Huesmann, 2020, S. 6). Für die *Übungsphase* können digitale Tools selbstständig zu Hause verwendet werden. Beispielsweise können Schüler:innen das Gelernte mit einem Lernquiz und Flashcards wiederholen oder prüfen. Wie bereits erwähnt, sind Erklärvideos eine Hilfe beim Lernen, da sich Schüler:innen so viel Zeit dafür nehmen können, wie sie benötigen und können im eigenen Tempo arbeiten (vgl. Woerfel & Huesmann, 2020, S. 6). Anschließend folgt die *Reflexionsphase*, in der die Beantwortung der übergeordneten Frage der Einheit zu beantworten ist. Hier können wieder die in der Einstiegsphase genutzten Tools aufgegriffen werden, um die Meinungs- und Wissensänderung festzustellen. Weiterhin nennen Woerfel und Huesmann (2020)

andere Beispiele, wie die digitalen Meinungslinien oder die Vier-Eck-Abfrage. Die Meinungen sollten begründet werden können. Damit wird die Sprachhandlung *begründen* und die dafür benötigten Phrasen explizit genannt, geübt und gefestigt. Dadurch werden Sprachstrukturen hervorgehoben und die Sprachbewusstheit gefördert.

In der *Vertiefungsphase* ist es sinnvoll, dass Schülerinnen und Schüler die zuvor erworbenen Kenntnisse zunehmend vom konkreten Kontext lösen, indem sie diese beispielsweise auf andere Bereiche anwenden oder sich ein differenziertes Urteil über einen Sachverhalt bilden und schriftlich festhalten. (Woefel & Huesmann, 2020, S. 7)

In einem neuen Kontext sollte das Gelernte angewendet werden (vgl. ebd., S. 7). Dabei wird die Fertigkeit des Schreibens herangezogen, wobei die Ergebnisse beispielsweise in Microsoft Word niedergeschrieben werden können (vgl. ebd., S. 7). Der Austausch sowie gegenseitiges Helfen können auch per WhatsApp-Chats oder durch andere Kommunikationskanäle erfolgen.

Mehrsprachigkeit kann mittels digitaler Medien gezielt genutzt und gefördert werden. „Die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen und die Kommunikationsmöglichkeiten sind [...] zwei zentrale Voraussetzungen für gelingende Lernprozesse“ (ebd., S. 1). Diese Feststellung kann auch auf Lerner:innen eines Basisbildungs- bzw. Sprachkurses übertragen werden, da sie Kompetenzen in einer Sprache erweitern, aber auch die Kommunikationsfähigkeit ausbilden möchten.

Digitale Medien bieten zahlreiche Zugangsmöglichkeiten in unterschiedlichen Sprachen, die Schülerinnen und Schüler gewinnbringend nutzen können, um mehrsprachige Ressourcen vielfältig zu verwenden und mehrsprachige Kompetenzen im Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen auszubauen. (ebd., S. 3)

Woefel (2020, S. 2) deutet darauf hin, dass Lehrpersonen darauf achten bzw. sich bewusst machen sollen, dass nicht alle Sprachen eines Sprachrepertoires gleichzeitig erworben wurden bzw. dasselbe Niveau erreicht wurde. Daher sollen sowohl die Zweit- als auch Fremd- und Erstsprachen im Unterricht gefördert werden. Das gilt auch für alle Fertigkeiten. Außer der Unterstützung von Lehrpersonen wird die Zusammenarbeit zwischen Lerner:innen empfohlen. Lerner:innen mit derselben Erstsprache können einander ergänzen, da sich auch in diesem Fall die Sprachkompetenzen und Fähigkeiten unterscheiden. Ein Vorteil, der sich durch den Einsatz digitaler Medien ergibt, ist die Arbeit mit authentischen Materialien. Texte, Videos oder Apps in den Zielsprachen können verwendet werden. Zusätzlich lernen Schüler:innen bzw. Lerner:innen damit umzugehen und selbstständig im Internet zu recherchieren (vgl. Woefel, 2020, S.1). Der Zugang zu digitalen Tools ist den Lerner:innen ermöglicht, da es viele Tools gibt, die kostenlos zur Verfügung gestellt werden können. Sie können viele davon sowohl auf dem Tablet bzw. Laptop als auch auf ihrem Smartphone verwenden. Daher ist ihre Nutzung nicht nur im Unterricht,

sondern auch zu Hause möglich. Einige digitale Tools, die die mehrsprachigen Ressourcen fördern, sind vom Mercator Institut vorgegeben. *Bitsboard*¹¹, *Storyboard That*¹² und *MySimpleShow*¹³ sind einige davon. Vokabeln, Aussprache, Grammatik, Sprechen etc. werden damit geübt. Mit Bitsboard kann man Karteien erstellen, mit denen man Vokabeln wiederholen und festigen kann. Man kann Tools, die schriftliche Produkte durch Animationen ergänzen, in den Unterricht integrieren. Animationen können durch selbst aufgenommene Dateien erweitert werden (vgl. Woerfel & Huesmann, 2020, S. 6). Dadurch entstehen Dialoge und die Mündlichkeit wird gefördert. MySimpleShow ermöglicht den Schüler:innen kreativ zu arbeiten, indem sie selbst kurze und einfache Erklärvideos erstellen können.

Mit der Integration der digitalen Tools im Unterricht werden Schüler:innen bzw. Lerner:innen aufgefordert, eigene mündliche und schriftliche Produkte zu erstellen. Diese Produkte können bzw. werden mehrsprachig gestaltet. Lerner:innen können in Kleingruppen arbeiten, obwohl sie nicht dieselben Sprachkenntnisse bzw. dasselbe Sprachniveau besitzen. Dabei kommen Übersetzungstools sowie digitale Wörterbücher zum Einsatz (vgl. Woerfel, 2020, S. 4). Diese können verwendet werden, um „die Herkunft von Wörtern, die anderen Sprachen entlehnt sind, [zu] recherchieren und diskutieren“ (ebd., S. 4). Diese Tools sind bei einem Sprachspaziergang sinnvoll, da man dabei viele Sprachen sieht und nicht alle kennt. Außerdem wird durch die gemeinsame Arbeit das Lernen voneinander und die Sprachbewusstheit gefördert. Das gelingt durch den Austausch und das Vergleichen von sprachlichen Phänomenen und grammatischen Strukturen der einzelnen Sprachen. Das Interesse wird geweckt, indem Ähnlichkeiten und Unterschiede hervorgehoben und darüber nachgedacht werden kann, welche Lehnwörter in den Erst- und Fremdsprachen zu erkennen sind (vgl. ebd., S. 4).

5.2 Linguistic Landscaping – Apps

Digitale Tools werden nicht nur im Unterricht, sondern auch außerhalb des Klassenzimmers genutzt. So sind beispielsweise Linguistic Landscaping-Apps für den Einbezug der Mehrsprachigkeit im Unterricht geeignet, jedoch liegt der Fokus nicht nur auf der Wahrnehmung und Nutzung der Sprachendiversität in der Schule, sondern auch in öffentlichen Räumen, wie etwa in einem Stadtteil. Da sich das Interesse für den Forschungsbereich Linguistic Landscape in den letzten Jahren erweitert hat, wurden digitale Tools bzw.

¹¹ Link *Bitsboard*: <https://bitsboard.com/>

¹² Link *Storyboard That*: <https://www.storyboardthat.com/>

¹³ Link *MySimpleShow*: <https://simpleshow.com/de/>

Softwares für die Erfassung von Daten der Sprachlandschaft eines Ortes entwickelt. *LinguaSnapp*¹⁴, *LinguaSnappHamburg*¹⁵ und *Lingscape*¹⁶ sind für die Aufzeichnung von schriftlichen Zeichen nützlich. Coulmas (2009) listet acht Kategorien von Zeichen dieser Art auf. Darunter sind *street signs*, *advertising signs*, *warning notives* and *pohibitions*, *building names*, *informative signs*, *commemorative plaques*, *objects* und zuletzt *graffiti* inbegriffen. Trotz der zahlreichen Apps werden in dieser Arbeit nur zwei davon beschrieben, da zu diesen Apps Informationen gesammelt wurden und damit zwischen ihnen die Auswahl stattfand.

5.2.1 *LinguaSnapp*¹⁷

„*LinguaSnapp* is a smartphone application developed to support documentation of linguistic landscapes, especially in multilingual urban setting” (Gaiser & Matras, 2021, S. 1). Dabei wird betont, dass das Tool genau für die Datensammlung, -archivierung und deren Kodierung genutzt wird und nicht als Forschungsmethode bezeichnet wird. Die erste Version wurde 2016 von der Universität Manchester entwickelt. An der App-Making nahmen die *Multilingual Manchester unit* und das *Research IT department* der Universität teil. Es dient als „model for research, teaching and public engagement in multilingual cities“ (Gaiser & Matras, 2021, S. 16). Weitere Versionen werden für Hamburg, Melbourne, St. Petersburg und Jerusalem angeboten. Obwohl die Apps für konkrete Städte genutzt werden, können durch die Standortfunktion die Koordinaten angepasst werden und Zugriff auf die Karte der Stadt, in der man die App nutzt, bekommen. Dieses Tool wird für die Dokumentation bzw. das Sammeln und Analysieren der Sprachlandschaft genutzt. Die App kann kostenlos auf ein Smartphone heruntergeladen werden. Daher ist der Zugang einem größeren Publikum erlaubt. Die eingestellte Sprache der App ist Englisch. Es gibt drei Komponenten, die die App kennzeichnen – die App selbst, die digitale Datenbank und die interaktive digitale Karte (vgl. Gaiser & Matras, 2020, S. 2). Vorteilhaft ist, dass beim Hochladen eines Fotos, das analysierte Dokument zuerst von Moderator:innen der App geprüft und vollständig ergänzt wird. Die digitale Karte bietet alle hochgeladenen und akzeptierten Bilder an.

¹⁴ Link *LinguaSnapp*: https://play.google.com/store/apps/details?id=uk.ac.manchester.linguasnapp2&pcampaignid=web_share

¹⁵ Link *LinguaSnappHamburg*: https://play.google.com/store/apps/details?id=de.uni_hamburg.linguasnapp&hl=en

¹⁶ Link *Lingscape*: <https://play.google.com/store/apps/details?id=ch.ibros.lingscape&hl=de>

¹⁷ Einige Teile dieses Unterkapitels, die aus dem für diese Masterarbeit verfassten Exposé stammen, wurden übernommen.

Jedes aufgezeichnete Zeichen bzw. Bild kann mit zusätzlichen Informationen notiert werden, da die App Annotationskategorien beinhaltet. Insgesamt gibt es drei Ebenen, die sich in weitere Kategorien unterteilen. Als App-Nutzer:in kann man die Sprache, den Kontext und die Analyse des Zeichens eintragen. In der Ebene *Sprache* werden die Sprachen und Schriften sowie ihre Anzahl aufgelistet. Für die Angaben, welche Sprachen und Schriften auf dem Foto zu sehen sind, wird eine Dropdown-Liste mit 49 Sprachen und zwölf Schriftsystemen zur Verfügung gestellt. Außer der vorgegebenen Sprachen gibt es die Option, eine weitere Sprache (*other*), die nicht vorhanden ist, selbst einzutragen. Außerdem gibt es ein freies Feld, in dem die Übersetzung aufgeschrieben werden kann. Die Ebene *Kontext* bietet eine Übersicht der Positionierung und Art des Zeichens. Dafür sind Position, Geschäftstyp, Schildtyp, Inhalt und Design wesentliche Elemente. Mit der Positionierung wird bestimmt, ob sich das Zeichen im Innen- bzw. Außenraum oder an einem Verkehrsmittel etc. befindet. Nach der Feststellung, wo das Zeichen räumlich zu finden ist, wird die Information über den Geschäftstyp gegeben. Wichtig ist, anzuführen, um welchen Schildtyp es sich handelt. Darunter wird die materielle Charakteristik des Schildes verstanden. Vor der Untersuchung muss festgestellt bzw. definiert werden, was ein Zeichen ist. Ein Schildtyp kann in Form eines Posters, Flyers, einer Inschrift, Handnotiz, Graffiti etc. veröffentlicht werden. Nicht nur die Visualität des Schildes ist wichtig, sondern auch der *Inhalt* des Zeichens, was eine weitere Kategorie darstellt. Ein Schild informiert Menschen über etwas – Name des Geschäfts, Information zu den Produkten, politische oder religiöse Botschaften etc. (vgl. Androutsopoulos, 2021, S. 44). Es wird zwischen kommunikativer oder informativer Bedeutung des Texts bzw. Zeichens unterschieden. Letztlich wird eine Angabe zum Design angeführt. Dabei stellt sich die Frage, ob das Textzeichen ein Logo, Produktbild, Begleitbild oder etwas anderes ist. Außer dieser Beschreibungen gibt es auch die letzte Ebene *Analysis*. Damit wird „the distribution and purpose of the sign as well as the relationship among languages“ (Gaiser & Matras, 2021, S. 5) erfasst. Die Auswahl beschränkt sich auf den *public sector* (top-down) und *private sector* (bottom-up). Diese Ebene ist die anspruchsvollste, da sie sechs Kategorien hat. Auf dieser Ebene werden die Zeichen als offizielle, kommerzielle oder transgressive (Domäne) eingeordnet. Bei der Kategorie Publikum kann zwischen den Optionen inklusiv und exklusiv gewählt werden. Außerdem soll festgestellt werden, was der Zweck des Schildes ist – kommunikativ oder emblematisch. Außer dem Zweck ist die Funktion ein Teil der Kategorie. Die Funktion wird von Jan Blommaert (2013) übernommen.

5.2.2 Lingscape

Die zweite App, die für denselben Zweck wie LinguaSnapp entwickelt wurde, dient der Dokumentation von Beschriftungen im öffentlichen Raum. Das Institut für luxemburgische Sprache und Literatur an der Universität Luxemburg kreierte die App. Die Lokalisierung des aufgenommenen Bildes wird durch die Aktivierung der Option Standort am Smartphone erfasst.

Fotos können kommentiert werden. Es gibt ein freies Feld, in dem zusätzliche Informationen angegeben werden können. Das können der Kontext einer Beschriftung, das Jahr oder weitere Sprachen, die in der App nicht als Auswahl vorkommen, sein. Unter der Option *Tips & Tricks* in der App werden Erklärungen für die Nutzung der App zur Verfügung gestellt. Den Nutzer:innen der App werden Tags, wie etwa Symbole, die von der Teamleitung des Projekts für die Kodierung genutzt werden, vorgestellt. Dies gilt als Vorschlag, da man sich daran nicht halten muss.

Die App-Sprache wird in sieben Sprachen zur Verfügung gestellt: auf Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Katalanisch, Spanisch und Luxemburgisch. Die Sprache der App richtet sich an die Systemsprache des genutzten Geräts. Jedoch werden nicht alle Informationen in allen der genannten Sprachen übersetzt, wie etwa die Nutzungsbedingungen, die nur auf Englisch zu lesen sind.

Ein Unterschied zu LinguaSnapp ist, dass bei Lingscape Bilder aus der Bibliothek bzw. aus dem eigenen Gerät gewählt und hochgeladen werden können. Bei LinguaSnapp ist die einzige Option, eine neue Aufnahme zu machen. Mit der Arbeit mit verschiedenen Smartphone-Apps können Herausforderungen, wie etwa Zugang zu unerwünschten Informationen, auftreten. Daher ist die Funktion der App, solche Produkte, in diesem Fall Bilder, zu melden, eine positive Charakteristik. Durch die Funktion Teilen der Bilder, leistet die App eine Kommunikation zwischen Individuen. Für die Dokumentation der linguistischen Landschaft Wiens zog das Projekt VisibLL dieses Instrument heran. Man kann außerdem ein eigenes Projekt in der App erstellen, indem man von dem Teamleiter:innen der App ein Passwort anfragen muss. Mit dem Passwort tritt man einem Forschungsprojekt bei und alle gesammelten Beiträge werden dem Projekt zugeordnet. Diese können durch die Filter-Option in der digitalen Karte gleichzeitig gezeigt werden. Was sehr positiv ist, dass der bzw. die Projektleiter:in, die Kategorien, die Teilnehmer:innen sehen, selbst bestimmen kann. Zusätzlich können auch Gruppen innerhalb der Projekte entstehen, die etwa für Schulprojekte geeignet sind. Nichtsdestotrotz ist auch die Tatsache, dass Bilder nicht sofort hochgeladen werden, in einem schulischen Kontext

wesentlich. Der bzw. die Projektleiter:in kann entscheiden, ob und welche Bilder zur weiteren Bearbeitung gesendet werden.

Auf der Webseite von Lingscape¹⁸ wird bekannt gegeben, dass durch das große Interesse an der App viele Schulprojekte entstehen und deshalb von den Schulen Unterrichtsmaterialien entwickelt werden, die die Nutzung der App miteinbeziehen.

5.2.3 Potenzial der Apps

Im Folgenden werden Vor- und Nachteile der beiden Apps erläutert, ein Vergleich gezogen und die Entscheidung, LinguaSnapp im Unterricht zu verwenden, begründet.

LinguaSnapp zieht für die Auseinandersetzung mit den gesammelten Daten zur sprachlichen Landschaft sowohl quantitative als auch qualitative Methoden heran (vgl. Gaiser & Matras, 2021, S. 13).

Zwei positive Aspekte, die Lingscape kennzeichnen, sind die Verfügung der App in mehr als einer Sprache und die einfache Benutzung durch Kategorien, die den Teilnehmer:innen zur Verfügung gestellt werden. Was beide Apps gemeinsam haben, ist die Zugänglichkeit. Leonie Elisa Gaiser und Yaron Matras (2021, S. 14) weisen darauf hin, dass darum eine Überwachung seitens der Editoren der App notwendig ist. Abgesehen davon, benutzen beide Apps eine digitale Karte oder die Google Streetview Funktion bzw. Google Maps. Da Google Maps ein bekanntes Tool ist und den Gebrauch im Alltag findet, wird die Karte vielen Nutzer:innen bekannt sein. LinguaSnapp wurde für Schul- und Studienprojekte herangezogen (vgl. ebd., S. 15). Nachbarschaften wurden mithilfe dieses digitalen Tools erkundet. Gaiser und Matras (2021) beziehen auch lokale Museen in ihren Unterricht ein, sodass Schüler:innen an einem außerschulischen Ort weitere Sprachen und Sprachlandschaften entdecken können. Die App wurde aus jedem genannten positiven Grund ausgewählt. Gaier und Matras (2021) beschreiben die Funktion von LinguaSnapp folglich:

It serves to raise awareness of language diversity not just through the symbolic act of collecting images, but by offering users an opportunity, and indeed prompting them, to reflect on the purpose and function of multilingual signage and thereby on the way in which language diversity shapes the city's infrastructure, trade, communications, culture and skills. (S. 16)

Hauptsächlich sind die meisten genannten Förderungspunkte ein Teil der Lernziele des Projekts. Nicht alle werden berücksichtigt, wie etwa die Funktionen der Sprache, jedoch können diese Punkte auf einem höheren Niveau oder einem anderen Zeitpunkt aufgegriffen werden und an den gesammelten Daten weiterarbeiten. Die Möglichkeit, dass Foto zu

¹⁸ Weitere Informationen zur App finden Sie auf der Webseite: <https://lingscape.uni.lu/>

speichern, war ein Grund der Auswahl. Die ist auch in der App Lingscape möglich, jedoch braucht LinguaSnapp dafür keinen Internetzugang. Für das Hochladen der Bilder ist es erforderlich, für das Speichern jedoch nicht. Der benötigte Zugang zum Internet für Lingscape ist nachteilhaft, da nicht alle Teilnehmer:innen über Internet verfügen und nicht auf WLAN angewiesen sein sollten. Obwohl einige Teilnehmer:innen dieses Projekts Vorkenntnisse in der englischen Sprache haben, ist es trotzdem eine weitere gemeinsame Sprache und eine Sprache, die in der Schule gelernt wird. Im Vergleich zu Lingscape benutzt LinguaSnapp eine gemeinsame Sprache. Um für Fairness zu sorgen, wurde LingaSnapp ausgewählt. Insgesamt kann festgestellt werden, dass LinguaSnapp anspruchsvoller als Lingscape ist. Jedoch stellt es eine positive Herausforderung dar und schließlich fördert die Nutzung der App die Medienkompetenz.

Nicht nur diese Apps stehen für das größere Publikum zur Verfügung, sondern auch weitere, die das Fotografieren und Annotieren der Sprachlandschaft ermöglichen. Diese zwei Apps wurden vorgestellt, da sie in einem Bildungsraum entstanden sind. Obwohl die Apps für Projekte mit erfahrenen Personen, z. B. Pädagog:innen oder Student:innen, eingesetzt wurden, kann trotzdem bewiesen werden, dass die auserwählte App ihren Gebrauch in einem nicht Deutsch als Erstsprache Kontext finden kann. Die Apps sind intuitiv aufgebaut und strukturiert. Dementsprechend ist sie einfach zu bedienen. Lingscape wurde auch in anderen Sprachen konzipiert. Für die Personen, deren Erstsprache nicht in der Einstellung zu finden ist, sind die Anweisungen in einfacher Sprache auf Englisch gestaltet, sodass die Navigation in der App sowie die Anweisungen verständlich sind. Die interaktive Auseinandersetzung mit der Sprachlandschaft mittels der Apps fördert Sprachkenntnisse.

Nachdem die positiven und negativen Aspekte beider Apps vorgestellt wurden, werden die wesentlichen Charakteristika der Apps bzw. ihre Unterschiede in Form einer Tabelle veranschaulicht.

	LinguaSnapp	Lingscape
Wer hat die App entwickelt?	University of Manchester	Universität Luxemburg
Welche Smartphone-Betriebssysteme unterstützen die App?	iOS und Android	iOS und Android
Können Fotos erfasst werden?	Ja	Ja

Können Metadaten (Standort und Sprache) hinzugefügt werden?	Ja	Ja
Gibt es Kategorien?	Ja	Ja
Kann man ein Projekt erstellen?	Nein	Ja
Ist die App benutzerfreundlich?	Ja einfach zu bedienen	Ja einfach zu bedienen und kollaborativ
Wer ist die Zielgruppe?	Bereich der Forschung und Bildung	Bereich der Forschung und öffentliches Publikum

Tabelle 2: Charakteristika der Apps *LinguaSnapp* und *Lingscape* (eigene Darstellung)

6 Forschungsbereich

Im folgenden Kapitel wird die Arbeit nach ihrem Inhalt in die passenden Forschungsfelder eingeordnet, es werden die Gütekriterien für die qualitative Forschung genannt, der Design-Based-Research-Ansatz (im Weiteren als DBR angeführt), in dessen Rahmen eine Evaluation stattfindet und die Aktionsforschung wird erläutert. Des Weiteren wird ein Vergleich zwischen dem DBR-Ansatz und der Evaluationsforschung gezogen.

6.1 Forschungsfelder

Diese Arbeit wird der fremdsprachendidaktischen Forschung zugeordnet. Im Bereich der Didaktik sind Empfehlungen, wie man den Unterricht gestalten kann und die praktische Anwendung, die zur Qualität des Fremdsprachenunterrichts beitragen soll, wesentlich. Die Verbesserung der Praxis kann nur durch die Interaktion zwischen Theorie und Praxis erfolgen, was die anwendungsorientierte Wissenschaft ausmacht, so Daniela Caspari (2022a, S. 11). Diesen Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis kann der Forschungsansatz DBR leisten. Diese Masterarbeit soll ein Unterrichtsbeispiel vorstellen und damit eine praktische Lösung entwickeln. Dadurch wird ein Anwendungsbezug geschaffen.

Innerhalb der Fremdsprachendidaktik gibt es verschiedene Forschungsfelder (vgl. Caspari, 2022a, S. 13). Oft kann eine Arbeit nicht explizit einem Feld zugeordnet werden, sondern es umfasst zwei oder sogar mehrere Forschungsfelder. Dies betrifft auch diese Arbeit. Inhaltlich gehört diese empirische Arbeit in den Forschungsfeldern Lehrwerks- und Materialforschung, Lernforschung und Lernerforschung. Da ein Unterrichtskonzept und dafür die entsprechenden Materialien selbst entwickelt und zusätzlich evaluiert werden, gehört diese Forschung zum erstgenannten Feld. Der Untersuchungsgegenstand des

zweiten Feldes wird in der eigenen Forschung aufgewiesen. Das individuelle und kooperative Sprachenlernen findet sowohl unter natürlichen als auch unter gesteuerten Bedingungen statt. Schließlich gilt es als Lernerforschung, da die Sprachen bzw. das Sprachrepertoire der Lerner:innen im Vordergrund stehen. U. a. wird darunter das Potenzial der Lerner:innen verstanden, sprachlich zu handeln (vgl. Caspari, 2022a, S. 14).

6.2 Gütekriterien und ethische Überlegungen

In jener Forschung, vor allem, wenn es sich um empirische Forschung handelt, müssen verschiedene Kriterien in Bezug zur Arbeit mit Menschen berücksichtigt werden. Gütekriterien, die die „Einhaltung bestimmter forschungsmethodischer Standards“ (Caspari, 2022a, S. 15) darstellen, sollen in empirischen Untersuchungen erfüllt und eingehalten werden. Die qualitativen Untersuchungen folgen Gütekriterien, die sich gering von den Gütekriterien der quantitativen Erhebung unterscheiden bzw. von denen sie abgeleitet werden. Im Vergleich zur quantitativen Forschung ist in der qualitativen Forschung die Innenperspektive der Beteiligten im Fokus der Untersuchung (vgl. Caspari, 2022a, S. 17). Damit wird die *Subjektivität* statt *Objektivität* hervorgehoben, zusätzlich auch die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit*. Der Forschungsprozess wird dokumentiert. Der Vorgang beim Entwickeln des Unterrichtsdesigns wird ausführlich in der Arbeit behandelt. Basisbildungstrainer:innen bzw. Personen, die in der Basisbildung tätig sind, können anhand der Interpretation der gesammelten Daten und Anwendung bestimmter Methoden das Konzept im eigenen Unterricht erproben. Dabei können Änderungen vorgenommen werden. Des Weiteren kann der Unterrichtsablauf für bestimmte Unterrichtskontexte, Zielgruppen und Niveaustufen angepasst werden. Außer der Subjektivität und intersubjektiver Nachvollziehbarkeit gilt das Prinzip *Offenheit* als eine Voraussetzung des guten Forschens. Offenheit ist gegenüber dem untersuchten Gegenstand mit sowohl positiven als auch negativen Ergebnissen, die sich daraus ergeben, erforderlich. Damit ist auch das Gütekriterium der *Flexibilität* eng verbunden. Der positive Umgang mit negativen und unerwarteten Ergebnissen kann zur Optimierung von Konzepten führen. Der bzw. die Forscher:in soll über die eigene Rolle bzw. „die Rolle der Forscher:in, die Indikation des Forschungsprozesses und der Bewertungskriterien“ (Caspari, 2022a, S. 18) reflektieren können. Zuletzt ist die Verankerung der Theoriebildung ein Kriterium, welches in die Arbeit eingebettet werden soll. Die Vorgehensweise wird an die passende Theorie angeknüpft. Die Gütekriterien *Subjektivität*, *intersubjektive Nachvollziehbarkeit*, *Offenheit* und *Flexibilität* sind für diese Arbeit relevant und werden im Forschungsprojekt berücksichtigt. Nun wird die Umsetzung dieser Gütekriterien kurz dargelegt. Subjektivität wird

durch die im Vorhinein definierten Erwartungen erreicht. Diese Erwartungen werden in Form von Lernzielen ausgedrückt. Dieses Gütekriterium wird auch durch die Erfassung der Meinungen von Teilnehmer:innen und die eigene Selbstreflexion erzeugt. Offenheit wird gezeigt, wenn flexible Anpassung, die auf eingeholte Rückmeldungen basieren, vorgenommen werden können, was auch in Bezug auf das Projekt zu erkennen ist. Kommentare von erfahrenen Lehrpersonen und Kolleg:innen beeinflussten einige Veränderungen. Die Herstellung eines freien Raums, in dem eine offene Kommunikation besteht, ist demnach Voraussetzung. Dies wird durch die Möglichkeit von anonymer Meinungsäußerungen der Teilnehmer:innen erschafft. Flexibilität ergibt sich aus der spontanen Unterrichtsveränderung heraus, die den Reaktionen und Bedürfnissen der Lerner:innen entsprechen. Das Ausprobieren und der Einsatz vieler Methoden weist Flexibilität auf. Schließlich wird die intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch die kontinuierliche Dokumentation des gesamten Projektablaufs gefestigt. Die Planung, Durchführung und die Auswertung sind inbegriffen, wodurch der gesamte Forschungsprozess transparent gemacht wird.

Gabi Reinmann (2022) nennt weitere Gütekriterien, die für die Forschung wesentlich sind. Entsprechend der internationalen Literatur gibt Reinmann (2022) Kriterien wie *Rigor*, *Relevanz*, *Originalität* und *Impact* an. Beim Konzept des DBR-Ansatzes werden die *Wissenschaftlichkeit*, aber auch die *Designangemessenheit* berücksichtigt (vgl. ebd., S. 4). Da es sich um zwei verschiedene Ebenen handelt, müssen wissenschaftliche Standards bzw. Gütekriterien, die für die jeweiligen Bereiche notwendig sind, beachtet werden. Außer der bereits erwähnten Gütekriterien, die aus der Perspektive der wissenschaftlichen Forschung eine Rolle spielen, werden designbasierte Kriterien, wie etwa *Zukunftsbezug*, *Offenheit*, *Kontextsensitivität* und *Wissensvielfalt* in dieser Arbeit befolgt.

Die Arbeit weist einige Charakteristika der Evaluationsforschung, in der die Evaluation ein „wichtiges Verfahren zur Überprüfung von Schul- und Unterrichtsprojekten [darstellt]“ (Buholzer & Wolfensberger, 2023, S. 215) auf, welche eine subjektive Perspektive bzw. Einschätzung der Untersuchung erfordert. Das liegt daran, dass die entwickelten Materialien sowie das Unterrichtskonzept interpretiert, evaluiert und reflektiert werden sollen. Ein Projekt kann mittels einer Evaluation bewertet und dessen Erfolg und Potenzial für Weiterentwicklung festgestellt werden, so Alois Buholzer und Balz Wolfensberger (2023, S. 215).

Für ein Projekt, das aus einer Unterrichtsplanung und einem Unterrichtskonzept besteht, sind Materialien erforderlich. Die Arbeit in Bildungsinstitutionen ermöglicht einen Zugang zu verschiedenen Materialien, die untersucht werden können. Eine Möglichkeit ist

das Erfassen von unterrichtsbezogenen Produkten. Caspari (2022b, S. 202) weist darauf hin, dass Produkte, wie etwa Tafelbild, Notizen, Plakate, Portfolios, Padlets etc., die im Unterricht entstehen, für Untersuchungszwecke genutzt werden können. Daher werden alle Aspekte, die mit dem Unterricht bzw. diesem Projekt zu tun haben, für die Reflexion und Evaluation herangezogen.

Da es sich um ein Projekt, in dem Menschen beteiligt sind, handelt, müssen ethische Aspekte im Vorhinein durchdacht werden. Vor der Durchführung des Projekts wurde der Schule das Projekt vorgestellt und die Erlaubnis eingeholt. Lerner:innen des Kurses sind gleichzeitig die Teilnehmer:innen am Projekt. Es handelt sich um eine Gruppe von Jugendlichen und Erwachsenen, die zwischen 15 und 34 Jahre alt sind. Die Altersspanne ist ein wesentlicher Punkt, der beachtet werden muss, da die Gruppe Großteils aus Minderjährigen besteht. Die Zielgruppe muss bei der Ausformulierung der Einverständniserklärungen berücksichtigt werden. Daher wurden sowohl Teilnehmer:innen selbst, aber auch die erziehungsberechtigte Personen angesprochen und von beiden Personen eine Unterschrift eingefordert. Sodass die Beteiligten wussten, worum es im Projekt ging und wie und warum es im Kurs durchgeführt wurde, wurde eine kurze Beschreibung des Projekts geleistet. Innerhalb der Beschreibung wurde die Möglichkeit von alltäglichen Gefahren im Laufe des Projekts genannt, da nicht alle Einheiten in der Schule stattfinden würden. Dieses Informationsblatt wurde in der Gruppe rechtzeitig verteilt, sodass sie genügend Zeit für die Entscheidung hatten. Sowohl mündlich als auch schriftlich wurde betont, dass es keine negativen Konsequenzen bzw. keinen Einfluss auf ihren Platz im Kurs hätte, falls sie nicht am Projekt teilnehmen möchten. Es wurde erklärt, dass keine persönlichen Daten veröffentlicht werden, alles anonymisiert bzw. pseudonymisiert wird und die ausgefüllten Arbeitsblätter für die Verbesserung der Einheiten gesammelt werden. Die Teilnehmer:inneninformation und Einverständniserklärung wurden in den jeweiligen Erstsprachen der Teilnehmer:innen für ein besseres Verständnis übersetzt. Kolleg:innen aus der Schule übersetzten die Dokumente in den Sprachen Somali, Arabisch und Persisch. Die Verfasserin der Arbeit übersetzte es in die serbische Sprache. Alle zu lesenden und unterschreibenden Unterlagen wurden in zwei Sprachen, ihre Erstsprache und auf Deutsch, vorgelegt. Das Informationsblatt bzw. die Teilnehmer:inneninformation sowie die Einverständniserklärung in der deutschen Sprache befinden sich im Anhang (Anhang 1).

6.3 Design-Based-Research

Die Grundlage dieser Arbeit ist ein selbst entwickeltes Unterrichtskonzept, dessen Sequenzen sich auf die Aufmerksamkeit der Mehrsprachigkeit richten. Ein konkretes Problem des Unterrichts muss bestehen und ist grundlegend für diesen Ansatz, indem sich das Handeln auf die Problemlösung richtet (vgl. Wilhelm & Hopf, 2014, S. 34). Da Mehrsprachigkeit im Unterricht oft vernachlässigt wird, wird diese in den Fokus gesetzt. Ebenso wird eine größere Bedeutung dem digitalen Handeln zugeschrieben. Daher wird die Arbeit dem DBR-Ansatz zugeordnet. Zuerst muss der Begriff *DBR* geklärt werden, so dass verschiedene DBR-Merkmale beschrieben werden können. Anschließend werden dazu die relevanten Merkmale in Bezug zur Arbeit gesetzt.

Abhängig vom Erkenntnisinteresse dient der DBR-Ansatz als gute Orientierung für Entwicklungs- und Forschungsprojekte und zielt „auf die Entwicklung nachhaltiger Innovationen in der schulischen Praxis“ (Kutzelmann & Götz, 2017, S. 15) ab. In diesem Ansatz werden Fragestellungen, die sich auf praxisrelevante Aspekte beziehen, und Forschungsmethoden in Verbindung gebracht (vgl. Wilhelm & Hopf, 2014, S. 31). In dieser Hinsicht stehen vorhandene oder weiterzuentwickelnde Theorien und Forschung in einem Zusammenhang. Genau genommen besteht zwischen ihnen eine zyklische Verbindung, da kontinuierlich ein Design erstellt, umgesetzt, analysiert und redesigniert wird, so Wilhelm und Hopf (2014, S. 32). Jedoch gilt als Voraussetzung, dass eine Innovation als solche zu benennen ist, wenn ein entwickeltes Konzept in einer Schule seine Anwendung findet (vgl. Reinmann, 2005, S. 53–54). Im eigentlichen Sinne werden Lehr-Lern-Umgebungen untersucht und innerhalb der Forschungsdidaktik evidenzbasierte Empfehlungen gesammelt, die einen guten Unterricht ausmachen (vgl. Schmiedebach & Wegner, 2021, S. 21). Wenn ein Konzept entwickelt wird, bestehen Rahmenbedingungen, die dieses ausmachen. Darunter werden auch verschiedene Einflussfaktoren verstanden, die in einem Zusammenhang stehen (vgl. Wilhelm & Hopf, 2014, S. 33). Sabine Kutzelmann und Kristina Götz (2017, S. 2) greifen die Potenziale und Herausforderungen von DBR auf. Das Problem liegt darin, dass Informationen, die man durch Forschung sammelt, nicht immer zu einer praktischen Umsetzung führen. Dieses Problem wird von Mario Schmiedebach und Claas Wegner (2021, S. 1) als Transferproblem bezeichnet. Trotzdem sollen Empfehlungen herangezogen werden und in den Unterricht probiert umgesetzt zu werden. Daraus können nutzbare Elemente entnommen werden und diese Potenziale und positive Komponenten für weiteren Einsatz genutzt, weiterentwickelt und vervollständigt werden.

Reinmann (2022) nennt, dass es verschiedene DBR-Varianten gibt und beschreibt Merkmale, die sie gemeinsam haben. Im Folgenden werden diese Merkmale kurz zusammengefasst. Das erste Merkmal deutet darauf hin, dass eine *Diskrepanz* im Vordergrund steht, womit ein Problem oder Ziel gelöst bzw. erreicht werden soll. Jedoch gibt es dafür keine konkrete Lösung, die befolgt werden kann, sondern es soll eine Intervention geben. Diese ist dafür zuständig, das Problem zu überwinden. Die *Arbeit mit einer Intervention* ist eine weitere Charakteristik des DBR-Ansatzes. Iterationen stellen iterative Zyklen dar (vgl. Reinmann, 2022, S. 2). Es gilt, dass Schritte mehrfach wiederholt werden sollen (vgl. ebd., S. 2–3). Das Merkmal *Kollaboration* ist wesentlich für die Entstehung der Intervention. Dabei handelt es sich um die Kollaboration zwischen der Praxis und Bildungsforschung. Weiterhin, wie beim Namen DBR erkennbar, ist das Design zentral. Das Design ist die Gestaltung der Intervention (vgl. ebd., S. 3). „Im Design spielen Annahmen eine zentrale Rolle, wie eine Intervention zum Ziel führen kann; diese werden fortlaufend in der Praxis überprüft und weiterentwickelt“ (ebd., S. 3). Außer diesen Merkmalen haben die Varianten gemeinsam, dass die Theorie grundlegend ist und eine Auseinandersetzung damit notwendig ist. Theoretische Überlegungen stellen eine Basis für die Designentwicklung dar, aber es gilt auch, dass durch den Entwicklungsprozess theoretische Erkenntnisse gewonnen werden, so Kutzelmann und Götz (2017, S. 19). Daher ist anzunehmen, dass nicht nur die Theorie ein Bestandteil des DBR ist, sondern auch die Empirie. Bevor man ein Design plant, werden die aktuellen empirischen Daten analysiert. Auf diese Weise erfasst man die Ausgangssituation. Im Laufe der Erprobung wird das Design formativ evaluiert und die Interventionen summativ. Ziel von DBR ist es, einen bildungspraktischen Nutzen und theoretische Erkenntnisse anzustreben (vgl. Reinmann, 2022, S. 3). „Um herausfinden zu können, ob ein innovativer Lösungsansatz praktikabel ist, werden Interventionen in authentischen Situationen des Anwendungskontextes durchgeführt“ (Kutzelmann & Götz, 2017, S. 19). Anhand dieser Merkmale können Arbeiten zum Forschungsbereich DBR grob zugeordnet werden (vgl. ebd., S. 18). Kutzelmann und Götz (2017) erwähnen außer den bereits genannten Merkmalen weitere Merkmale, die von verschiedenen Forscher:innen stammen. Sie fassen diese zusammen. Folglich werden die wichtigsten Merkmale, die noch nicht genannt wurden, wiedergegeben. Wie bereits erwähnt, besteht ein Problem, für das eine Lösung gefunden werden soll. Die Problemstellungen können sich unterscheiden. Darunter werden die *Neuheit* der vermittelten Inhalte, das *Fehlen* des methodisch-didaktischen Wissens und Materialien sowie das *geringe Wissen* der Bildungsforschung und die *negativen äußeren Einflüsse*, wie etwa politische, gesellschaftliche und gesetzliche Aspekte, verstanden. Die DBR-Forschung zeichnen

Forschungsphasen aus. Um den Entwicklungs- und Forschungsprozess in Phasen gliedern zu können, werden verschiedene Modelle genutzt (vgl. ebd., S. 19). Sie nennen ein weiteres Merkmal, nämlich die Verbindung von qualitativen und quantitativen Methoden, die sowohl für die Erhebung bzw. Gewinnung als auch für die Auswertung der Daten ihren Gebrauch finden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein Design die Grundlage für neue theoretische Erkenntnisse ist. Dies erfolgt durch Erprobung und Weiterentwicklung. Jedoch entsteht ein Design mit Rücksicht auf bereits bestehendes theoretisches, aber auch empirisches Wissen. Um ein effizientes und zweckmäßiges Design zu gestalten, muss man es überprüfen. Das gelingt durch verschiedene Phasen, die zur Optimierung des Konzepts führen.

6.4 Evaluation

Ein wichtiger Bestandteil des DBR-Ansatzes ist die zyklische Herangehensweise und das damit verbundene Evaluieren des entwickelten Konzepts. Es gibt eine Evaluationsforschung, in der die Bewertung im Fokus steht bzw. der Hauptteil ist. Im Vergleich dazu ist im DBR-Ansatz die Evaluation nur ein Element. Da die Evaluation auch ein Teil davon ist, wird in diesem Unterkapitel die Evaluation und ihre Charakteristika vorgestellt, wobei die Evaluationsforschung herangezogen wird. Mit der Beschreibung soll ihre Funktion innerhalb des Projekts veranschaulicht werden. Zum Schluss des Kapitels werden die Unterschiede zwischen der Evaluation bei der klassischen Evaluationsforschung und der Evaluation im Rahmen eines Konzepts beim DBR-Ansatz erläutert.

In der Forschung wird zwischen zwei Arten von Evaluation unterschieden – *interner* und *externer* Evaluation. Der Unterschied liegt darin, ob die Person, die die Evaluation durchführt, in der betreffenden Schule tätig ist oder nicht (vgl. Buholzer & Wolfensberger, 2023, S. 216). Die erste Evaluationsform ist die interne Evaluation, anders bekannt als Selbstevaluation und die zweite ist die externe Evaluation bzw. die Fremdevaluation. Die Evaluationsform, die für diese Arbeit relevant ist, ist die interne Evaluation. Die Lehrperson selbst evaluiert das entwickelte Konzept und ist in der Schule tätig und die Kursteilnehmer:innen evaluieren den Sprachspaziergang mittels eines Feedbackbogens.

Abhängig welcher Bereich der Schule fokussiert wird, kann sich die Evaluation auf den Input, Prozess, Output oder den Kontext beziehen (vgl. ebd., S. 216). Eine weitere Einteilung von Evaluation geschieht in den Kategorien *formative* und *summative* Evaluation. „Eine formative Evaluation findet während des Prozesses statt, um den Zwischenstand

des Projekts zu bewerten” (ebd., S. 217). Die formative Evaluation charakterisiert die im Vorhinein definierten Kriterien, die während des Prozesses überprüft werden. Mit den definierten Kategorien sollen die Erreichung der Zwischenziele und die entstehenden Abweichungen festgestellt werden. Mithilfe einer formativen Evaluation kann eine Korrektur des fortwährenden Prozesses durchgeführt werden, sodass das Erreichen des Ziels optimiert wird, so Buholzer und Wolfensberger (2023, S. 217). Im Gegensatz dazu erfolgt die summative Evaluation nach dem Projektende, indem „eine Vorher- und eine gleichgeartete Nachmessung” (ebd., S. 217) durchgeführt werden. Diesen Beschreibungen entsprechen beide Evaluationsformen dem Vorhaben des Projekts.

„Das Nutzen einer Evaluation besteht häufig darin, erwünschte wie auch nicht erwünschte Projektverläufe zu analysieren sowie die Erreichung von Vorgaben zu bewerten, mit der Absicht, entsprechende Konsequenzen abzuleiten” (ebd., S. 217). Damit wird die Analyse einer Anwendung verstanden. Die Funktion einer Evaluation hängt von dem Ziel, welches erreicht werden möchte, ab. Man kann ein Projekt verbessern, eine allgemeine Weiterentwicklung eines Projekts fördern oder die eingesetzten Mittel im Projekt rechtfertigen (vgl. ebd., S. 218). Buholzer und Wolfensberger (2023) nennen vier Funktionen einer Evaluation: Steuerung, Kontrolle, Stimulierung und Rechtfertigung. Unter *Steuerung* verstehen sie das Nutzen der gesammelten Daten, um die Steuerung und Optimierung eines Projekts und dessen Entwicklungsprozess zu leisten. Die Funktion der *Kontrolle* stellt die Überprüfung, ob Vorgaben mit anderen Komponenten, wie etwa Lernzielen und Kompetenzen, übereinstimmen. *Stimulierung* ist die Weiterentwicklung des Unterrichts, die durch das angeforderte Nachdenken über den konkreten Evaluationsgegenstand erreicht wird. Zuletzt dienen die Evaluationsergebnisse zur *Rechtfertigung* von den vorgegebenen Angeboten. Die Funktionen hängen eng zusammen, daher hat oft eine Evaluation mehr als nur eine Funktion.

Der DBR-Ansatz zielt darauf ab, Interventionen im Bildungswesen zu entwickeln. Theoretisches Wissen wird gleichzeitig erzeugt. Im Vergleich zum DBR-Ansatz wird bei einer Evaluationsstudie mit empirischen Daten Effektivität eines Konzepts, welches auf theoretischem Wissen basiert, verifiziert (vgl. Wilhelm & Hopf, 2014, S. 34). Studien dieser Art leisten keinen Beitrag zur Grundlagenforschung, da sie nicht wiederkehrend in den Entwicklungsprozess einbezogen sind. Evaluation ist ein Kernelement dieses Ansatzes, aber im Vergleich zur Evaluationsforschung heben sich Unterschiede bei der Anwendung und den Zielen hervor. Sowohl summative als auch formative Evaluation finden ihren Gebrauch im DBR. Ein kontinuierliches Feedback einholen kennzeichnet diesen

methodischen Ansatz. Zusätzlich wird durch das Evaluieren des Designprozesses die Theoriebildung ermöglicht. Die Evaluation findet in einem iterativen Zyklus statt. In der klassischen Evaluationsforschung ist die Beurteilung von bereits bestehenden Interventionen und ihrer Wirksamkeit grundlegend. Es wird meistens die summative Evaluation herangezogen, die die Bestimmung des Erfolgs oder Misserfolgs einer Intervention angibt. Das geschieht meistens einmalig. Eine weitere Abtrennung dieser zwei Methoden ist der Kontext ihrer Durchführung. DBR wird in einem Bildungskontext erprobt, was einem realen Kontext bzw. einem realen Setting entspricht. Reale Situationen bringen mit sich verschiedene Bedingungen und wechselnde Anforderungen, an die man sich anpassen muss. Darunter sind kontextuelle Rahmenbedingungen gemeint (vgl. Feulner et al., 2015, S. 209). Demgegenüber kann die klassische Evaluation sowohl in realen als auch kontrollierten Umgebungen durchgeführt werden. Das Forschungsdesign ist jedoch weniger flexibel als beim DBR-Ansatz. Zusammenfassend steht fest, dass die Evaluationsforschung die Beurteilung und DBR die Entwicklung und Perfektionierung einer Intervention sowie die Weiterentwicklung von theoretischem Wissen in den Vordergrund stellen (vgl. Reinmann, 2023, S. 13). Bei DBR ist zentral, dass die entwickelte Intervention und ihre Kontextbedingungen gelungen verbunden werden (vgl. Feulner et al., 2015, S. 210).

Eine Mischung von der formativen und summativen Evaluation wird für diese Arbeit eingesetzt, da im Laufe der Entwicklung des Konzepts bzw. Unterrichts, Feedback von Kolleg:innen aufgenommen und einige Aspekte aufgehoben und verändert wurden. Trotzdem handelt es sich primär um eine summative Evaluation, da am Anschluss des abgehaltenen Unterrichts bzw. Projekts erfasst wird, ob die einzelnen Schritte in diesem Fall Unterrichtssequenzen und eingesetzte Methoden zur Zielverwirklichung führten. Außerdem ist die direkte Rückmeldung der Teilnehmer:innen zentral. Sie stellen aktive Teilnehmende am Projekt dar und somit sind sie aktiv im Evaluationsprozess eingebunden und werden im Designprozess explizit berücksichtigt. Damit werden die Funktionen Steuerung und Stimulierung beachtet, um die Optimierung des Projekts bzw. des Unterrichtskonzepts realisieren zu können.

6.5 Aktionsforschung

Erwähnenswert ist die partizipative Aktionsforschung, da sie Ähnlichkeiten mit dem DBR-Ansatz aufweist. Diese Forschungsart wurde von Kurt Lewin (1948) eingeführt und wurde erst in den 1970er Jahren aktiv berücksichtigt. Im Mittelpunkt dieses Ansatzes stehen „Effekte und Veränderungen in einem realen sozialen Umfeld“ (Ralle & Di Fuccia,

2014, S. 43). Im Vergleich zum DBR-Ansatz ist die Grundlage kein Konzept, sondern eine Zustandsdiagnose, deren Analyse und Entwicklung. In Bezug zur Aktionsforschung nahmen Herbert Altrichter und Peter Posch (1998) auf den Aspekt Erziehungswissenschaft Rücksicht und erweiterten den Ansatz. Somit entstand eine *Praktiker-orientierte Aktionsforschung* (vgl. Ralle & Di Fuccia, 2014, S. 43).

Eine Person, üblicherweise eine Lehrperson, möchte ihre Praxis oder ihre eigene Professionalität weiterentwickeln (vgl. ebd., S. 43). Zunächst muss die Fragestellung oder das Problem diagnostiziert werden, um die Wichtigkeit und das allgemeine Interesse dieser bzw. dafür festzustellen. Falls es sich als wichtig herausstellt, wird ein Forschungsprojekt dafür geplant. Als nächster Schritt ist geplant, sich mit weiteren Lehrpersonen auszutauschen und zu recherchieren, wie der aktuelle Stand in diesem Forschungsbereich ist. Nachdem festgestellt wird, dass die Auseinandersetzung mit der Lösungsfindung kein Schaden irgendeiner Beteiligenseite zugefügt werden kann und die Lösung sinnvoll zu finden ist, werden verschiedene Zugänge gesammelt. Darunter werden z. B. Unterrichtseinheiten, Medien und Anwendung von Methodenvielfalt verstanden und so viele andere Aspekte. In Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen, mit denen man Entwicklungen plant, werden auch Arten von Reflexionen und passenden Evaluationsformen für die Lösungen diskutiert. Die gemeinsam formulierten Vorschläge, die einen Unterricht ausmachen, sollen im realen Feld erprobt und jeweils in den eigenen Unterricht umgesetzt werden. Damit Erkenntnisse und eigene Erfahrungen verschriftlicht werden, sollen Forschungstagebücher geführt werden (vgl. ebd., S. 45). Dadurch können Vergleiche bei der Umsetzung festgestellt werden. Es muss berücksichtigt werden, dass mehrere Lehrpersonen daran teilnehmen, aber nicht alle dieselben Umstände erleben. Daher müssen die besprochenen Aspekte den eigenen Rahmenbedingungen angepasst werden, so Bernd Ralle und David-Samuel Di Fuccia (2014, S. 46). „Aktionsforscherisches Handeln erfordert in der Regel ein mehrmaliges Durchlaufen dieser Schritte, so dass die Intervention nach und nach bezüglich ihrer Wirkung optimiert wird“ (ebd., S. 46).

Was die Evaluation und Messung betrifft, sind Leistungen der Lerner:innen erforderlich. Diese geben Einsicht, ob die Maßnahmen, die gesetzt wurden, auch im Unterricht wirksam sind. Zur Überprüfung dienen auch die Beobachtungen, die mit weiteren Befragungen in Form von Interviews, Gruppendiskussionen oder eventuell auch schriftlichen Befragungen ergänzt werden können.

Die mehrfache Durchläufe der Schritte sind ein Kennzeichen der Aktionsforschung sowie für die Zusammenarbeit zwischen Forscher:innen und Praktiker:innen. Ralle und Di

Fuccia (2014, S. 46) deuten darauf hin, dass neben den Reflexionen der Lehrpersonen sowie die dazugehörige Evaluation des gesamten Prozesses, eine Rückmeldung der betroffenen Personen, die mit dem Problem konfrontiert sind, relevant ist. Damit werden Einschätzungen und Meinungen von beiden Seiten eingeholt, die zur Optimierung der Problemlösung beitragen sollen.

Diese Arbeit weist einige Charakteristika der Aktionsforschung auf, da das Interesse für die Optimierung eigener Unterrichtspraxis vorhanden ist. In diesem Projekt gibt es keine Zusammenarbeit mit anderen Forscher:innen oder Praktiker:innen. Jedoch wurde Feedback zu den Entwürfen von anderen Kolleg:innen eingesammelt, was zu Ergänzungen führte. Eine weitere Übereinstimmung mit dieser Forschung ist, dass Teilnehmer:innen zum Projekt eine Rückmeldung geben, mit der die Evaluation unterstützt wird. Nach Terry Anderson und Julie Shattuck (2012) liegt der Unterschied zwischen der Aktionsforschung und DBR dabei, dass die Charakteristik, jeden Durchgang zu reflektieren, DBR ausweist (vgl. Feulner et al., 2015, S. 210). Reinmann (2023) führt einen weiteren Unterschied an: Die Rolle der forschenden Person. In der Aktionsforschung beobachtet primär die Person, wobei der bzw. die Forscher:in in DBR beobachtet, aber auch mitgestaltet (vgl. Reinmann, 2023, S. 101).

7 Projekt

Im Theorieteil wurden einige Projekte und ihre methodischen Vorgehensweisen beschrieben. Aus diesen Erkenntnissen kann festgestellt werden, dass verschiedene Herangehensweisen in Bezug zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und deren Bewusstmachung von Schüler:innen angewendet werden können. Das hängt von dem gewählten Zweck der Untersuchung ab. Soziologische, emanzipatorische, sprachliche Aspekte, wie etwa Sprachhierarchien und die damit verbundenen Machtverhältnisse sowie andere Aspekte können im Vordergrund stehen. Um die Sensibilisierung für das eigene Sprachrepertoire zu schaffen, kann das Finden und Erkennen von Sprachen im öffentlichen Raum hilfreich sein. Bei der Planung eines Projekts sind mehrere Punkte zu berücksichtigen, wie auch für jeden regulären Unterricht. Ziele sollen ausformuliert werden, sodass jeder Schritt sorgfältig durchdacht wird und zur Erreichung des Ziels beiträgt. Die Festlegung der Zielgruppe soll zu Beginn stattfinden.

In diesem Kapitel werden diese Punkte erläutert. Als Erstes werden die Forschungsziele verdeutlicht und die Teilnehmer:innen am Projekt sowie das Vorhaben werden beschrieben.

7.1 Ziel der Forschung

Ein Konzept, welches die Mehrsprachigkeit der Lerner:innen im Unterricht einbezieht, wird entwickelt. Insbesondere soll den Lerner:innen ein mehrsprachiges Lehr-Lern-Setting vorgestellt und vertraut gemacht werden. Das Ziel dieser Arbeit ist es, festzustellen, ob der Nutzen der Sprachlandschaft bzw. Linguistic Landscape seinen Gebrauch im Unterricht findet und wie diese Methode für die Bewusstmachung individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit in Wien genutzt werden kann. Die Sprachlandschaft Wiens wird erkundet und wahrgenommen. Auf Sprachkompetenzen sowie Medienkompetenz soll Rücksicht genommen und diese weiterentwickelt werden. Dazu soll der Einsatz eines digitalen Tools eine positive Leistung erbringen. Die Fragen, die sich ergeben, sind folglich: Wie kann die Methode Linguistic Landscape im Basisbildungskurs (DaZ) mittels digitaler Medien umgesetzt werden? Wie können Mehrsprachigkeit und digitale Kompetenzen von Lerner:innen durch die sprachliche Landschaft Wiens gefördert werden?

Außer der Beherrschung sprachlicher Kompetenzen, die dieses Projekt bietet, ist das Erkunden von Orten bzw. Straßen in Wien sowie die Förderung in Gruppen zu arbeiten wesentlich. Ein weiteres Ziel ist es, den Wortschatz zu erweitern und eventuell Wörter in einer weiteren Sprache zu erkennen und/oder zu lernen, was zur Sensibilisierung im Bereich der Mehrsprachigkeit beitragen soll. Diese Arbeit soll herausfinden, wie das Linguistic Landscaping in einem DaZ-Kontext mit Berücksichtigung der Sprachkompetenzen der Lerner:innen durchgeführt werden kann.

In der vorliegenden Masterarbeit handelt es sich um eine DBR-Arbeit, die auf Evaluationselemente zurückgreift und die auf einer theoretisch-didaktischen Grundlage basiert. Es wird ein selbst gestaltetes Unterrichtskonzept mit integrierten, selbst konzipierten Materialien, die in einem Basisbildungskurs im Fach Deutsch durchgeführt und erprobt werden, präsentiert. Der Verlauf dieses Projekts soll interpretiert, evaluiert und reflektiert werden, um das Konzept und die Materialien bestmöglich für zukünftige Anwendung zu verbessern.

7.2 Gruppenbeschreibung

Die Zielgruppe, die am Projekt teilnimmt, besucht einen Basisbildungskurs in Wien. Dieser Basisbildungskurs wird im Rahmen eines Vereins für Menschen mit Fluchterfahrung angeboten. Es handelt sich um Personen, die nicht lange in Österreich sind oder die neu zugewandert sind. Die Gruppe stellt eine sprachlich heterogene Gruppe dar. Teilnehmer:innen besitzen Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache auf der Niveaustufe A1. Die Sprachkompetenzen und Kompetenzen in den verschiedenen Fertigkeiten

unterscheiden sich jedoch innerhalb der Gruppe, daher sind sowohl die Stufen A1.1 als auch A1.2 vertreten. Die am Projekt Teilnehmenden wurden ausgewählt, da die gemeinsame Arbeit durch die aktuelle Tätigkeit im Kurs ermöglicht wird. Die Projektleiterin unterrichtet Deutsch im Basisbildungskurs.

Obwohl mehrsprachige Kompetenzen der Lerner:innen im Kurs bereits eine große Rolle spielen und sowohl implizit als auch explizit genutzt werden, stellt dieses Projekt die individuelle und gesellschaftliche Sprachenvielfalt in den Fokus. Auf diese Weise wird explizit über Sprachen gesprochen, wodurch sich die Arbeit bzw. das Lernen auf eine Metaebene ausrichtet. Diese metasprachliche Fähigkeit gehört nach Bredthauer und Schmenk (2022, S. 225) zur Mehrsprachigkeitskompetenz. Da es sich um ein Projekt, in dem Mehrsprachigkeit im Vordergrund steht, handelt, werden Materialien in die jeweiligen Erstsprachen der Teilnehmer:innen übersetzt. Es liegen nicht für alle Aufgabenstellungen Übersetzungen vor, sondern nur einzelne Wörter, die eine Herausforderung für die Lerner:innen sein können. Vollständige Übersetzungen wurden absichtlich vermieden, so dass die Sprachförderung in der deutschen Sprache weiterhin besteht. Lerner:innen sollen sich aktiv an dem Finden von Bedeutung weiterer unklarer Begriffe beteiligen.

Wie auch in den meisten Fällen, handelt es sich hier um eine heterogene Gruppe, die aus mehrsprachigen Lerner:innen ausgemacht ist. Die Erstsprachen der Teilnehmer:innen sind Arabisch, Somali, Türkisch, Persisch und Serbisch. Einige haben in der Schule, vor diesem Kurs bzw. in ihren Heimatländern, zu einem gewissen Grad Englisch und weitere Fremdsprachen gelernt. Innerhalb des Basisbildungskurses wird auch Englischunterricht angeboten, daher besitzen alle, wenn auch nur basale Kompetenzen in der englischen Sprache und wird daher womöglich in einigen Situationen als *Lingua franca* genutzt. Daraus lässt sich schließen, dass Englisch ein Teil der Sprachrepertoires aller Teilnehmer:innen ist. Woerfel (2020, S. 2) betont, dass insbesondere in einer mehrsprachigen Gesellschaft mehrsprachige Kompetenzen für die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung von großer Bedeutung sind. Obwohl Englisch im Kurs gelernt wird, ist die Entscheidung, die Übersetzungen in die Erstsprache zur Verfügung zu stellen. Steffi Sachse, Jana Kierdorf und Alla Sawatzky (2022, S. 143) gehen davon aus, dass bei Kindern eine positive Einstellung zum Gebrauch ihrer Erstsprache im Lernprozess entwickelt wird, wenn im Unterricht das Nutzen ihrer Erstsprachen erlaubt ist. Somit wird die Wertschätzung der eigenen Erstsprache gefördert. Diese Überlegung kann auch für höhere (Niveau-)Stufen und auch in die Erwachsenenbildung übertragen werden. Das wird durch eigene Erfahrung im Kurs bestätigt.

Es ist von Vorteil, die Unterrichtssequenz bzw. das Unterrichtsprojekt für Lerner:innen, mit denen man und mit deren Sprachkompetenzen man bereits vertraut ist, zu planen. Als Pilotierung des Projekts und nach dem Feedback sowie der Evaluation können Ergänzungen und Änderungen vorgenommen werden. Nachdem die Materialien und der Unterricht zum Thema *Mehrsprachigkeit* erprobt werden, kann ein passendes Produkt entstehen, welches in zukünftigen Basisbildungskursen eingesetzt werden kann. Weiterhin ist möglich, sich in derselben Gruppe mit dem Thema detaillierter zu befassen. Dafür können weitere Unterrichtsentwürfe vorliegen sowie Aktivitäten oder Orte, die erkundet werden möchten. Bei diesem Unterrichtskonzept ist die Methode Linguistic Landscape eine wesentliche Grundlage. Der Erhebungsraum ist das Klassenzimmer und eine Straße in Wien. Der Datenkorpus wird durch Arbeitsblätter und Bildaufnahmen gesammelt. Linguistic Landscape wird als didaktisches Tool in einem Basisbildungskurs bzw. in der Erwachsenenbildung eingesetzt. Es soll untersucht werden, wie das Konzept in den Einheiten eingesetzt werden kann und wie die dazu entwickelten Materialien die Bewusstmachung und Förderung der sprachlichen Vielfalt unterstützen. Die nicht anerkannten Minderheitensprachen bzw. Sprachen, die mehr als 10.000 Sprecher:innen in Österreich haben, sind von zentraler Bedeutung. Die Sprachen infrage sind Migrationssprachen, d. h. die Erstsprachen der Teilnehmer:innen, wie z. B. Arabisch, Persisch, Somali etc.

Aus dem Forschungsstand lässt sich zeigen, dass Forscher:innen die quantitative Erhebung bevorzugen. Die Informationen, welche Sprachen an einem bestimmten Ort vorkommen, sind wesentlich für diese Untersuchung. Weniger wichtig ist, wie viele Beschriftungen in einer anderen Sprache als Deutsch vertreten sind. Obwohl keine statistischen Daten erhoben werden, werden durch Interpretation die am meisten vorkommenden Sprachen in der gewählten Straße genannt. Der qualitative Teil ist die Auseinandersetzung mit den von den Lerner:innen erfassten Beschreibungen der schriftlichen Zeichen und umfasst die Interpretation der Daten bzw. der entstandenen Unterrichtsprodukte. Diese werden miteinander verbunden und zur Gänze zur Analyse herangezogen.

7.3 Vorhaben

In diesem Unterkapitel wird das Vorhaben kurz erläutert. Zuerst werden die Ziele genannt und die vorläufige Unterrichtsplanung vorgestellt. Im Kapitel neun wird der tatsächliche Ablauf des Projekts detailliert beschrieben. Das Vorliegen beider der geplanten und abgehaltenen Einheiten dient als Bezugsrahmen für die Evaluation, die sich mit der Effektivität des Konzepts befasst. Die wesentlichen Informationen zum Projekt werden in einer Tabelle veranschaulicht.

Im Rahmen des Unterrichts sollen sowohl sprachliche als auch digitale Kompetenzen gefördert werden. Außer diesen Kompetenzen sind Interaktion und das gemeinsame Handeln wesentliche Aspekte. Daher können die (Lern-)Ziele gruppiert werden. Die didaktischen Ziele, die mit dem Projekt erreicht werden sollen, sind:

Sprachkompetenz

- Das Sprachbewusstsein der Schüler:innen wird gefördert.
- Die Nutzung des gesamten Sprachrepertoires der Schüler:innen wird gefördert.
- Der Wortschatz der Schüler:innen wird in einer oder mehreren Sprachen erweitert.

Digitale Kompetenz

- Der Umgang mit digitalen Tools, bestimmten Apps und Übersetzungstools, wird geübt.

Sonstiges

- Das selbstständige Handeln der Lerner:innen wird gefördert.
- Die Kommunikation und Zusammenarbeit werden durch Gruppenarbeiten gefördert.
- Aufgaben werden durch Interaktion und Zusammenarbeit gelöst.

Rahmenbedingungen	
Zielgruppe	Jugendliche und Erwachsene im Basisbildungskurs (DaZ)
Sprachniveau	A1
Ort	Klassenzimmer, Hütteldorfer Straße, 14. Wiener Gemeindebezirk Penzing
Dauer	6 Unterrichtseinheiten (UE) (ursprünglich) → (1UE = 50 Minuten)

Tabelle 3: Rahmenbedingungen der Unterrichtseinheiten bzw. des Projekts (eigene Darstellung)

Die Einsicht in den Forschungsstand leistete Erkenntnisse, dass es Projekte gibt, die mit der Mehrsprachigkeit der Schüler:innen und der Stadt, in der die Projekte stattfinden, arbeiten. Jedoch wurde festgestellt, dass die Zielgruppen dieser Projekte entweder Schüler:innen oder Student:innen sind. Auch in diesem Setting kann Deutsch als Zweitsprache fungieren, jedoch gibt es keine Projekte, die sich explizit in einem Basisbildungskurs mit den Themen *Mehrsprachigkeit* und *Sprachlandschaft* auseinandersetzen, wobei die Teilnehmer:innen des Kurses selbst daran beteiligt sind. Das Projekt dieser Masterarbeit stellt Personen mit Migrationssprachen als Erstsprache in den Vordergrund. Dieser Zielgruppe soll verdeutlicht werden, dass, obwohl Deutsch eine wesentliche Rolle in ihrem Leben spielen wird, ihre weiteren Sprachen ihre Bedeutung nicht verlieren sollen.

Dem Projekt wurden (ursprünglich) sechs Unterrichtseinheiten (UE), die je 50 Minuten dauern, gewidmet. Da bei Linguistic Landscape die schriftliche Sprache im Zentrum steht, sollten sich die Kursteilnehmer:innen in der Einheit vor dem Sprachspaziergang der eigenen Sprachen bzw. Mehrsprachigkeit bewusst werden und darüber reflektieren können. Um das eigene Sprachrepertoire bzw. die eigene Mehrsprachigkeit visuell darzustellen, wurde die Methode *Sprachenportrait* verwendet. Zunächst wurde das Tool den Lerner:innen vorgestellt. Mithilfe des Sprachenportraits der Kurs- bzw. Projektleiterin, welches zur Visualisierung herangezogen wurde bzw. als Beispiel diente, konnten Lerner:innen erfassen, was alles beim Ausfüllen der Silhouette miteinbezogen werden kann. Folglich sollte jede:r ein eigenes erstellen bzw. den vorgegebenen Körperumriss mit den verschiedenen Sprachen bzw. Sprechweisen ausmalen. Durch den Einsatz dieser Methode wurde die sprachliche Diversität der einzelnen Lerner:innen, aber auch der gesamten Gruppe erfasst. Außer bestimmten Sprachen sollten Dialekte, Soziolekte, die Jugendsprache bzw. Umgangssprache etc. in das Sprachenportrait eintragen werden. Das Lernen einer neuen Sprache konnte im Bild ergänzt werden. Nachdem die Sprachrepertoires besprochen wurden, wurden die Rollen der einzelnen Sprachen reflektiert. Das erfolgte durch das Vorstellen des eigenen Portraits. Dadurch konnten Sprachen, die für die eigene Identität wichtig sind, festgestellt werden.

Anschließend an die Behandlung des eigenen sprachlichen Repertoires wurde das Thema der gesellschaftlichen Sprachenvielfalt aufgegriffen. Ein Austausch zwischen den Lerner:innen sollte geschehen, indem sie über eigene Erfahrungen mit der Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit ihrer Umgebung berichteten. Der Einstieg für den Austausch erfolgte durch den Einsatz eines digitalen Tools, welches Bilder als Gesprächsimpulse nutzt. Nachdem sich die Gruppe mit dem Begriff *Sprachlandschaft* vertraut gemacht hatte, wurde das Tool, welches für die Dokumentierung von mehrsprachigen Objekten erstellt wurde, vorgestellt. Das Kennenlernen der App *LinguaSnapp* stellte einen wesentlichen Teil des Projekts dar, da in der darauffolgenden Einheit, in der die außerschulische Aktivität passierte, diese gebraucht wurde. Die Erklärung wurde durch Bildaufnahmen der einzelnen Schritte unterstützt. Außerdem wurde die App gemeinsam heruntergeladen, so dass sie für den Sprachspaziergang bereits zur Anwendung vorbereitet war.

Die dritte und vierte Einheit fanden in der Hütteldorfer Straße im 14. Wiener Gemeindebezirk statt. Die Auswahl der Straße hing von einigen Kriterien ab. Als erster Schritt wurde recherchiert, welche Bezirke am meisten von Arabisch, Somali, Persisch, Türkisch und Serbisch sprechenden Personen bewohnt sind. Das Ziel war es, einen Bezirk zu

wählen, in dem Mehrsprachigkeit den öffentlichen Raum besetzt. Aus den Recherchen ergab sich der 15. Bezirk (Rudolfsheim-Fünfhaus). Nach dieser Erkenntnis wurde festgestellt, dass es einen Scholar Blog¹⁹ gibt, der sich mit der Hauptstraße des 15. Bezirks (Märzstraße) auseinandersetzt. Aus diesem Grund wurde die Märzstraße als zweite Option, damit eine weitere Straße und ihre Mehrsprachigkeit erforscht werden können, ausgesucht. Die Hütteldorfer Straße schließt sich an diese Straße an. Daher wurde sie, als Forschungsstraße, zunächst selbst erkundet, um festzustellen, ob sie für das Projekt geeignet ist. Ursprünglich wurden Materialien für beide Straßen entwickelt, aber aus zeitlichen und räumlichen Gründen musste sich das Projekt auf eine Straße beschränken. Mit der Einschränkung auf eine Straße wurde die ausführliche Erkundung dieser und die Suche von Sprachen ermöglicht. Die Hütteldorfer Straße wurde ausgewählt, da sie mehr Beschriftungen und Raum für die Arbeit aufwies.

Die Gruppe sollte in drei Dreiergruppen verteilt werden. Jede Gruppe würde vier Aufgaben haben. Um in der Straße zurechtzukommen, sollten die ersten 20-30 Minuten für die Erkundung der Umgebung genutzt werden. Dabei sollten sie darauf achten, wo sie zwei- oder mehrsprachige Zeichen sehen und eines davon fotografieren. Die Lösung der Aufgaben erfolgte immer innerhalb der gebildeten Gruppen. Die Lehrperson bzw. Projektleiterin war an einem gemeinsam bestimmten Standpunkt anwesend und stand zur Verfügung, falls Fragen und Unklarheiten auftraten. Dadurch, dass Lerner:innen alleine gelassen und dazu aufgefordert wurden, die Aufgaben selbstständig zu erledigen, wurde ihr Handeln und weitere Kompetenzen gefördert. Jedoch musste zuerst eine Aufgabe geschafft werden, um die weitere zu bekommen. Die letzte Aufgabe bestand darin, ein mehrsprachiges Objekt, auf das sich die Gruppe einigte, in der App aufzeichnen und dieses zu annotieren bzw. zu beschreiben. Die Kategorien waren bereits in der App vorgegeben. Da sich die Lerner:innen zunächst gemeinsam damit auseinandersetzten, bekamen sie eine zusätzliche Aufgabe als Hausübung. Jede:r Lerner:in sollte ein weiteres Objekt auf dem Weg nach Hause finden und dieselbe Vorgehensweise mit der App ausprobieren. Der Unterricht, der am folgenden Tag folgte, sollte der Reflexion und der Feedbackrunde gewidmet werden. Eine Doppelstunde sollte dafür genutzt werden. Lerner:innen bekamen einen Reflexionsbogen zum Ausfüllen. Die Gruppen besprachen den Sprachspaziergang und diskutierten, was ihnen dabei gefallen hatte und was nicht. Zuletzt wurde das Feedback gesammelt, sodass die Perspektive der Lerner:innen eingeholt und festgestellt wird.

¹⁹ Link zum *Scholar Blog*: <https://scholarblogs.emory.edu/german370a/category/uncategorized/>

Mit der sechsten Einheit sollte das Projekt enden. Vorgenommene Änderungen hinsichtlich der Planung und Durchführung werden im Kapitel Projektbeschreibung deutlich.

Im Rahmen des Vorhabens und der Unterrichtsplanung wurden u. a. die Sozialformen im Vorhinein eingeplant. In diesem Abschnitt werden einige Überlegungen zu den Sozialformen in diesem Projekt erläutert. Bei der Planung des Unterrichts wurden die Aufgaben als Gruppenarbeit bezeichnet. Zu dritt sollten die Lerner:innen gemeinsam Aufgabenstellungen lösen. Ein (Lern-)Ziel war es, in Gruppen zu arbeiten und die Interaktion, die als „aufeinander bezogene Handlungen“ (Funk et al., 2014, S. 48) bezeichnet wird, zwischen den Lerner:innen zu fördern. Außer der Interaktion zwischen Lehrenden und Lerner:innen oder den Lerner:innen untereinander, stellt die Interaktion auch die Arbeit mit interaktiven Medien sowie das Bearbeiten von Aufgaben dar (vgl. Funk et al., 2014, S. 48–49). Interaktive Medien sind in diesem Fall das Smartphone sowie das interaktive Whiteboard bzw. das Smartboard. Daraus lässt sich feststellen, dass Interaktion „alle Kommunikationsprozesse im Unterricht“ (Funk et al., 2014, S. 49) darstellt. Die Gruppen wurden im Vorhinein so eingeplant, dass mindestens ein fortgeschrittener Lerner bzw. eine fortgeschrittene Lernerin in der Gruppe ist.

Für das Ausmalen des Sprachenportraits wurde die Einzelarbeit als die passendste Sozialform gewählt. Die Aufgabe bezieht sich auf die individuelle Vorstellung eines Sprachenportraits. Den Lerner:innen wird überlassen, kreativ zu arbeiten und das Portrait selbst zu gestalten. Dafür soll eine angenehme Atmosphäre geschaffen werden, sodass sich die Lerner:innen konzentrieren, aber auch entspannen können.

Die Sozialform Frontalunterricht wurde im Unterricht in einigen Sequenzen eingesetzt. Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch bzw. Arbeit im Plenum sind zwei Formen dieser Sozialform (vgl. Funk et al., 2014, S. 58). Es gab einen Lehrervortrag in der Sequenz, in der die Präsentation für die Erklärung der unterschiedlichen Realisierungsformen von Beschriftungen im öffentlichen Raum genutzt wurde. Außer dieser Form des Frontalunterrichts wird auch die Arbeit im Plenum gefördert. Fragen wurden ins Plenum gestellt und Lerner:innen kommentierten, diskutierten und beantworteten die Fragen gemeinsam.

8 Forschungsdesign

Das Projekt wird durch drei Phasen gekennzeichnet – Konzeption, Durchführung, Reflexion und Evaluation. Unter *Konzeption* wird das Entwickeln von Produkten und Vorbereitung des Unterrichts verstanden. Eine systematische Datensammlung dieser Produkte erfolgt nach Ablauf. Innerhalb der *Durchführung* nimmt die Erprobung den Hauptteil ein.

Im Anschluss werden die Materialien aus den verschiedenen Sequenzen kategorisiert, was die Aufbereitung darstellt. Schließlich erfolgen die hauptsächliche *Reflexion* und *Evaluation*, anhand denen der Erfolg des Projekts festgestellt wird. Als Auswertungsmethode wird ein Fragenkatalog erstellt und dafür eingesetzt.

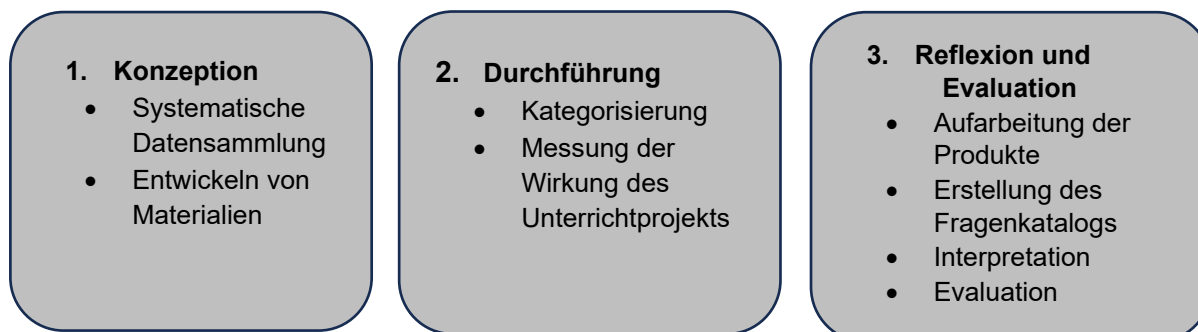


Abbildung 1: Forschungsdesign in drei Phasen dargestellt (eigene Darstellung)

8.1 Konzeption

Im Theorieteil wurden Methoden sowie didaktisch-methodische Prinzipien vorgestellt. Diese wurden bei der Entwicklung eigener Materialien für den Unterricht berücksichtigt. Die erstellten Materialien können in vier Gruppen unterteilt werden. Im Fokus der ersten Materialgruppe steht das Sprachrepertoire. Für das Visualisieren der Sprachbiographien wurde die Methode Sprachenportraits ausgewählt. Um das Arbeitsblatt authentisch zu machen, wurde der Umriss bzw. die Silhouette selbst gezeichnet. Die Aufgabenstellung wurde nach einigen bereits bestehenden Materialien dieses Formats und in einfacher Sprache ausformuliert.

Die zweite Gruppe von Materialien hebt die Sprachlandschaft hervor. Weitere authentische Materialien werden genutzt. Als Gesprächsimpuls werden selbst gemachte Bilder von fremd-, zwei- und mehrsprachigen schriftlichen Texten verwendet. Damit es einen persönlichen Bezug zu den Teilnehmer:innen gibt, wurden Beschriftungen aus ihrem Alltag fotografiert, d. h. Beschriftungen, die sich in der unmittelbaren Umgebung der Schule befinden. Außerdem kommen auf den Bildern alle Sprachen außer Somali vor. Somalische Beschriftungen wurden von der Kurs- bzw. Projektleiterin nicht gefunden. Lerner:innen, die aus der Bundesrepublik Somalia kommen, können Arabisch lesen und zum gewissen Grad verstehen, da diese Sprache eine der Amtssprachen des Landes ist. Innerhalb dieser Unterrichtsphase ist die Arbeit mit einer App wesentlich. Dafür wurden Bildaufnahmen gemacht, um die Benutzung der App Schritt für Schritt zu erklären. Obwohl die Anweisungen im Unterricht mündlich erfolgten, wurde eine schriftliche und visuelle Variante als Hilfsmittel erstellt. Außerdem wurden die englischen Begriffe ins Deutsche übersetzt und liegen zweisprachig vor.

Die dritte Materialgruppe umfasst die Hauptmaterialien, die für den Spaziergang bzw. die linguistische Schnitzeljagd entwickelt wurden. Im Laufe der Entwicklung der Materialien wurden Rückmeldungen von vielen Kolleg:innen, die auch Unterrichtserfahrung haben, gesammelt. Nach dem Austausch wurde die Anzahl der Aufgaben auf vier beschränkt. Die Sprachkompetenzen, zeitliche und räumliche Möglichkeiten sowie die didaktisch-methodischen Prinzipien wurden bei der Entwicklung und Ausformulierung berücksichtigt. Die letzte Gruppe von Materialien bezieht sich direkt auf die vorangehende Unterrichtssequenz. Es handelt sich um Reflexionsblätter und Feedbackbögen. Die Lerner:innen fassten die Ergebnisse des Spaziergangs mithilfe von Fragen zusammen. Es gab Fragen zu der Sprachenvielfalt, die sie entdeckten. Diese Reflexion diente als eine Zusammenfassung sowohl für die Lerner:innen, die das Beobachtete verschriftlichen, als auch für das Projekt, da das Erfasste seitens der Lerner:innen explizit durch die Antworten sichtbar wird. Außer den Reflexionsblättern bekamen die Lerner:innen einen Feedbackbogen, der als direkte Rückmeldung ihrer Meinungen und Einstellungen zur Teilnahme am Sprachspaziergang diente. Es handelt sich um ein fokussiertes Feedback, da ein Aspekt des Projekts gewählt wurde (vgl. Buhren, 2015, S. 220). Das Feedback erfolgte analog und anonym, da die Feedbackbögen nicht namentlich abgegeben wurden.

Im weiteren Verlauf werden die Überlegungen zur Formulierung und Gestaltung des Feedbackbogens erläutert. Es muss einen Gegenstand oder einen Fokus des Lerner:innenfeedbacks geben (vgl. Buhren, 2015, S. 214). Statt Skalen zur Einschätzung zu verwenden, wird die Methode Daumenprobe ausgewählt. Mithilfe dieser Methode wird ein Stimmungsbild zu einem beliebigen Aspekt, wie etwa einer Unterrichtsphase oder Unterrichtseinheit, eingeholt (vgl. Petersen, 2012, S. 51). Ein Vorteil dieser Methode ist, dass sie einen schnellen Überblick von der aktuellen Lage bezüglich der Einschätzungen oder Meinungen der Lerner:innen im Unterricht berichtet (vgl. Buhren, 2015, S. 224). Es handelt sich um eine unterrichtsbegleitende Methode, die jederzeit eingesetzt werden kann (vgl. Petersen, 2012, S. 51). Die Teilnehmer:innen sind bereits mit dieser Methode vertraut, da sie im Unterricht für die regelmäßige Abfrage vom Schwierigkeitsgrad der Aufgaben angewendet wird. Im Rahmen des Projekts wird die Methode in schriftlicher Form ausprobiert. Die Gruppe kann zwischen Stellung des Daumens bzw. drei Möglichkeiten wählen. Die Daumen werden farblich markiert – rot für schwierig/schlecht/nicht gut, gelb für ja, es geht, so und so und grün für gut, leicht, abhängig von der Frage. Die Anweisungen erfolgten mündlich. Im Vorhinein wurde erklärt, was in dem Fall die Daumen bedeuteten bzw. im Laufe des Ausfüllens des Bogens wurden weitere Verständnisfragen geklärt. Einerseits stimmt der Modus, zwischen drei Optionen zu wählen, mit der

dreistufigen Skala überein. Jedoch wird durch den Ersatz von Wörtern eine visuelle Darstellung angeboten. Damit findet man eine Alternative, die angemessen für das Sprachniveau ist.

Beim Feedbackbogen gab es vor der Beantwortung der Fragen, die sich auf die spezifischen Aspekte des Spaziergangs richteten, eine Paararbeit, bei der sie sich austauschen sollten, wie ihnen der Spaziergang gefallen hatte. Konkret war die Frage, wie sie sich beim Spaziergang fühlten. Anstatt verschiedene Gefühle anzuführen, wurden Emoticons bzw. einige Smileys, die verschiedene Gefühle andeuten, als Ausgangsimpuls des Gesprächs genutzt. Ihnen wurde überlassen, selbst zu wählen, in welcher Sprache sie sich wohl fühlen, um dies untereinander zu besprechen. Die Gruppe sollte für sich die Gesichtsausdrücke interpretieren bzw. verstehen, welche Emotionen damit ausgedrückt werden sollen. Das Thema *Gefühle* wurde bereits im Kurs behandelt, daher wird auch ein Zusammenhang mit dem bereits Gelernten hergestellt. Daher waren die Lerner:innen bereits mit dem Wortschatz bekannt. Dennoch wurden Bilder als Impulse genutzt, da sie selbst zum sprachlichen Handeln und Auswahl der Begriffe anregen. Außerdem ist es eine abwechslungsreiche Herangehensweise. Darauf folgend war die Antwort mündlich zu besprechen. Die Aufgaben richteten sich an folgende Elemente: Verständlichkeit, Schwierigkeitsgrad der Aufgaben bzw. ob die Aufgaben leicht zu lösen sind und schließlich Unterhaltsamkeit der Aufgaben. Weiterhin wurden Fragen zum Schwierigkeitsgrad der Nutzung der App und zur Arbeit in Gruppen bzw. in Paaren gestellt. Die Teilnehmer:innen sollten auch Fragen beantworten, indem sie bekannt geben, was sie als positiv empfanden und was ihrer Meinung nach verbessert werden könnte. Die letzte Frage war: „Würdest du noch einen Sprachspaziergang machen?“. Für die Frage zur Meinungsäußerung wurde der offene Aufgabentyp gewählt, um den Teilnehmer:innen die Möglichkeit zu geben, jenen Aspekt zu nennen, den sie wollen. Diese Anhaltspunkte wurden als wichtiger Teil des Projekts bezeichnet, da sie Einsicht in die Erreichung der Lernziele geben und deshalb die Lerner:innen dazu abgefragt wurden.

Alle erstellten und verwendeten Arbeitsmaterialien befinden sich in einem nicht ausgefüllten Format im Anhang (siehe Anhang 2) und können für eigene Zwecke genutzt und abhängig von der Zielgruppe bzw. den Sprachkompetenzen adaptiert werden.

8.2 Datenaufbereitung

Die Materialien, Arbeitsblätter, die Feedback- und Reflexionsbögen werden nach dem Einsammeln gescannt und auf u:cloud hochgeladen. Daher liegen die Materialien sowohl in digitaler als auch in analoger Form vor. Die gespeicherten Daten sind nur für die

Projektleiterin zugänglich. Die Originale bzw. analogen Materialien wurden sorgfältig aufbewahrt. Da es sich um verschiedene Arbeitsblätter handelt, die für verschiedene Unterrichtssequenzen und für unterschiedliche Zwecke erstellt wurden, wurden sie zunächst gruppiert. Mit der Gruppierung aller Sprachenportraits und aller Reflexions- und Feedbackbögen wurde der Datenkorpus übersichtlicher gemacht. Außer diesen analogen Materialien, die die Lerner:innen zum Ausfüllen bekamen, gibt es die mit der App dokumentierten und die mit der Kamera aufgenommene Objekte. Diese sind in Form von Bildern und Bildschirmaufnahmen gegeben.

Die Analyse der Sprachenportraits wird im Zusammenhang mit den entstehenden Bildern und den Reflexionsbögen betrachtet werden, da sie in einer engen Verbindung stehen. Hierdurch wird beabsichtigt, den Einsatz der Sprachrepertoires der Lerner:innen bei der Erledigung von Aufgabenstellungen zu untersuchen.

Die ausgefüllten Feedbackbögen dienen der Interpretation des Unterrichts. Mit dem Kapitel neun, in dem der Ablauf des Projekts beschrieben wird, werden im Reflexions- und Evaluationsteil Herausforderungen, die sich im Laufe des Projekts zeigten, aufgegriffen. Da in der Rolle der Lehrperson, die vor Ort war, beobachtet werden konnte, konnte eingeschätzt werden, inwiefern die (Gruppen-)Arbeit und der Verlauf effektiv waren. Der eigene Eindruck wird durch aufgenommene Notizen wiedergegeben. Die Feedbackbögen eröffnen einen zweiten Zugang bzw. geben eine andere Perspektive, nämlich die der Teilnehmer:innen am Projekt. Es ist wichtig, ihre Meinung einzuholen, da die Gruppe es ist, die die Aktivitäten durchführt und damit weitere Herausforderungen und Schwierigkeiten nennen kann. Diese Elemente stellen eine wesentliche Grundlage für die Interpretation und Beurteilung des Konzepts dar.

8.3 Evaluation und Reflexion

Den letzten Schritt dieser Arbeit stellt die Auswertung der entstandenen Produkte dar. Da die Grundlage dieser Arbeit ein Unterrichtsdesign ist, welches ausprobiert und für die praktische Anwendung weiterentwickelt werden soll, wird das Konzept evaluiert. In die Evaluation werden die Planung sowie der Verlauf des Projekts miteinbezogen. Die Evaluation wird durch eine Reflexion bestärkt. Die Reflexion basiert auf eigenen Notizen und Überlegungen, die die Erfahrung und den Verlauf des Projekts wiedergeben. Außerdem gab es eine interne Evaluation seitens der Lerner:innen, da sie einen Feedbackbogen innerhalb der Einheiten ausfüllten. Dieser Bogen ist ein Teil der Auswertung.

Die Evaluation des Unterrichtskonzepts erfolgt in verschiedenen Schritten. Für jeden Block, wie etwa Sprachenportraits oder Reflexionsbögen, wurden Lernziele ausformuliert. Die Auswertungsmethode, die für die Evaluation ausgewählt wurde, ist ein Fragenkatalog. Jede Unterrichtssequenz hat eigene Lernziele, deren Erreichung durch selbst ausformulierte Fragen geprüft werden soll. Die Fragen wurden gleich im Anschluss an das Projektende ausformuliert, daher vor dem Beginn der Auswertung. Schließlich gibt es Fragen, die sich auf das ganze Projekt und die dafür gesetzten Groblernziele beziehen. Aus der Auswertung werden Überlegungen und weitere erforderliche Kriterien abgeleitet. Eine kriterienorientierte Bewertung dient als Impuls, um Maßnahmen zu verbessern, so Wolfgang Böttcher, Heinz Günter Holtappels und Michaela Brohm (2006, S. 9).

Eine Evaluation ist „ein Planungs- und Verständigungsinstrument“ (Buholzer & Wolfensberger, 2023, S. 219). Die Planung einer Evaluation erfolgt nach Buholzer und Wolfensberger (2023) in Phasen. Sie nennen fünf Phasen im Evaluationsprozess. Die Phasen werden mithilfe von Fragestellungen gekennzeichnet. Die erste Phase stellt das Treffen der Vorabklärungen dar. Die Fragen richten sich an die Hauptfragestellung sowie die Funktion der Evaluation. Die Evaluation hat die Funktion, ein bestimmtes Projekt zu optimieren (vgl. Buholzer & Wolfensberger, 2023, S. 218). Das gesamte Unterrichtskonzept, mit allen eingesetzten Materialien und Tools, wird evaluiert. Die Evaluationsergebnisse werden für die Verbesserung und Anpassung des Unterrichtskonzepts genutzt, um es für die zukünftige Anwendung vorzubereiten. In der zweiten Phase findet die Präzisierung der Fragestellung und Entwicklung von Dimensionen statt. Diese Phase wird durch die detaillierten Evaluationsfragen konkretisiert. Die Evaluationsfragen für dieses Projekt werden im Auswertungskapitel genannt. Für die Beantwortung dieser Fragen spielen die ausformulierten und entwickelten Dimensionen und Indikatoren eine Rolle. Dimensionen und Indikatoren beziehen sich auf die bereits genannten (Lern-)Ziele. Die dritte Phase behandelt die Festlegung des methodischen Vorgehens und die Konstruktion von Instrumenten für die Evaluation. Datenerhebung und Datenanalyse stellen die vierte Phase einer Evaluation dar. Die Vor- und Herangehensweise wurden bereits in diesem Kapitel kurz erläutert. Die Interpretation, Empfehlungen und Kommunikation folgen in der fünften Phase. Wie die Ergebnisse interpretiert und bewertet werden, erfolgt im Auswertungskapitel des Unterrichtskonzepts. Anschließend werden Empfehlungen abgeleitet und die Kommunikation der Ergebnisse den Adressaten angepasst. Die Phasen und die darin durchgeführten Prozesse, die von Buholzer und Wolfensberger (2023) erläutert werden, stimmen einigermaßen mit den Phasen bzw. dem Ablauf des Projekts überein.

9 Projektbeschreibung

Im Kapitel *Projekt* wurden das Vorhaben und die wichtigsten Punkte kurz ausgeführt. In diesem Kapitel werden die abgehaltenen Einheiten beschrieben. Die Einheiten werden als einzelne Unterkapitel gegliedert. Jeder Einheit liegt ein Stundenbild vor. Das Stundenbild enthält Unterrichtssequenzen mit den Lernzielen und die dafür benötigten Zeitangaben, Fertigkeiten, Sozialformen und eingesetzten Hilfsmittel bzw. Materialien.

9.1 Einheit 1 – Sprachenportrait

Unterrichtssequenz	Lernziele	Fertigkeit bzw. Fähigkeit	Sozialform	Zeit	Hilfsmittel bzw. Materialien
Einstieg – Vorwissen aktivieren	Lerner:innen (LN) können verstehen, was <i>mehrsprachig sein</i> bedeutet.	Schreiben Sprechen	Plenum	15 Min.	Mentimeter Smartboard Smartphone QR-Code
Methode <i>Sprachenportrait</i> (SP) kennenlernen	LN können die Anweisungen, ein eigenes SP auszumalen bzw. anzufertigen, verstehen und ihnen folgen.	Zuhören	Plenum	5 Min.	Smartboard Sprachenportrait – Vorlage
SP zeichnen	LN können eigenes Sprachrepertoire mittels eines SP visualisieren.	Schreiben Kommentieren	Einzelarbeit	15 Min.	Arbeitsblatt (AB) – Körperumriss Bunte Stifte
SP vorstellen	LN können ihr eigenes SP vorstellen und mündlich kommentieren.	Sprechen	Plenum	15 Min.	Tafel Sprachenportraits

Tabelle 4: Stundenbild für Einheit 1

Der Fokus der ersten Einheit lag auf der Sensibilisierung des eigenen Sprachrepertoires und der eigenen bzw. individuellen Mehrsprachigkeit mittels einer bildlichen Repräsentation, dem Sprachenportrait.

Zu Beginn der Einheit, bis alle eintrafen, wurde das Thema aufgegriffen und darüber gesprochen, welche Sprachen die Lerner:innen in ihren Herkunftsländern in den Schulen lernten. Nachdem sich die Gruppe versammelt hatte, wurde die Einheit mit einer kurzen Wiederholung des Gesagten und der Frage an die, die nicht da waren, begonnen. Diese Information wurde als Übergang zum Geplanten genutzt. Zum Einstieg musste die

Gruppe die Frage „Was bedeutet mehrsprachig sein?“ auf Mentimeter beantworten. Einige Teilnehmer:innen meldeten sich und meinten, „ich spreche Deutsch und Arabisch“. Dafür bekam jede Person einen QR-Code, welcher sie direkt zur Wortwolke führte. Die Wortwolke wurde auf das interaktive Whiteboard übertragen, sodass die Einträge angeschaut werden konnten. Die Aufgabe wurde erklärt und es wurde darauf hingewiesen, dass sie in den Textstellen ihre Antwort schreiben sollen. Jede:r sollte maximal fünf Antworten geben. Es kamen Rückfragen, wie etwa „Soll ich Deutsch und Somali aufschreiben?“. Bei der ersten Meldung war es klar, dass die Lerner:innen die Frage verstanden hatten. Während der Beantwortung unterstützten sie sich gegenseitig in ihren Erstsprachen. Eine Person fragte, ob sie auf Französisch und Arabisch schreiben kann. Ihnen wurde gesagt, dass sie die Frage in ihren Erstsprachen beantworten können. Es wurde in mehr als einer Sprache beantwortet. Eine Person erklärte selbst, was sie aufschrieb. Dabei handelte es sich um zwei Namen, den eigenen und noch von einer Person aus dem Kurs, der Nummer *eins* auf Französisch und *Ding* auf Arabisch. Obwohl das die Frage nicht direkt beantwortete, ist es ein gutes Ergebnis, da man das Sprachrepertoire der Lerner:innen auch durch die Antworten in verschiedenen Sprachen erfassen kann. Nachdem sie nichts mehr hinzuzufügen hatten, wurden die gesammelten Begriffe gemeinsam durchgelesen. Die Hervorhebung verschiedener Sprachen und der eigenen Mehrsprachigkeit diente als Einführung der nächsten Aufgabe.

Der Gruppe wurde erklärt, dass es verschiedene Methoden, mit denen man die Mehrsprachigkeit visuell darstellen kann, gibt. Die Methode Sprachenportrait wurde dafür ausgewählt und der Gruppe vorgestellt. Um die Aufgabe erklären zu können, wurde der Zweck der Sprachenportraits durch das Heranziehen des Sprachenportraits der Lehrperson erklärt, welches vorab angefertigt wurde. Das Beispiel wurde auf dem Smartboard gezeigt und beschrieben. Damit sollte deutlich gemacht werden, dass sie jene Sprachen einzeichnen können und die Silhouette so zu gestalten, dass sie all ihre Sprachen abbildet.

Zu einigen Stellen der Vorlage hatten Lerner:innen Fragen, wie etwa im Bereich des Kopfs. Im Kopf wurden drei Sprachen gezeichnet, da sowohl auf Serbisch, Deutsch und Englisch nachgedacht wird. Jedoch kam die Frage, in welcher Sprache geträumt wird, da es im Kopf gezeichnet wurde. Daraus lässt sich schließen, dass sie von Anfang an kreative Ideen, die Mehrsprachigkeit einbinden, hatten. Das Sprachenportrait der Lehrperson wurde nicht mehr projiziert, sodass die Lerner:innen selbstständig an ihren Portraits arbeiten können. Einige machten ein Foto vom Beispiel oder fragten nach, ob sie das noch einmal sehen können. Da wurde ihnen gegenüber wieder betont, dass sie selbst zeichnen

sollen und ihre eigenen Sprachen mit Farben und Orten, die sie selbst auswählen, ordnen. Während sie die Silhouette ausfüllten, ging die Lehrperson durch den Raum und schaute, wie die Bilder vorangingen. Die Lerner:innen nahmen sich dafür Zeit und arbeiteten daran intensiv. Es gab wenig Interaktion, da sich alle damit in Ruhe befassten. Die letzte Aufgabe in dieser Einheit war, die Zeichnungen zu präsentieren. Damit die Lerner:innen dabei Spaß haben und sich dabei bewegen können, wurde eine Ausstellung geplant. Jede:r sollte die eigene Zeichnung an die Tafel aufhängen. Die Individualisierung der Portraits wurde erkannt, da jede Person eine eigene Vorstellung hatte, welche und wo sich die Sprachen im Körper befinden. Die gesamte Gruppe sammelte sich vor der Tafel, nachdem alle Bilder aufgehängt wurden. Der Reihenfolge der Bilder nach, sollten sie erraten, wem das Bild gehörte. Nach der Zuordnung des Portraits sollte die Person vor die Tafel treten und die eigene Zeichnung beschreiben. Nach der Ausstellung erfolgte eine zehnminütige Pause.

9.2 Einheit 2 – Sprachlandschaft

Unterrichtssequenz	Lernziele	Fertigkeit bzw. Fähigkeit	Sozialform	Zeit	Hilfsmittel bzw. Materialien
Einstieg – Vorwissen aktivieren	LN können Sprachen erkennen und verschiedene Länder bzw. Städte benennen.	Schreiben Sprechen Vermuten / Erraten	Plenum	10 Min.	Mentimeter Smartboard Smartphone QR-Code
Begriff <i>Sprachlandschaft</i> erklären	LN können die Begriffe <i>Werbung</i> , <i>Sticker</i> und <i>Schild</i> verstehen und erkennen.	Zuhören	Plenum	10 Min.	Smartboard PowerPoint-Präsentation
Üben	LN können Sprachen, die ein Schild aufweist, aufzählen und benennen.	Sprechen digitale Kompetenz	Kleingruppen	10 Min.	Bilder von Beschriftungen Smartphone
Arbeit mit der App – LinguaSnapp	LN werden mit der App vertraut. LN können eine Beschriftung mit der App aufnehmen und annotieren.	digitale Kompetenz	Plenum	20 Min.	Bildschirmaufnahmen als Hilfsmittel Smartphone-App

Tabelle 5: Stundenbild für Einheit 2

Im Vordergrund der zweiten Einheit stand die Sensibilisierung der Sprachenvielfalt in der Stadt Wien. Konkrete Beispiele, die Mehrsprachigkeit in der genannten Stadt sichtbar machen, wurden herangezogen.

Die zweite Einheit schloss sich direkt an die erste Einheit an. Die erste Doppelstunde wurde mit der individuellen Mehrsprachigkeit begonnen. Folglich wurde die Mehrsprachigkeit Wiens behandelt. Um das Vorwissen zu aktivieren, wurde wieder eine Aufgabe mit Mentimeter vorbereitet, auf die sie Zugang mittels eines QR-Codes bekamen. Im Vorhinein wurden Beschriftungen in anderen Sprachen als Deutsch in Wien fotografiert. Eine Collage wurde von diesen Bildern erstellt (siehe Anhang 3). Die Frage, die die Lerner:innen beantworten sollten war: „In welcher Stadt bzw. welchem Land wurden die Fotos gemacht?“. Mündlich wurden sie darauf hingewiesen, falls sie Sprachen erkennen und feststellen können, die Länder bzw. Städte aufzuschreiben. Im Plenum wurden erste Anregungen gesammelt, da sich die Lerner:innen gegenseitig bei der Beantwortung unterstützen. Außer Deutsch nutzen sie dabei ihre Erstsprachen. Einige Lerner:innen brauchten Hilfe, die sie von anderen Lerner:innen bekamen, wie man eine Sprache bzw. Land aufschreibt bzw. buchstabiert. Die Gruppe wurde immer wieder gefragt, ob sie und welche weiteren Ideen sie haben. Nachdem sie selbst nicht weiterwussten, wurde die Antwort aufgedeckt. Zusätzlich wurde die richtige Antwort nach der Aufdeckung von einer Person hinzugefügt.

Diese Aufgabe sollte als Impuls dienen, ob die Lerner:innen dieser Sprachenvielfalt in ihrem Alltag bewusst sind bzw. ob sie verschiedene Sprachen in Wien wahrnehmen. Als Rückmeldung kamen gemischte Antworten. Einige äußerten „ja“, aber begründeten die Antwort nicht. Eine Person gab ein explizites Beispiel, der Ticketautomat in der U-Bahn-Station. Dort sind mehr als zwei Sprachen zu finden. Um das Gespräch weiter zu fördern, wurden die Teilnehmer:innen zu dritt bzw. zu zwei verteilt. Jede Gruppe bekam drei Bilder. Die Bilder wurden aus ihrem Alltag genommen – Beschriftungen in der U-Bahn-Station, einer Apotheke und ihrem Schulstandort. Die Beschriftungen wurden erkannt. Das Ziel war, die Sprachen auf den Bildern zu benennen. Bei zwei Bildern war es einfacher, da es nur zwei Sprachen gab, Deutsch und Englisch. Auf dem Bild der Apotheke waren fünf Sprachen zu lesen. Ein kurzer Input kam von der Lehrperson. Ihnen wurde eine Präsentation gezeigt, in der die Begriffe *Sticker*, *Schild* bzw. *Tafel*, *Werbung* bzw. *Werbeplakate* mithilfe von vielen Beispielen (Bildern) erklärt wurden. Das Verständnis, dass es sich dabei um allerlei Aufschriften handeln kann, war das Ziel dieser Sequenz. Die Absicht bestand darin, die Lerner:innen zu fördern, über Mehrsprachigkeit im

öffentlichen Raum nachzudenken und sich über das Thema und eigene Erfahrungen auszutauschen.

Da sie viele authentische Beispiele in der Einheit sahen, wurde sie mit einer App, die solche Beschriftungen aufzeichnet, vertraut gemacht. Gemeinsam wurde die App heruntergeladen. An alle wurde das selbst gemachte Handbuch zur App verteilt. Dieses sollten sie zu Hause anschauen und selbst die App ausprobieren. In derselben Einheit wurden zwei Fotos gemacht, um die App gemeinsam auszuprobieren. Als Probe wurden die für die vorangegangene Sequenz mitgebrachten Bilder (siehe Anhang 5) fotografiert und annotiert. Die Kategorien, mit denen man die Beschriftungen beschreibt, wurden zunächst beim ersten Mal seitens der Lehrperson mit Erklärungen ausgefüllt. Beim zweiten Beispiel bekam eine Lernerin die Aufgabe, die Kategorien mithilfe der gesamten Gruppe auszufüllen.

9.3 Einheit 3 und 4 – Spaziergang

Unterrichtssequenz	Lernziele	Fertigkeit bzw. Fähigkeit	Sozialform	Zeit	Hilfsmittel bzw. Materialien
Einstieg	Wiederholung, Aufgabenstellung erklären	Sprechen	Plenum	5 Min.	Schilder, Werbung, Sticker
Erkundung	LN können die Straße selbst erkunden und erste Erfahrungen sammeln.	Wahrnehmen Sprechen	zu zweit	25 Min.	Schnipsel (Aufgabe) Kamera
Erarbeitung	LN können ein bestimmtes Schild finden und die Fragen, die sich auf dieses beziehen, beantworten. LN können verschiedene Sprachen benennen.	Schreiben digitale Kompetenz	zu zweit	15–20 Min.	AB Übersetzungstools
Erarbeitung	LN können die Anweisung folgen und einen Sticker, der nicht auf Deutsch ist, finden.	Schreiben Unterscheiden von Sprachen	zu zweit	15 Min.	AB Übersetzungstools

	LN können den Sticker in ihre Erstsprache übersetzen.	digitale Kompetenz			
Festigung	LN können ein zwei- oder mehrsprachiges Objekt erkennen, dieses fotografieren und in der App beschreiben.	Digitale Kompetenz	zu zweit	15 Min.	Smartphone – App
Reflexion	LN können das Gelernte bzw. Erfasste vom Spaziergang reflektieren.	Schreiben Sprechen	zu zweit	15 Min.	AB
Feedback	LN können ihre Meinung zum Spaziergang äußern.	Schreiben Sprechen Beurteilen	zu zweit Einzelarbeit	10 Min.	AB

Tabelle 6: Stundenbild für die Einheiten 3 und 4 bzw. die Doppelstunde – **Spaziergang**

Die Einheiten 3 und 4 bilden eine Doppelstunde, die für den Spaziergang genutzt wurde, und daher als eine gesamte Einheit vorgestellt wird.

Am folgenden Tag war der Spaziergang geplant. Nur zwei Lerner:innen nahmen am Spaziergang teil. Der ursprüngliche Plan war es, in Kleingruppen zu dritt zu arbeiten, jedoch ergab sich aus den Umständen eine Paararbeit. Zunächst wurde mit der Zweiergruppe die am vorangegangenen Tag besprochenen Begriffe *Schild*, *Werbung* und *Sticker* im praktischen Setting aufgegriffen und in der Straße je ein Beispiel gesucht. Zusätzlich wurde ihnen ein Sticker eines Restaurants gezeigt. Der Sticker weist zwei Schriftarten auf. Auf dem Sticker steht *halal* und dasselbe Wort in arabischer Schrift. Mit diesem Beispiel sollten die Lerner:innen ein Gefühl dafür bekommen, dass es Zeichen, die zwei- oder mehrsprachig konzipiert sind, überall gibt. Das gemeinsame Betrachten und Besprechen dieses Stickers war als Einstieg gedacht und sollte zur Suche weiterer mehrsprachiger Zeichen anregen. Da sie zu zweit arbeiten sollten, wurde ein Teil der Straße ausgewählt und die dafür vorbereiteten Aufgaben gemacht.

Zunächst wurde mit den Teilnehmer:innen vereinbart, wie die Aufgaben zu lösen sind und wo der Treffpunkt war. Die erste Aufgabe wurde verteilt. Sie lasen sie zunächst am vereinbarten Treffpunkt leise für sich durch. Obwohl auf den Arbeitsblättern einige Begriffe in allen Erstsprachen angeführt waren, nutzten die Lerner:innen, ohne dazu aufgefordert zu sein, ein digitales Übersetzungstool (Google Lens). Nachdem sie die Aufgabe übersetzten, wurden sie gefragt, ob sie die Aufgabe verstanden hatten. Da die Antwort

positiv war, begannen sie die Straße zu erkunden. Die dafür geplante Zeit war 25 Minuten, woran sie sich auch hielten. Die erste Rückmeldung war, dass es sehr viel Deutsch aber auch Englisch gibt. Es wurde darauf hingewiesen, dass es weitere mehrsprachige Beschriftungen oder Beschriftungen in anderen Sprachen zu finden gibt. Die Beobachtung der Teilnehmer:innen war ein guter Übergang zur nächsten Aufgabe, da ihnen ein Arbeitsblatt mit einem Schild, welches mehrsprachig gestaltet ist, gegeben wurde. Sie mussten es finden und die Fragen, die sich auf die vorkommenden Sprachen beziehen, beantworten. Nachdem sie das Schild fanden, mussten sie die Sprachen, in denen *Willkommen* steht, identifizieren und aufzählen. Dies gelang ihnen mittels eines digitalen Tools. Dies war ersichtlich, da sie das Arbeitsblatt erst am Treffpunkt vervollständigten. Die dritte Aufgabe folgte. Da sie bereits viele Sticker bemerkten, war das Paar schnell bei der Auswahl eines Stickers, zu dem sie die Frage beantworten sollten. Die letzte Aufgabe verlangte die Arbeit mit der App. Sie füllten jede Kategorie in der App aus. Da nur zwei Teilnehmer:innen anwesend waren, wurde nach der letzten Aufgabe eine gemeinsame Runde in die ausgewählte Richtung gemacht. Die Lerner:innen waren motiviert und nahmen mehr als ein Bild auf, welches sie in der App annotierten. Die App wurde selbstständig genutzt.

Zum Abschluss wurden auch die beiden Bögen ausgefüllt. Die Teilnehmer:innen haben Somali als Erstsprache, was den Austausch erleichterte. Zunächst wurde ihnen genug Zeit gegeben, um die Eindrücke mündlich zu äußern und diese visuell als vorliegende Emoticons zu übertragen. Übersetzungstools und Nachfrage von Bedeutungen einiger Fragen wurden praktiziert. Nachdem alle Fragen beantwortet wurden und die Lerner:innen mündlich ihre Meinung zum Spaziergang auf Deutsch geteilt hatten, endete der Unterricht.

9.4 Einheit 5 und 6 – Spaziergang 2

Unterrichtssequenz	Lernziele	Fertigkeit bzw. Fähigkeit	Sozialform	Zeit	Hilfsmittel bzw. Materialien
Einstieg	Wiederholung, Aufgabenstellung erklären	Sprechen	Plenum	5-10 Min.	Schilder, Werbung, Sticker U-Bahn-Station
Erkundung	LN können die Straße selbst erkunden und erste Erfahrungen sammeln.	Wahrnehmen Sprechen	zu zweit	25 Min.	Schnipsel (Aufgabe) Kamera

Erarbeitung	LN können ein bestimmtes Schild finden und die Fragen, die sich auf dieses beziehen, beantworten. LN können verschiedene Sprachen benennen.	Schreiben digitale Kompetenz	zu zweit	30 Min.	AB Übersetzungstools
Erarbeitung	LN können die Anweisung folgen und einen Sticker, der nicht auf Deutsch ist, finden. LN können den Sticker in ihre Erstsprache übersetzen.	Schreiben Unterscheiden von Sprachen	zu zweit	20 Min.	AB Übersetzungstools
Festigung	LN können ein zwei- oder mehrsprachiges Objekt erkennen, dieses fotografieren und in der App beschreiben.	Digitale Kompetenz	zu zweit	10 Min.	Smartphone – App

Tabelle 7: Stundenbild für die Einheiten 5 und 6 bzw. die Doppelstunde – **Spaziergang 2**

Die fünfte und sechste Einheit waren ursprünglich für Reflexions- und Feedbackbögen vorgesehen, jedoch wurde ein weiterer Spaziergang für Lerner:innen, die am Tag davor nicht teilnahmen, durchgeführt. Der Stundenplan spiegelt den realen Zeitgebrauch. Im Vergleich zum ersten Spaziergang wurden die Bögen nicht anschließend auf den Spaziergang ausgefüllt, sondern in der darauffolgenden Woche im Unterricht. Anders als beim ersten Mal, wurden bereits für die zweite Durchführung einige Punkte vom ersten Spaziergang reflektiert und mit kleinen Veränderungen erprobt. Die Einheit begann in der U-Bahn-Station, da bemerkt wurde, dass es mehrsprachige Werbebanner gibt, die wie auch der Sticker mit der halal-Aufschrift als ideale Veranschaulichung und Anregung, Ähnliches zu suchen sind. Gemeinsam wurden auch die verschiedenen Beschriftungsarten wiederholt. Daraufhin begann die selbstständige Arbeit der Lerner:innen.

An dem Tag waren vier Personen anwesend, was für die Aufteilung der Gruppe und Durchführung in beiden Richtungen der Straße ausreichend war. Es wurden zwei Zweiergruppen gebildet.

Die Reihenfolge der Aufgaben erfolgte gleichermaßen wie am Tag davor. Der Unterschied war der, dass sich am zweiten Tag die Möglichkeit ergab, beide Richtungen gleichzeitig zu erkunden. Im Gegensatz zu der ersten Durchführung wurden die Reflexions- und Feedbackbögen nicht direkt nach dem Spaziergang gemacht, sondern in der darauffolgenden Woche im Unterricht.

9.5 Einheit 7

Unterrichtssequenz	Lernziele	Fertigkeit bzw. Fähigkeit	Sozialform	Zeit	Hilfsmittel bzw. Materialien
Reflexion	LN können das Gelernte bzw. Erfasste vom Spaziergang reflektieren.	Schreiben Sprechen	zu zweit	20 Min.	AB
Feedback	LN können ihre Meinung zum Spaziergang äußern.	Schreiben Sprechen Beurteilen	zu zweit Einzelarbeit	10 Min.	AB
Abschluss	Die Lehrperson bedankt sich für die aktive Teilnahme und schließt das Projekt ab.				

Tabelle 8: Stundebild für Einheit 7

Die letzte Einheit wurde nicht als regelmäßiger Bestandteil des Projekts gehalten. Im Unterricht wurde binnendifferenziert gearbeitet. Die Gruppe, die am zweiten Tag am Spaziergang teilnahm und die zwei Bögen nicht ausfüllte, hatte dies in der kommenden Woche erledigen müssen.

Die Reflexionsbögen waren als Einzelarbeit geplant. Viele Aufgaben erledigten sie selbstständig, wobei sie sich gegenseitig unterstützen und fortgeschrittene Lerner:innen einige Begriffe zusätzlich übersetzten.

Ihnen wurde auch wie bei der ersten Gruppe ermöglicht, sich untereinander auszutauschen. Dabei wurden die Partner:innen gemischt, je eine Person aus einem Paar. Dabei konnten sie ihre gemeinsamen Erstsprachen bei der mündlichen Reflexion nutzen, was sie auch taten. Zunächst sollten sie sich zu ihren Meinungen und Gefühlen austauschen. Das taten sie in den jeweiligen Erstsprachen, wodurch sich bemerken ließ, dass Vieles besprochen wurde. Fragen, die zur eigenen Meinung bzw. Beurteilung gestellt wurden, wurden für sich selbst beantwortet. Die Gruppe fragte nach einigen Bedeutungen und halfen sich gegenseitig. Bei der offenen Frage, die sich auf gute Aspekte und

Verbesserungen bezieht, tauschten sie sich wieder zu zweit aus. Mit der Abgabe aller Feedbackbögen endeten der Unterricht und das Projekt.

10 Auswertung des Unterrichtskonzepts

Das Projekt und das Unterrichtskonzept, welche die Grundlage der Forschung dieser Arbeit sind, führten zu einer großen Anzahl an Produkten. Diese Produkte dienen als Ausgangspunkt der Reflexion und Evaluation des entwickelten Konzepts. Abschließend werden in diesem Kapitel auch Überlegungen und Reflexionen, die im Laufe des Projekts entstanden, dargelegt. Die Auswertung erfolgt der Erhebungsreihenfolge nach. In der *Tabelle 9* wird veranschaulicht, welche Materialien vor, während und nach dem Spaziergang gesammelt wurden und ausgewertet werden.

Vorbereitung auf den Spaziergang	Spaziergang	Nach dem Spaziergang
• Mehrsprachigkeit – Mentimeter Wortwolke • Individuelle Mehrsprachigkeit – Sprachenportraits • Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit → Mentimeter Antworten	Mehrsprachige Objekte • Arbeitsblätter • Fotos und Bildschirmaufnahmen (App)	• Reflexionsbogen • Feedbackbogen

Tabelle 9: Übersicht der gesammelten Materialien und ihr Einsatz in bestimmten Sequenzen

Die Materialien wurden entworfen, indem vorab klare Lernziele definiert wurden, an denen sich der gesamte Entwicklungsprozess orientierte. Wie bereits erwähnt, liegt eine größere Sammlung der erhobenen Daten vor. Um die entstandenen Ergebnisse angemessen zu bewerten, wurde gezielt dafür ein Fragenkatalog entwickelt. Im Rahmen dieses Kapitels werden die Ergebnisse anhand dieser selbst gestellten Fragen ausgewertet, reflektiert und evaluiert. Der Fragenkatalog dient für das Erlangen eines umfangreichen Überblicks über die Untersuchung. Die Auswertung der Produkte bzw. Unterrichtssequenzen erfolgt in der Reihenfolge, in der sie im Unterricht entstanden. Die Mentimeter Aufgaben werden in einem Unterkapitel behandelt. Das bedeutet die Menti-Wortwolke und Menti-Antworten sowie die Sprachenportraits kommen am Anfang vor. Danach werden die Arbeitsblätter sowie aufgenommene Bilder und Bildschirmaufnahmen in Betracht genommen. Schließlich werden die Reflexions- und Feedbackbögen beurteilt und in Zusammenhang mit den restlichen Materialien gesetzt.

mündlichen Reaktionen als auch die aufgeschriebenen Antworten. Trotzdem kann es sein, dass zwei Personen die Aufgabe bzw. die Frage nicht verstanden haben und deshalb keine Antwort gaben. Die Antworten liegen in vier Sprachen vor – Deutsch, Englisch, Arabisch und Französisch. Die Interaktion fand sowohl in der Zweit- als auch in den Erstsprachen der Teilnehmer:innen statt. Oft nutzten die Lerner:innen ihre Erstsprachen, um sich gegenseitig zu helfen und Aufgabenstellungen zu erklären.

Nachdem der Rahmen dieser Sequenz genannt wurde, werden die Ergebnisse reflektiert. Die Antworten bestehen aus sowohl einem Wort, aber auch aus mehreren Wörtern. Bemerkenswert ist, dass nicht nur in einer Sprache beantwortet wurde, sondern sogar in insgesamt vier. Als Antworten sind die Zielsprache bzw. Zweitsprache (Deutsch), Fremdsprache (Französisch), eine davon im Kurs lernende Fremdsprache (Englisch) sowie drei der Erstsprachen der Teilnehmer:innen (Somali, Türkisch und Arabisch) inkludiert. Zudem wurde eine weitere Sprache, die die Amtssprache der Republik Tschad ist, genannt. Die Person, die die Sprache notierte, nutzt jedoch Arabisch in ihrem Alltag und wies mündlich darauf hin. Nachdem die Gruppe nicht wusste, was sie noch schreiben sollte, wurden sie darauf hingewiesen, dass sie den Begriff in ihren Erstsprachen definieren können. Aus diesem Grund kamen einige arabische Wörter vor, obwohl damit die Frage nicht beantwortet wurde. Es wurden willkürliche Begriffe geschrieben, wie etwa *Koffer*, *Ding* und zwei Namen, die aus datenschutzrechtlichen Gründen aus dem Bild verborgen wurden. Außerdem meldete sich eine Person und gab bekannt, dass sie auch die Nummer *eins* auf Französisch aufschrieb. Trotz den zusätzlichen Einträgen, die nicht direkt zu der Frage passen, tragen sie zu den Ergebnissen bei, da die Sprachen ihres sprachlichen Repertoires in einer Form aufgewiesen werden. Zusätzlich zu den verschiedenen Sprachen kommen auch zwei Alphabete vor, die lateinische und arabische Schrift. Auf diese Weise wird unmittelbar und explizit die Tatsache, dass Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer herrscht, hervorgehoben.

Auffallend und für das Thema relevante Begriffe, die die Antworten ausmachen, sind *Muttersprache(n)*, *spreche(n)*, *ein bisschen* und *Kopf*. Diese Begriffe geben an, welche Vorstellung in Bezug auf Sprache oder Einteilung der Sprachen die Lerner:innen haben. Unter dem Begriff der Vorstellung wird ausgedrückt, dass die meisten Lerner:innen Sprachen, die dazu beitragen, mehrsprachig zu sein, mit der Fertigkeit Sprechen verbinden. In diesem Zusammenhang ist es bemerkenswert, dass das Verb *sprechen* zweimal vorkommt, im Gegensatz zum Verb z. B. *verstehen*, welches nicht genannt wird. Es werden Sprachen, die *ein bisschen* gesprochen werden, aufgeschrieben. Im Zusammenhang mit

der später erarbeiteten Aufgabe (Sprachenportrait) wurden zwei Sprachen als Sprachen, die sich im Kopf befinden, von einer Person erwähnt. Als Beispiel zwei konkrete Einträge sind *zwei sprechen* und *ein bisschen german*. Bei der ersten Antwort wurde das im Unterricht mündlich Gesagte auch verschriftlicht – mehrsprachig bedeutete aus der Sicht der Lerner:innen mehr als zwei Sprachen zu sprechen. Bereits bei den Einträgen verwendeten sie eine Mischung an Sprachen, was sowohl die mündlichen als auch die schriftlichen Anlässe kennzeichnet. Dabei handelt es sich um ein anschauliches Beispiel, da die Lerner:innen wissen, dass es *Deutsch* heißt, aber trotzdem die englische Bezeichnung (*german*) bevorzugen. Das kann ihren Sprachgebrauch im Alltag widerspiegeln, da einige überwiegend Englisch zur Verständigung nutzen. Mit dieser Aufgabe stellten alle Teilnehmer:innen fest, dass sie mehrsprachig sind.

In der ersten Doppelstunde wurde der Fokus nur auf zwei digitale Instrumente gelegt – Mentimeter und die App LinguaSnapp. Darüberhinaus wurde für die zweite Aufgabe mit Mentimeter ein anderes Format angewendet. Das Thema der Sequenz war Sprachlandschaft. Im Gegensatz zur ersten Aufgabe haben alle Teilnehmer:innen mindestens eine Antwort gegeben. Insgesamt gab es zwölf Einträge. Die aktivere Teilnahme an dieser Aufgabe kann durch Neugier oder auch die bereits tiefere Auseinandersetzung mit dem Thema *Sprachen* in der ersten Einheit gefördert haben.

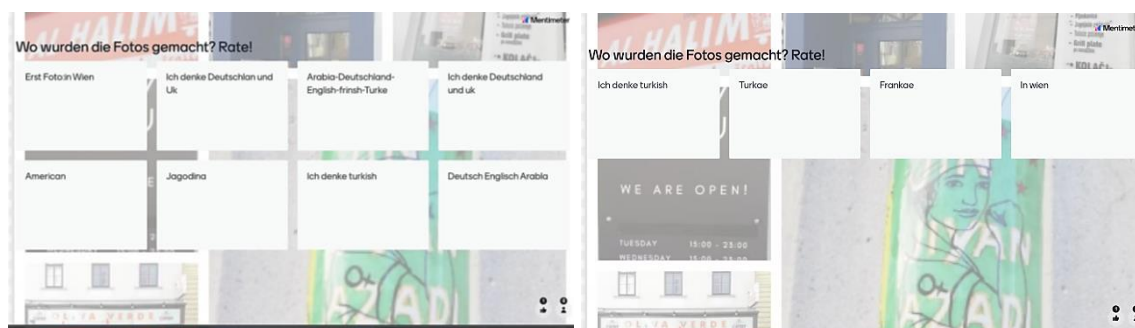


Abbildung 3: Die zweite Mentimeter Aufgabe – Sprachlandschaft

Es wurde eine Collage von mehreren Beschriftungen in verschiedenen Sprachen gemacht. Interessant ist, dass obwohl Sprachen auf den gezeigten Bildern (siehe Anhang 3) erkannt wurden (wie z. B. Arabisch), dies nicht aufgeschrieben wurde. Die Person, die Arabisch als Erstsprache hat, erklärte, dass die Sprache in mehr als nur einem Land gesprochen wird und deshalb nicht sicher war, aus welchem Land das Bild stammte. Die Person ist sich bewusst, dass eine Sprache in vielen Ländern bzw. von Menschen mit unterschiedlichen Nationalitäten gesprochen wird. Eine Teilnehmerin äußerte den Eindruck, getäuscht worden zu sein, da sie zunächst annahm, dass ein Foto in ihrem Heimatland aufgenommen wurde, was sich später als falsch herausstellte. In der anschließenden Diskussion

stellte sich heraus, dass es ähnliche Missverständnisse bezüglich einer vermeintlich arabischen Sprache gab, die von Arabisch sprechenden Personen jedoch als solche nicht bezeichnet wurde. Das Wissen, welche Sprachen kein lateinisches Alphabet haben, wird beim Erraten eingesetzt. Das sind Vorkenntnisse, die von Lerner:innen oft nicht als solche wahrgenommen werden. Der Sticker auf Persisch wurde miteinbezogen, da es Persisch sprechende Personen im Kurs gibt. Jedoch waren sie an diesem Tag nicht anwesend. Eine Person glaubte, dass das erste Foto in Wien entstand. Die dafür mündliche Erklärung richtete sich nach dem, dass es bekannt vorkam bzw. es Wien sein könnte. Nachdem bekannt gegeben wurde, dass die Bilder in Wien entstanden sind, wurde die Antwort noch von einer Person hinzugefügt. Die Aufmerksamkeit der Antworten richteten die Teilnehmer:innen auf je ein Bild und die Sammlung der Bilder wurde nicht als ein Ganzes betrachtet. Nachdem die richtige Antwort gegeben wurde, wurde es ergänzt, was die weitere Befassung positiv beeinflusste.

Die Lerner:innen konnten fast alle Sprachen korrekt erkennen und die Sprachen bestimmten Ländern zuordnen, was ihr Bewusstsein für die geografische Verbreitung dieser Sprachen zeigt. Damit hebt sich die Verknüpfung von Sprachen und Ländern auf der Basis der offiziellen oder nationalen Sprache des Landes hervor. Gleichzeitig wurden nicht immer alle Sprachen einem Land zugeordnet. Das liegt an der globalen Sprachverteilung, wie z. B. Arabisch. Dieser Grund wurde auch von einer Person im Gespräch erwähnt. Dies deutet darauf hin, dass bereits eine Sensibilisierung für das komplexe Verständnis von Sprachverteilung einigermaßen besteht. Es wurde auch deutlich, dass Lerner:innen Sprachen eher mit Staaten als mit Städten assoziieren und verbinden. Daraus lässt sich feststellen, dass die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Städten weniger wahrgenommen wird. Aus diesem Grund ist es wichtig, diese multilinguale Charakteristik und Repräsentation von Städten im Unterricht zu behandeln. Trotzdem ist die Verbindung von sprachlichen und geographischen Kenntnissen erkennbar, was eine gute Grundlage für eine weitere und tiefere Auseinandersetzung darstellt.

Bei der zweiten Aufgabe war die Absicht, die Sichtbarkeit der Mehrsprachigkeit Wiens zu erlangen. Obwohl man eine Sprache nicht lernt, ist das Erkennen dieser Sprachen nicht ausgeschlossen. Was sich auch in der Gruppe zeigte. Länder, die genannt wurden, sind Großbritannien, Deutschland, Finnland, Türkei und Frankreich. Damit wird auch das Wissen, in welchen Ländern welche Sprachen gesprochen werden, bemerkt. Dabei werden Staaten, in denen die Sprachen die Landessprache ist, genannt und keine weiteren, in denen es z. B. eine von zwei Amtssprachen ist. Zusätzlich gab es Antworten wie

American und *Arabia*, was sie mit Englisch und Arabisch verbinden und bezeichnen. Es wurde auch eine Stadt in Serbien als Ort sowie die Hauptstadt Österreichs notiert. Die Frage bezieht sich auf Orte, aber dennoch gab es Sprachen als Antwort, wie etwa Deutsch, Türkisch und Arabisch. Im Rahmen dieser Aufgabe konnte zu Beginn festgestellt werden, wie bereits erwähnt, dass Lerner:innen eine Sprache oft mit einem konkreten Land bzw. mit konkreten Ländern, in denen die Sprache als Erstsprache fungiert, verbinden. Daher kamen Antworten für englische Schriftzeichen Antworten wie *UK* und *American*. Interessant ist, dass Deutschland erwähnt wird und nicht Österreich, obwohl Wien zweimal vorkommt. Ein Eintrag davon, wie bereits erwähnt, erfolgte erst am Schluss. Das kann daran liegen, dass Deutschland tendenziell mit der Vorstellung, mehrsprachige Sprecher:innen zu haben, in Verbindung gesetzt wird. Die Person, die Wien aufgeschrieben hat, konnte diese Beschriftungen bereits gesehen haben. Wie bereits erwähnt, könnte es bedeuten, dass diese Person versteht, dass es viele Sprachen in Wien zu finden gibt. Zudem kann sie eine stärkere Verbindung zu Österreich als zu Deutschland haben und assoziiert die verschiedensprachigen Beschriftungen daher überwiegend mit Österreich. Damit hebt sich auch sein bzw. ihr Alltagsbezug hervor. Der Vergleich *Deutschland und/oder Wien* kann auf das bereits erläuterte zurückgeführt werden – Sprachen werden mit Ländern verbunden und weniger mit Städten. Auch für diese Aufgabe gab es einen aktiven Austausch zwischen Lerner:innen, da sie auch mündlich geraten hatten und dabei Reaktionen von anderen bekamen. Es gab Zustimmungen, aber auch konträre Meinungen, sodass sogar eine Person zum Smartboard kam, um das arabische Alphabet mit der persischen Schrift zu vergleichen bzw. deren Unterschied zu betonen.

Die ausgedruckten Bilder (siehe Anhang 5), die aus dem Alltag der Lerner:innen gemacht wurden, dienten als Impuls bzw. die Lerner:innen aufzufordern, über ihre eigene Erfahrung mit der Mehrsprachigkeit Wiens und ihrer Wahrnehmung zu sprechen. Man konnte bemerken, dass sie darüber reflektiert hatten, da zunächst Rückmeldungen, dass sie nicht sicher sind, die Sprachenvielfalt bemerkt zu haben, kamen. Nach dem Überlegen konnten sie jedoch einige Beispiele nennen. Dass verschiedene Sprachen in Wien zu finden sind, wurde entweder von Lerner:innen nicht erwartet und war daher nicht selbstverständlich oder viele Sprachen, die sie kennen, werden als solche nicht wahrgenommen. Eine Überlegung ist: Wenn man eine Sprache versteht, liest oder versteht man sie unbewusst. Die Identifikation der Sprache erfolgt unbewusst und der Verständnisprozess läuft automatisch ab. Die Sensibilisierung ermöglichte eine nähere und einfachere Auseinandersetzung mit dem Thema in der nachfolgenden Sequenz. Um das Gespräch zu fördern und

die Mehrsprachigkeit zu konkretisieren, wurde bei der Präsentation gezeigt, in welcher Weise Sprache im öffentlichen Raum alles vorkommt (siehe Anhang 4).

10.2 Mentimeter als digitale Tool

Im Zusammenhang mit der Verwendung der unterschiedlichen digitalen Instrumente im Unterricht ergaben sich einige Reflexionen. In dem nächsten Abschnitt wird das digitale Tool in die Reflexion eingebracht. Zugleich werden Herausforderungen, aber auch das Benefit dieser technologischen Ressource beschrieben.

Bemerkenswert ist aus der gesammelten Erfahrung im Unterricht, dass die Lerner:innen Schwierigkeiten haben, selbst Informationen oder eine Web-Adresse mithilfe der Suchmaschine abzurufen. Das gilt auch für Apps, wie etwa Kahoot, Quizlet, LearningApps etc. Es wird immer nach dem Link im Gruppen-Chat gefragt, sodass sie sofort zur App gelangen ohne selbst den Link, der am Smartboard zu sehen ist, eintippen zu müssen. Das Ziel dieses Projekts war u. a., die digitale Kompetenz der Lerner:innen zu fördern. Es wurde darauf verzichtet, die Gruppe die notwendigen Links abschreiben zu lassen, sondern die Lerner:innen wurden aufgefordert mit einem Gerät selbst zu handeln. Um das jedoch erleichtern zu können und Zeit zu sparen wurden die QR-Codes statt des Abschreibens eines Links zur Verfügung gestellt. Obwohl der einfachere Zugang gewählt wurde, wurde die Aufgabe von den Lerner:innen nicht übernommen, denn sie sollten selbst den QR-Code scannen. Dafür ist das Wissen, wie bzw. womit man einen QR-Code mit dem Smartphone scannt, essenziell. Eine Option ist Google Lens, in dem man mit der Kamera etwas suchen bzw. scannen kann. Das war nicht das erste Mal, dass sich die Gruppe mit QR-Codes bedient. Im Kurs bekommen sie QR-Codes, um sich bei Hör-Aufgaben Hörtexte anzuhören oder bei Kahoot-Spielen einsteigen zu können. Die Gruppe ist bereits mit multimedial gestalteten Unterrichtsmaterialien vertraut. Daher fiel die Entscheidung, das Nutzen von QR-Codes zu üben und festigen. Trotzdem hatten einige Teilnehmer:innen Schwierigkeiten mit dem eigenständigen Scannen des Codes. Schlussfolgernd kann man behaupten, dass QR-Codes hilfreich für die Einbindung digitaler Medien bei den Aufgabenstellungen sind. Die Erstellung von QR-Codes ist durch zahlreiche Webseiten erleichtert. Man muss den Link einer Website, die man nutzen will, kopieren und eine Webseite umwandelt es in einen QR-Code, der als Bildformat heruntergeladen werden kann. Eine weitere, schnellere Alternative ist, bereits auf der abgerufenen Webseite, die drei Punkte im rechten oberen Bereich zu drücken und die Option *teilen* zu wählen. Auf diese Weise wird direkt ein QR-Code der Webseite erstellt, welcher kopiert oder heruntergeladen werden kann. Mentimeter generiert einen QR-Code und stellt diesen zum Herunterladen zur

Verfügung und damit wird auch ein direkter Zugang per QR-Code ermöglicht. Dieser kann bei der Erstellung eigener Arbeitsmaterialien als Bild noch hinzugefügt werden. Außerdem ist das Bedienen leicht zu verstehen und zu lernen. Zusätzlich nimmt die Arbeit mit den Codes nicht viel Zeit in Anspruch und es wird eine Vielfalt an Anwendungsformen mittels QR-Codes ermöglicht.

In Bezug auf die Unterrichtssequenz hat sich nicht nur das multifunktionale Tool Mentimeter, sondern auch das Nutzen eines QR-Codes beim Einstieg in die interaktive Präsentation als positiv gezeigt. Mentimeter ermöglicht eine vielfältige Nutzung sowohl in unterschiedlichen Fächern als auch für unterschiedliche Zwecke. Mithilfe dieses Tools können Fragen und Diskussionen angeregt werden (vgl. Herget et al., 2021, S. 4). Die Wortwolke, welche von der Umfrage mit Mentimeter entstand, sowie die mündlichen Meldungen im Unterricht wiesen darauf hin, dass die Lerner:innen die Aufgabenstellung und die Frage *mehrsprachig sein* verstanden haben.

Beim Eintragen der Antworten ergaben sich trotzdem Fragen, wie bzw. wie viel sie eintragen sollten. Es wurden bereits potenzielle Gründe für die Nicht-Beantwortung genannt. Jedoch gibt es weitere Vermutungen. Der Grund, warum zwei Personen keine Antwort schrieben, könnte auch das Folgende sein. Die Verwirrung könnte daran liegen, dass es fünf Felder gibt, in denen man je eine Antwort schreiben kann und diese gleichzeitig abgegeben werden können. Außerdem gibt es eine begrenzte Anzahl der Wörter, die in einem Feld vorkommen können. Trotzdem hat der Rest der Gruppe die Vorgehensweise schnell verstanden und damit mehrere Antworten geleistet. Die Gruppe hat auch am Smartboard die Einträge lesen können, obwohl die Sammlung der Wörter nicht nur von links nach rechts gelesen werden musste, sondern auch von unten nach oben, bzw. die Wörter wurden senkrecht positioniert. Mit diesem Tool erlangt man schnell Antworten und ist im Vergleich zu den Mindmaps an der Tafel oder an einem Blattpapier abwechslungsreich.

10.3 Anfertigung der Sprachenportraits

In diesem Unterkapitel wird im ersten Schritt betrachtet, ob Lerner:innen den Auftrag, ein Sprachenportrait anzufertigen, verstanden haben. Der zweite Schritt umfasst das Präsentieren und die Interpretation der Portraits. Innerhalb der Vorstellung des Portraits wird auf die zusätzlichen mündlichen Anmerkungen der Lerner:innen hingewiesen.

Die Aufgabenstellung wird mithilfe von Fragen analysiert. Die herangezogenen Fragen, die für die Reflexion der Visualisierung von Sprachrepertoires definiert wurden, lauten:

- Wurde die Aufgabe erledigt?
- Wurde die Silhouette ausgefüllt?
- Wurden verschiedene Farben, Symbole und Formen verwendet?
- Wurde mehr als eine Sprache im Portrait gemalt bzw. notiert?
 - Wenn ja, welche Sprachen kommen vor?
 - Kommen die Sprachen in verschiedenen Körperteilen vor?
 - Trennen sich die Sprachen sichtbar voneinander? Wenn ja, wie?
- Wurde die Zeichnung kommentiert?
 - Welche Kommentare kommen vor?
 - In welcher Sprache wurde kommentiert?

Jedem bzw. jeder Teilnehmer:in wird ein Abschnitt gewidmet. Die Reihenfolge der beschriebenen Sprachenportraits ist willkürlich ausgewählt. Um einen besseren Überblick zu gewährleisten, werden die Sprachenportraits der Teilnehmer:innen TN1, TN2 etc. benannt. Die Sprachenportraits der Lerner:innen werden im Text dargelegt. Das leere Arbeitsblatt kann im Anhang 2 gefunden werden.

Jede Person fertigte ihr Sprachenportrait an, indem der vorgegebene Körperumriss ausgefüllt wurde. Außerdem wurde jede Zeichnung mit mindestens einer schriftlichen Erklärung erläutert. Der Kopf wurde mit mindestens zwei Farben, dementsprechend auch mit mindestens zwei Sprachen bemalt. Dabei ging es um ihre Erstsprachen Arabisch, Somali oder Serbisch und als zweite Sprache Deutsch. Neben den Erstsprachen kamen auch Varietäten, wie etwa bei einer Person Vlaški (ein serbischer Dialekt), vor. Tschad wird von einer Person notiert, indem Tschadsprachen gemeint werden können. Als dritte Sprache nannten Personen Englisch. Zwei Körperumrisse wurden ganz ausgemalt und die restlichen Portraits nur ausgewählte Körperstellen. Die Sprachen trennten sie trotzdem durch die unterschiedlichen Farben.

Im Sprachenportrait von TN1 (Abb. 4) gibt es drei Sprachen, Somali, Englisch und Türkisch. Die Kompetenzen in Englisch sind fortgeschrittener, da die Person Englisch bereits in der Schule des Heimatlandes lernte. Türkisch ist außerdem eine Sprache, in der sie Kenntnisse besitzt. Im Vergleich zu den anderen Lerner:innen befindet sich Deutsch nicht im Kopf. Es gibt einen expliziten, schriftlichen Unterschied zwischen der Sprache, die gerade gelernt wird (Deutsch) und der, die noch gelernt werden möchte (Französisch). Nur Französisch wurde ohne Farbe angegeben. Beide befinden sich in den Füßen. Somali ist im Kopf und in der Brust in Herzform dargestellt. Die Sprache der Emoticons findet ihren Gebrauch im Alltag der Person, da sie notierte „ich benutze das oft“ und deutete auf

das Wort *Emoji* hin, welches sich an die rechte Hand bezieht. Rezeptiv wird Kiswahili genutzt, da Musik in dieser Sprache gehört wird. Daher werden in den Armen Sprachen, die mit *oft* verbunden werden, dargestellt. TN1 bediente sich mit unterschiedlichen Farben, wobei einige davon für mehr als eine Sprache genutzt wurden bzw. eine Sprache wurde mit verschiedenen Farben an verschiedenen Stellen markiert.

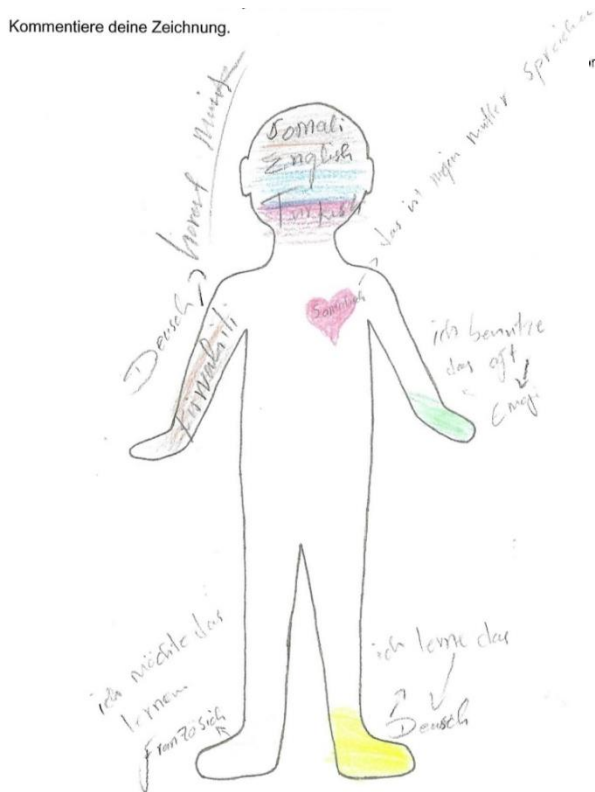


Abbildung 4:
Sprachenportrait von TN1

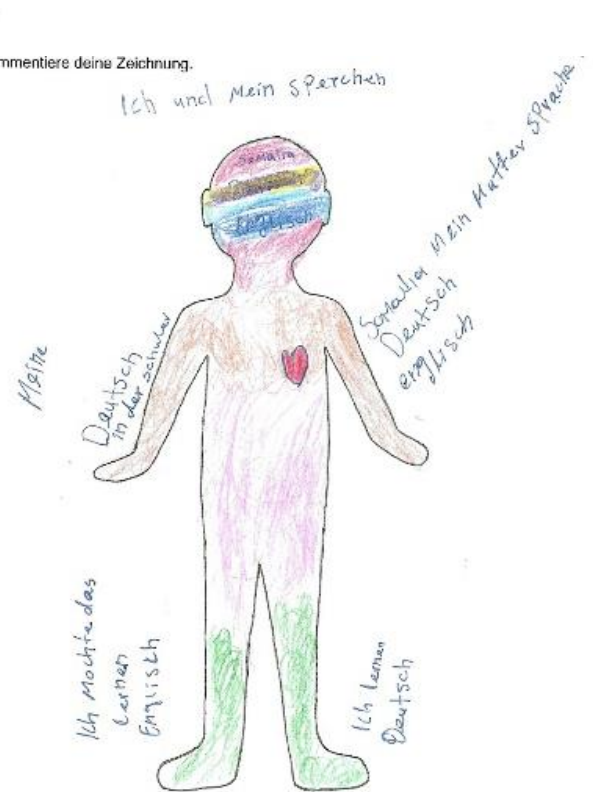


Abbildung 5:
Sprachenportrait von TN2

Das Portrait von TN2 (Abb. 5) wurde auch komplett ausgemalt. Im Kopf wurden drei Farben, um drei Sprachen zu kennzeichnen, verwendet – pink für Somali, lila für Deutsch und blau für Englisch. Außerdem kommt Deutsch im linken Arm und rechten Fuß noch vor. Kommentiert wurde, dass Deutsch in der Schule gelernt wird. Der linke Fuß wurde in derselben Farbe wie der rechte Fuß ausgemalt, jedoch steht „Ich möchte das lernen“. Dieser Kommentar bezieht sich auf Englisch. Ein Herz wurde gezeichnet, jedoch nicht ausgefüllt. Außerhalb des rechten Arms wurden die drei bereits genannten Sprachen wieder notiert. Ein weiterer Kommentar besteht dazu. „Meine Muttersprache Somali und Englisch“, wobei darunter wieder Deutsch und Englisch stehen. Es könnte sein, dass die Person die Beschreibung der Muttersprache nur auf Somali richtet und Englisch noch dazu schreibt, da Englisch nicht die Erstsprache der Person ist.

TN3 (Abb. 6) färbte Deutsch in grün und setzte es einmal im Kopf und einmal im rechten Fuß und schrieb dazu „ich lerne Deutsch“. Außer Deutsch, steht Arabisch, die Muttersprache, im Kopf. Es wurden drei Farben genutzt, jedoch nur zwei Sprachen aufgeschrieben. Eine Vermutung ist, dass die Person sich gemerkt hat, dass beim Beispiel drei Farben im Kopf waren oder noch eine weitere Sprache hinzugefügt werden wollte, dass aber es vergessen wurde. Arabisch wurde dazu noch mit einem Herz-Symbol gezeichnet. Eine weitere Abbildung der Portraitvorlage kann im Bauchbereich erkannt werden, da der Gürtelbereich ausgemalt wurde, aber keine Sprache und kein Kommentar vorliegen. In der linken Hand steht „ich höre musik türkisch“ und schließlich in der rechten Hand „SMS“ mit einem Emoticon nebenan, was auf das Verständnis der SMS-Sprache hindeutet. Damit wurde auch ein konkretes Beispiel notiert, welches Emoticon oft genutzt wird. In den Händen wurden Sprachen positioniert, die in der Freizeit konsumiert werden. Auffallend ist, dass Englisch nicht im Sprachenportrait vorkommt, obwohl die Sprache in der Schule gelernt wird. Es könnte damit zusammenhängen, dass die Person Englisch nicht im Alltag nutzt, wie das der Fall bei Arabisch und Deutsch ist, und daher es als unwichtig für das eigene Sprachrepertoire betrachtete. Oder sie glaubte, dass sie die Sprache nicht ausreichend beherrscht hatte und somit nicht hinzugefügt werden sollte.

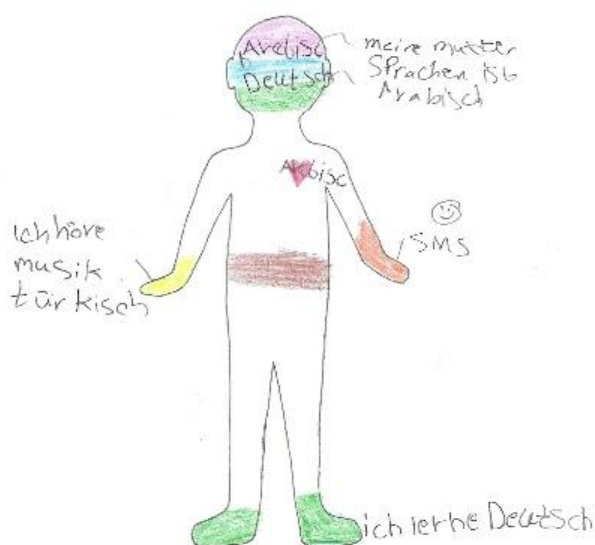


Abbildung 6:
Sprachenportraits von TN3

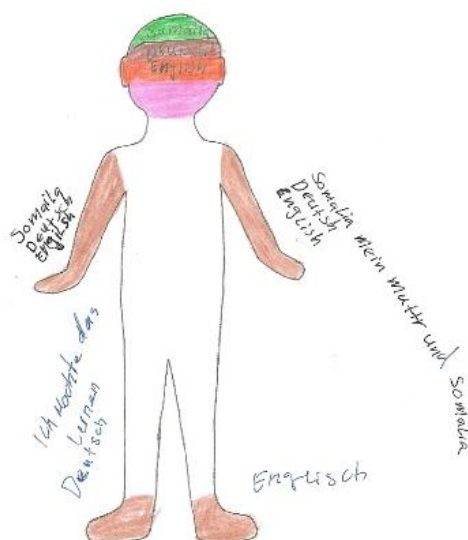


Abbildung 7:
Sprachenportrait von TN4

Ein weiteres Sprachenportrait zeigt, dass TN4 (Abb. 7) über Kompetenzen in drei Sprachen verfügt bzw. drei Sprachen in ihrem Alltag wahrnimmt. Die drei Sprachen kommen mehrmals und an verschiedenen Orten im Körper vor. Sie wurden nicht voneinander getrennt, da z. B. beide Arme mit der braunen Farbe ausgemalt wurden, aber alle drei Sprachen außerhalb der Silhouette notiert wurden. Außer der Positionierung in den Armen,

kommt in je einem Fuß Deutsch und Englisch, mit dem Kommentar „ich möchte das lernen“ vor. In einem Arm wurde neben Somali noch Muttersprache geschrieben, während Deutsch und Englisch im oberen Teil unkommentiert blieben. Das sind Sprachen, die in der Schule gelernt werden bzw. die noch mehr gelernt werden möchten. Der Torso blieb leer. Der Kopf besteht aus vier Farben, aber nur drei Sprachen. Am Spitz steht Somalia (grün), danach Deutsch (braun) und zuletzt Englisch (rot). Darunter ist es rosa eingefärbt und es wurde ein Platz für weitere Einträge gelassen. Ob das absichtlich gemacht wurde, ist unklar. Es könnte eine weitere Sprache notiert werden oder die Person wollte nur den Kopf bzw. das Bild zu Ende ausmalen.



Abbildung 8:
Sprachenportraits von TN5



Abbildung 9:
Sprachenportrait von TN6

TN5 (Abb. 8) nutzte beispielsweise die gelbe Farbe, um die türkische Sprache, in der sie Musik hört, Serien schaut und in der sie ein paar Wörter kennt, darzustellen. In der linken Hand wurde der Konsum der türkischen Medien, während im unteren Torso die Kenntnisse in Türkisch präsentiert werden. Der Bauchbereich wurde mit Französisch, Sprache, die gelernt werden möchte, besetzt. Im Kopf kommen drei Sprachen vor – Arabisch, Deutsch und Englisch. Arabisch wurde als Muttersprache bezeichnet und kommt zweimal in derselben Farbe im Portrait vor. Deutsch ist die Zweitsprache und Englisch die Fremdsprache. Diese befinden sich im Kopf, weil sie im Alltag der Person genutzt werden. So gab die Person den Grund bei der Präsentation an. Ein Muster zwischen den Farben und den Sprachen kann festgestellt werden, da z. B. eine Sprache zweimal vorkommt und dabei dieselbe Farbe genutzt wurde. Das kann für die Übersichtlichkeit der Sprachen beitragen. Ein weiterer Zusammenhang kann festgestellt werden: zwischen den Schultern

und den Beinen kommen, damit auch Händen, alle Sprachen, die noch (weiter) gelernt werden möchten. Im unteren Teil des Körpers, im rechten Fuß, wurde die SMS-Sprache notiert. Beim Vorstellen des Beispiel-Portraits war diese Person besonders begeistert, dass diese Sprache genannt wurde. Spannend ist, dass die Person explizit nannte, dass einige Wörter auf Türkisch beherrscht werden, aber für Französisch nur, dass die Sprache noch gelernt wird. Nämlich hatte diese Person in der Menti-Wortwolke die französischen Wörter notiert, da Französisch in der Schule im Heimatland gelernt wurde. Einen weiteren Unterschied zwischen den Kompetenzen in den zwei Sprachen erläuterte die Person nicht.

Das Sprachrepertoire von TN6 (Abb. 9) wurde mit vier Sprachen abgedeckt. Somali, Arabisch, Deutsch und Englisch sind Teil des Sprachrepertoires. Sie wurden in vielen Körperteilen platziert – alle vier im Kopf, im linken und rechten Arm. Englisch wurde im linken Bein und Deutsch im rechten Bein mit dem zusätzlichen Kommentar, dass diese zwei Sprachen gelernt werden möchten, notiert. Somali kommt zweimal vor, in schwarzer Farbe im Kopf und im Herzen. Spannender Kommentar ist, dass unter „meine Muttersprachen“ drei Sprachen genannt werden, obwohl das nicht der Fall ist. Deutsch wird als Muttersprache genannt, aber Englisch nicht. Somali und Arabisch verbindet der bzw. die Lerner:in mit dem Begriff *Muttersprache*. Somali ist eigentlich die einzige Muttersprache, aber da die Person Arabisch seit ihrer Kindheit lesen kann und wenig versteht, wurde sie als solche beschrieben. Arabisch spricht die Person nicht. Die ganze Silhouette wurde schwarz gefärbt. Nur im Kopf kommen vier verschiedene Farben vor – schwarz (Somali), grün (Deutsch), braun (Arabisch) und rot (Englisch). Englisch und Arabisch wurden in ihrer englischen Form geschrieben, *english* und *arabic*.

Im Vergleich zu den bereits beschriebenen Sprachenportraits, setzte TN7 (Abb. 10) Deutsch nicht in den Kopfbereich, sondern nur in der voll ausgemalten linken Hand und wie bei vielen anderen Lerner:innen in den Füßen, Sprache, die erlernt werden will. Außer Deutsch wurde Friesisch genannt. „Tischad“ kommt im Herzgebiet vor und gilt als eine der drei Sprachen im Kopf, Englisch, Tschad und Arabisch. Arabisch wurde durch einen Kommentar als Muttersprache explizit genannt. Die Person erklärte, dass sie Arabisch am meisten nutzt bzw. als Muttersprache wahrnimmt. Englisch spielt auch für diese Person eine wesentliche Rolle, da sie in dieser Sprache höhere Kompetenz als in der deutschen Sprache hat. Englisch im Kopf kann auch das Denken und den Gebrauch charakterisieren, da sie oft Englisch als *Lingua franca* bzw. Verständigungssprache nutzt, um Wörter im Deutschen zu verstehen, indem es zuerst auf Englisch gesagt wird. Die zugeschriebene wichtigere Rolle des Englischen kann festgestellt werden, da Deutsch im Unterschied zu

den bereits beschriebenen Portraits nicht im Kopf erscheint. Die Weiterentwicklung der Sprachkenntnisse in Deutsch ist ein Wunsch vieler Lerner:innen in der Gruppe, was auch in den Sprachenportraits explizit markiert oder zusätzlich kommentiert wurde.

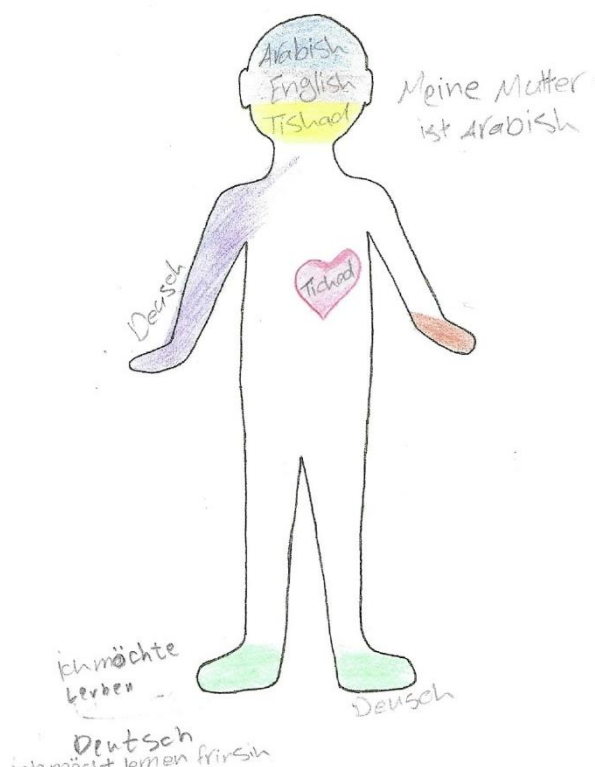


Abbildung 10:

Sprachenportrait von TN7

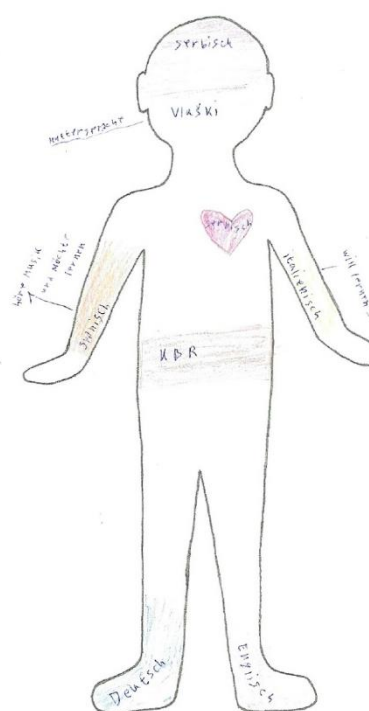


Abbildung 11:

Sprachenportrait von TN8

Im Sprachenportrait von TN8 (Abb. 11) kommen insgesamt fünf Sprachen bzw. Sprachvarietäten vor, die visuell durch verschiedene Positionierungen und Farben getrennt sind. Deutsch und Englisch, die in der Schule gelernt werden, kommen je in einem Fuß vor. Außerdem wurde Vlaški, als eine Varietät der rumänischen und serbischen Sprache sowie die Abkürzung BKS für die drei verwandten slawischen Sprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch im Bauchbereich eingetragen. Allerdings schrieb TN4 KBR auf. Im Beispielporrait konnte das gesehen werden und, da das für die Person nachvollziehbar und relevant war, da sie auch aus Serbien kommt, wurde das miteinbezogen. Jedoch kannte die Person die Abkürzung nicht und hatte es so aufgeschrieben, wie sie glaubt, es zu hören oder zu sehen bekommen hat. Spanisch und Italienisch wurden in je einen Arm geschrieben und mit dem schriftlichen Kommentar, dass sie noch gelernt werden möchten, ergänzt. Wobei Spanisch bereits eine aktivere Rolle hat, da die Person spanische Musik gerne hört. Serbisch füllt die Herzregion aus, obwohl Vlaški als Muttersprache bezeichnet wurde. Beide Sprachen sind gemeinsam im Kopf wieder zu finden. Deutsch und Englisch, als Sprachen, die in der Schule gelernt werden, kommen in je einem Fuß vor. Für diese

Person stellt Deutsch keine große Rolle dar, da sie nur für eine kurze Zeit in Österreich bleibt. Damit begründete sie die Positionierung der beiden Sprachen.

Die Portraits wurden anschließend vorgestellt und mündlich kommentiert. Beim Vorstellen der Zeichnungen werden Deutsch und Englisch als Sprachen, die noch erweitert werden wollen, genannt. Die Sprachenportraits stimmen teilweise überein, da oft in denselben Orten des Körpers bestimmte Sprachen aufgeschrieben wurden. Außerdem stimmten sich die Teilnehmer:innen bei einigen Beschreibungen beim Präsentieren gegenseitig zu, indem sie bestätigen, warum sich z. B. Deutsch im Fuß befindet. Daraus lässt sich ableiten, dass Lerner:innen ähnliche Positionierungen für bestimmte Bedeutungen der Sprachen wahrnehmen:

- **Kopf** – Gebrauch der Sprache im Alltag, Sprache in der sie denken
- **Brust / Herz** – Muttersprache, Sprache mit der sie ihre Heimat verbinden
- **Beine** – Sprachen, die sie noch lernen möchten oder die in der Schule gelernt werden
- **Arme** – Sprachen, in denen sie Medien konsumieren aber auch, die sie oft nutzen oder noch lernen möchten
- **Bauch** – aus den Portraits als nicht relevant für alle Lerner:innen erfasst und daher nicht viel notiert

Es wurden von allen Beteiligten viele unterschiedliche Farben für das Ausmalen des Sprachenportraits genutzt. Was sich aus der Besprechung und dem Vorstellen des eigenen Sprachrepertoires herausstellte, ist, dass es keinen notwendigen Zusammenhang zwischen den Sprachen und den ausgewählten Farben gibt. Jedoch wurden die Sprachen deutlich voneinander durch die Abwechslung der Farben getrennt. Formen wie Emoticons, Linien, die einen ausgemalten Körperteil mit einer Sprache außerhalb der Kontur verbinden, und Herz wurden mehr als von einer Person skizziert. Insbesondere identifizierten die Lerner:inne ihre Erst- bzw. Muttersprache mit dem Herz. Im Gegensatz zu Farben kommen insgesamt nicht viele Formen vor. Die Anzahl und Umfang der Kommentare unterscheiden sich von Person zu Person, was jedoch auch von der einzelnen Sprachkompetenz abhängt.

10.4 Sprachenportraits als Methode

Die Erhebung mittels Sprachenportraits wurde gewählt, da es sich um eine kreative Aufgabe handelt, in der Lerner:innen in Ruhe über ihre individuelle Mehrsprachigkeit nachdenken und individuell daran arbeiten können. Busch (2018) verbindet mit dieser

Methode die Selbstermächtigung (vgl. Eckardt, 2024, S. 156). Die Aufgabe, die eigene Sprachbiographie in der Form eines Sprachenportraits visuell darzustellen, hat sowohl positive als auch negative Aspekte, die hervorzuheben sind, aufgewiesen. Im Sprachenportrait werden Sprachen, die die Person, die es anfertigte, abgebildet. Dadurch kann eine Sprachbiographie sowie Einblick in die Sprachidentität der zeichnenden Person erkannt werden. Die Erklärungen über die Bilder deuten auf die existierende Wahrnehmung der Lerner:innen ihrer mehrsprachigen Kompetenzen hin. Lerner:innen hatten die Möglichkeit, sprachbiographische Erklärungen in Form von Kommentaren zu verschriftlichen und mündlich zu äußern.

Bei dieser Aufgabe gibt es einige Punkte, die man bei der Aufgabenerklärung für niedrigere Sprachniveaus berücksichtigen muss. Es gibt zwei verschiedene Möglichkeiten, wie man die Aufgabe einleitet – ein Beispiel zu zeigen oder die Aufgaben nur so präzise wie möglich zu erklären und dabei kein weiteres Portrait zu zeigen oder das eigene anschließend der Besprechung zu präsentieren. Da es sich um eine Basisbildungsgruppe mit niedrigen Sprachkenntnissen handelt, ist ein Beispiel eine gute Grundlage für die Erklärung, wie man ein Sprachenportrait zeichnet. Das Verständnis, was alles auf dem Sprachenportrait dargestellt werden kann, wird damit erleichtert. Dies gilt insbesondere mit der Berücksichtigung, dass nicht alle in der Gruppe mit Varietäten oder Varianten von Sprachen vertraut sind. Da es um das eigene Sprachrepertoire geht und es eine kreative Methode ist, können Sprachen wie SMS-Sprache, Internetsprache, Geheimsprache etc. vorkommen. Jugendliche und Erwachsene nutzen verschiedene Kommunikationskanäle, auf denen häufig zahlreiche Emoticons und GIFs, kurze, sich wiederholende Videosequenzen, geteilt werden. Diese sind ein Bestandteil der schriftlichen Alltagsgespräche. Wenn man den mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch heranzieht und vergleicht, lassen sich Unterschiede erkennen, da auch nicht alles aus dem Schriftlichen ins Mündliche übertragen wird. Daher können auch beide Sprachgebräuche für das Sprachenportrait beachtet werden. Jedoch nehmen die Lerner:innen solche Beispiele, ohne dies im Vorhinein zu besprechen, nicht wahr. Aus diesem Grund fiel die Entscheidung, vorangehend ein Sprachenportrait zu zeigen. Dennoch ergaben sich Unklarheiten, da eigene Lerner:innen das Portrait, das als Beispiel diente, fotografierten und dieses bzw. einige Aspekte davon in das eigene Bild übernehmen wollten. Dabei wurde betont, dass das Sprachenportrait selbst ausgemalt und ausgefüllt werden muss, vor allem, da sich die Sprachen von Person zu Person unterscheiden. Deshalb muss abhängig von der Zielgruppe überlegt werden, wie man diese Aufgabe einleitet. Eine Überlegung wäre mehrere Beispiele zu zeigen und nur einige bzw. dieselben Körperstelle mehreren Silhouetten zu vergleichen, sodass die

Lerner:innen eine Vorstellung bekommen, was alles vorkommen und wie man das machen kann, ohne sich dabei auf eins einzuschränken und dieses versuchen nachzumachen.

Da es sich um eine Gruppe handelt, die ein A1 Sprachniveau hat, muss die Methode bzw. die gesamte Aufgabe niederschwellig erklärt werden. Statt sich auf Leitfragen zu beschränken, ergab sich die Idee, ein Beispiel vorzulegen, sodass das Verständnis nicht nur auf Mündlichem, sondern auch auf Visuellem basiert. Im Vergleich zu einer weiteren Zielgruppe oder beispielsweise einem universitären Kontext, in dem Student:innen bereits mit Sprachen und ihren Varietäten bekannt sind, handelt es sich bei dieser Gruppe um Jugendliche und Erwachsene, die sich nicht explizit damit befassen haben. Um das Fehlen von zusätzlichen Varianten oder Sprachen zu vermeiden, wird am Beispiel des Sprachenportraits (Portrait der Lehrperson), z. B. die SMS-Sprache deutlich gemacht. Diese „Sprache“ wird nicht wahrgenommen, obwohl sie im Alltag verankert ist. Das liegt daran, dass es sich um keine wirkliche Sprache handelt. Trotzdem ist es gut anzusprechen, dass solche Varianten auch als ein Teil des sprachlichen Repertoires akzeptiert werden können. Die Entscheidung, die Teilnehmer:innen eine Silhouette selbst zeichnen zu lassen, ist aus zeitlichen Gründen entfallen. Ob zwei bzw. mehrere verschiedene Konturen zur Auswahl gegeben werden könnten, sodass jede Person für sich auswählen kann, welches sie davon ausmalen möchte. Es wurde keine der bereits vorhandenen Bildvorlagen genommen, sondern der Umriss wurde von der Lehrperson selbst gezeichnet. Man kann davon ausgehen, dass die gezeichnete Silhouette eine neutrale Vorlage ist.

Interessant war, dass der Gruppe die SMS-Sprache gefiel. Einige wiesen diese in der eigenen Zeichnung auf und begründeten es auch damit, dass sie über digitale Medien kommunizieren und dabei oft Emoticons verwenden. Ein weiterer interessanter Punkt ist, obwohl in der Vorlage Deutsch außer dem Kopf in den Armen zu finden ist, bei den Lerner:innen in den Füßen gesetzt wurde. Die Begründung war, dass sie in die Schule gehen, um diese Sprache zu lernen. Was wiederum darauf deutet, dass Lerner:innen eigene Vorstellungen der Positionierung und Beschreibung der Sprachen haben. Spannend ist, dass nur ein:e Teilnehmer:in einen Dialekt nennt. Unklar ist, warum einige Lerner:innen Deutsch als Muttersprache bezeichneten, obwohl dies nicht zutreffend ist. Möglicherweise wurde die Sprache, die sie ständig umgibt, stark empfunden und deshalb mit der falschen Bezeichnung notiert. Alle aus der Gruppe wussten, was eine bzw. welche ihre Muttersprache ist. Was allen Portraits gemeinsam ist, ist, dass die größte Bedeutung den Erstsprachen zugeschrieben wird, da fast alle im Herz vorkommen. Diese Interpretation kann daher bestehen, da mit einem Herz eine persönliche Bedeutung gedeutet werden

kann. Man kann annehmen, dass Sprachen, die sich im Kopf befinden, Sprachen sind, in denen entweder gedacht wird oder die Lerner:innen aktiv für die Kommunikation nutzen. Die Aufgabenstellung, das Sprachenportrait zu malen, nahm die Gruppe ernst. Es lag der Eindruck vor, dass sie es schön anfertigen und es gerne präsentieren wollten. Zu beachten ist, wie bei anderen Unterrichtssequenzen auch, dass Lerner:innen so viel zu ihren Portraits sagen können, wie sie mögen. Man kann zusätzliche Fragen stellen, um ein vollständiges Bild zu generieren bzw. Verständnis zu leisten, aber nicht alle können und müssen nicht im selben Ausmaß beschreiben. Zusammenfassend drücken die Sprachenportraits aus, dass die Lerner:innen mehrsprachig sind und dass in ihrem Alltag mehr als eine Sprache ihren Gebrauch findet. Zudem möchten sie ihr Sprachrepertoire erweitern, indem sie eine weitere Sprache lernen möchten. Ein Anteil der Lerner:innen gibt explizit an, welche Sprachen das sind, teils nennen sie keine weiteren Sprachen. Es zeigt zudem, dass die Portraits tatsächlich ein Selbstbild, welches sprachbezogen konstruiert wird, darstellen.

10.5 Aufgabenstellungen

Im Rahmen des Spaziergangs wurden vier Aufgaben erledigt. Die Absicht der ersten Aufgabe war es, die Umgebung und die vorkommenden Schriftsprachen zu erkunden und sich vertraut zu machen. Dafür musste die Gruppe keine schriftlichen Aufgaben abgeben, sondern eine Vorstellung durch das Beobachten von schriftlichen Zeichen bzw. Texten bekommen, welche Sprachen alles vorkommen. Die zweite Aufgabe bestand aus vier zusammenhängenden Fragen, die sich auf ein konkretes Schild beziehen, welches zu finden ist. Die dritte Aufgabe richtete sich auf das Fokussieren einer weiteren Sprache als Deutsch. Daher mussten Lerner:innen auf das Wissen und Erkennen anderer Sprachen zurückgreifen. Ihnen wurde die Freiheit gegeben, einen Sticker in einer Sprache, die sie selbst übersetzen können, aber auch einer fremden Sprache, die sie mit einem Übersetzungstool übersetzen können, auszuwählen. Die letzte Übung umfasste das Einbeziehen digitalen Wissens, da die Lerner:innen explizit beauftragt wurden, eine App bei der Lösung der Aufgabe zu nutzen.

Die Fragen, die für diese Sequenz ausformuliert wurden, beziehen sich auf den gesamten Spaziergang bzw. alle Aufgaben. Jedoch liegt der Fokus auf der zweiten und dritten Aufgabe, da dazu schriftliche Ergebnisse vorliegen und die vierte Aufgabe, die sich auf die Nutzung der App und die selbst hinzugefügte Beschreibung richtet. Die letztgenannte Aufgabe erforderte Bildschirmaufnahmen der App, sodass die Lerner:innen zeigen konnten, welche Beschriftungen sie fotografierten und wie sie sie analysiert hatten. Für das

Erfassen des Ablaufs des Spaziergangs mit inklusiv Aufgabenstellungen wurden folgende Fragen gestellt:

- Wurden alle Aufgabenstellungen erledigt?
- Wurde ein mehrsprachiges Schild, Sticker oder eine Werbung fotografiert?
- Wurde das Schild in Aufgabe 2 gefunden?
 - Wurden alle Fragen dazu beantwortet?
 - Wie viele und welche Sprachen wurden erkannt?
 - Wurde das Schild in die Erstsprache übersetzt?
- Wurde ein Sticker in einer anderen Sprache als Deutsch gefunden und übersetzt?
 - In welcher Sprache kamen die Sticker vor?
 - Wurde ein Übersetzungstool für die Übersetzung eingesetzt?
- In welcher Sprache wurden die Aufgaben beantwortet?
- Wurde ein mehrsprachiges Objekt gefunden und fotografiert?
- Wurde die App dabei genutzt?
 - Wurde eine Beschriftung beschrieben?
 - Wurden alle Kategorien berücksichtigt?
 - Wurde die Seite in der App gespeichert?
 - Wurde eine Bildschirmaufnahme gesendet?

Gehe durch die Straße. Welche Sprachen kannst du sehen? Welche Sprachen kennst du?

 Fotografiere ein für dich interessantes mehrsprachiges **Schild**, einen mehrsprachigen **Sticker** oder eine mehrsprachige **Werbung**.

Schild – znak – sazeexa – علامات	mehrsprachig – متعدد اللغات – višejezično – چند زبانه
Sticker – nalepnica – warqad – برچسب	kuşqado badan – كوشادو بادان
Werbung – الإعلان – reklama – advertising – إعلانات	

Finde das Schild in der Straße.



Welches Geschäft hat das Schild aufgeklebt?

Welche Sprachen kommen vor?

Welche der Sprachen verstehst du?

Wie schreibt man das Wort auf dem Schild in deiner Muttersprache?

Finde einen Sticker in einer anderen Sprache als Deutsch. Übersetze es mit Google Lens in deine Muttersprache.

Sticker: Sticker – نعلیقا – nalepnica – warqad – برچسب

Übersetzung: Übersetzung – ترجمة – prevod – turjumaada – ترجمه

Welches mehrsprachige **Objekt** ist für euch besonders interessant? Wählt eins aus.

Objekt – كائن – objekt/stvar – wāxaha – شيء

 **Fotografiert** es mit der App LinguaSnapp. **Beschreibt** das Bild in der App. Welche Sprachen kommen vor?

Abbildung 12: Aufgaben für den Spaziergang

Beim Erkunden der Straße mussten die Lerner:innen auf schriftliche Texte in verschiedenen Sprachen achten und eins davon fotografieren. Einige nutzten bereits bei dieser

Aufgabe die App, obwohl das nicht in der Aufgabe stand. Am meisten wurden Werbebanner und Sticker gesammelt (siehe Anhang 6). Ein Paar behauptete nach der Erkundung der Straße, dass viel bzw. nur Deutsch vorkäme, obwohl sie in der App eine nicht deutschsprachige Beschriftung annotiert hatten. Damit wird auch mit der tieferen Auseinandersetzung mit Sprachzeichen und in deren Sprachen sie vorkommen, erkannt, dass trotz der ersten Vorstellung weitere Sprachen vorhanden sind. Dennoch wird damit festgestellt, dass die Landessprache sowie die Sprache mit dem höheren Ansehen, Englisch, im öffentlichen Raum dominieren.

Die Übersetzungsaufgaben wurden in den jeweiligen Erstsprachen erledigt und die restlichen Aufgaben wurden auf Deutsch beantwortet.

Mehrsprachiges Schild

Alle Paare fanden das Schild aus der zweiten Aufgabe, wobei die Paare, die in dieselbe Richtung der Straße forschten, zunächst Schwierigkeiten hatten, es zu finden, da es sich an der Eingangsseite eines Gebäudes befand. Daher wurden ihnen Hinweise nach der ersten Rückkehr gegeben, wo sie es finden konnten. Alle Teilnehmer:innen, außer einer Person, füllten alle Arbeitsblätter aus und beantworteten alle Fragen. Zur ersten Frage gab es eindeutige Antworten, da sie den Namen der Geschäfte aufschrieben. Auf dem ersten Schild waren fünf und auf dem zweiten Schild mehr als zehn Sprachen zu finden. TN6 beantwortete das Arbeitsblatt zum mehrsprachigen Schild nicht zu Ende. Diese Aufgabe wurde als Paararbeit gemacht, daher kann es auch daran liegen, dass sie gemeinsam ein Blatt dafür genutzt hatten. Wenn man ihre Antworten vergleicht, kommen sowohl Arabisch, Deutsch als auch Englisch vor. Jedoch schrieb die TN5 zusätzlich Französisch und Japanisch. Man kann annehmen, dass TN5 die zwei Sprachen verstanden bzw. erkannt hat und diese Sprachen sowohl für die zweite als auch dritte gestellte Frage am Arbeitsblatt dienen können. Die Person führte auch im Sprachenportrait Französisch an, daher ist die Antwort nachvollziehbar. Japanisch hätte die Person erkennen können, oder das Wort wurde mit einem Tool übersetzt und damit die Sprache aufgedeckt. Im Gegensatz dazu, schrieb TN6 Arabisch, Deutsch, Englisch und Französisch als Sprachen, die verstanden wurden. Es erfolgt auch die Übersetzung in die Erstsprache Arabisch. Für das zweite Schild bzw. das Schild der anderen Gruppen stimmen die Antworten, zur Frage bezüglich des Geschäfts, überein. Einige Übereinstimmungen, aber auch Unterschiede zeigen sich in der zweiten Antwort. Zur Frage, welche Sprachen vorkommen, werden folgende Antworten angeführt. TN2 schreibt Deutsch, Englisch, Serbisch und Polnisch. Von den Sprachen versteht sie Deutsch und Englisch. Die Übersetzung liegt in der

somalischen Sprache vor. TN1 schrieb Türkisch, Deutsch, Bosnisch, Italienisch und Polnisch. Türkisch und Deutsch sind Sprachen, die erkannt bzw. verstanden wurden. Türkisch kommt auch in dem Sprachenportrait im Kopf vor, was mit dieser Antwort übereinstimmt. Der Person gelang es, das Wort in die Erstsprache zu übersetzen. Nur ein Paar übersetzte das Wort nicht in die Erstsprache. TN4 notierte Deutsch, Englisch, Türkisch, Somali und Französisch, was nicht korrekt ist. Davon wurde Deutsch, als Sprachen, die man versteht, genannt. „Somali“ wird als letzte Antwort genannt, statt es in die Sprache zu übersetzen. Man kann vermuten, warum Englisch als Antwort genannt wurde. Eine Möglichkeit wäre, dass die Person *willkommen* mit *welcome* verwechselte oder die Frage nicht verstanden hat. Eine weitere Möglichkeit ist, dass Englisch erwartet wurde und deshalb auch aufgeschrieben wurde, da auch weitere Sprachen, die nicht vorkommen, genannt wurden. In der Übersetzungsaufgabe wurde das Wort Muttersprache erkannt, weshalb Somali aufgeschrieben wurde, aber die Bedeutung des Satzes wurde nicht erfasst. TN3 schrieb dieselben Antworten auf, jedoch statt Somali die eigene Erstsprache, Arabisch. Arabisch kommt auf dem Schild nicht vor, aber wird trotzdem neben Deutsch als dritte Antwort gegeben (Sprachen, die verstanden werden).

Die unterschiedlichen Antworten können aufgrund der Übersetzungstools entstanden sein, da beispielsweise *dobrodošli* in den Sprachen BKS gleich ist. Daher können alle drei Sprachen als Antwort akzeptiert werden. Einige missverstanden es und schrieben ihre Erstsprache, z. B. Arabisch, statt das Wort ins Arabische zu übersetzen.

Sticker

Für die dritte Aufgabe einigten sich die Paare eindeutig auf einen Sticker und schrieben dieselben Antworten auf. Alle Sticker waren ursprünglich auf Englisch. Nur ein Paar (TN5 und TN6) wählte einen zweisprachigen Sticker aus, von dem sie den Text abschrieben. Daher kommt derselbe Text auf Deutsch und Englisch vor: „Der Preis erscheint am Display“ und „Price appears on the display“. Obwohl es in der Aufgabe stand, einen Sticker nicht auf Deutsch zu finden, ist die Auswahl gelungen, da nicht nur Deutsch vorkommt. Das zweite Paar (TN3 und TN4) wählte „the machine gives no change“ aus. Beide Paare nutzen für die Aufgabe einen Sticker, der sich auf dem Ticketautomat befand. Das Paar (TN5 und TN6), das zuerst die Aufgabe löste, half dem zweiten Paar bei der Findung eines Stickers. Daher bestand nicht nur zwischen den Personen, die ein Paar bildeten, Interaktion, sondern auch zwischen den Gruppen. Auf dem letzten Sticker stand „urban youth never sleeps“. Alle Teilnehmer:innen übersetzten die Sticker in die jeweiligen Erstsprachen.

Das Paar, das am zweiten Tag schneller war, verstand die Aufgaben, ohne etwas nachzufragen. Im Vergleich zu ihnen brauchten die anderen Teilnehmer:innen für jede Aufgabe Unterstützung. Was sich am Schluss als positiv ergab, ist die Zusammenarbeit zwischen allen Anwesenden.

App

Die letzte Aufgabe zog die App explizit heran. Das Nutzen der App erforderte das Verständnis des Inhalts derselben. Der Aufbau und vorhandene Kategorien der App wurden im Vorhinein im Unterricht erklärt und von den Lerner:innen eigenständig ausprobiert. Im Zuge des Linguistic Landscapings wurde der Einsatz der App nur für eine Aufgabe geplant. Trotzdem nutzten einige Lerner:innen es für mehr als eine Aufgabe und ein schriftliches Zeichen. Um beurteilen zu können, ob der Einsatz der App sinnvoll und erfolgreich war, werden folgende Fragen, die bereits oben angeführt sind, in Bezug zu den aufgenommenen Daten beantwortet:

- Wurde ein mehrsprachiges Objekt gefunden und fotografiert?
- Wurde die App dabei genutzt?
 - Wurde eine Beschriftung beschrieben?
 - Wurden alle Kategorien berücksichtigt?
 - Wurde die Seite in der App gespeichert?
 - Wurde eine Bildschirmaufnahme gesendet?

Lerner:innen nutzten die App bereits zu Beginn des Treffens. Am ersten Tag probierte die Zweiergruppe die App beim gemeinsamen Einstieg aus, um Bestätigung zu bekommen, ob sie diese richtig nutzten. Die App wurde bereits bei der ersten Aufgabe genutzt, obwohl das in der Anweisung bzw. Aufgabenstellung nicht explizit angeführt war. Alle Lerner:innen haben die App für mindestens eine Aufgabe gebraucht, was durch die Bildaufnahmen und Bilder von verschiedenen Beschriftungen nachvollziehbar ist bzw. bestätigt werden kann. Nicht jede Person machte eine Bildaufnahme, sondern als Alternative fotografierte es eine weitere Person mit dem eigenen Smartphone und sendete es. Jedoch wurden dieselbe Beschriftung notiert und daher nur die Bildschirmaufnahmen in der Arbeit präsentiert. Das weist potenziell auf die unterschiedlichen digitalen Kompetenzen hin. Im Unterricht wurde die Bildschirmaufnahme nicht behandelt, da davon ausgegangen wurde, dass sie das bereits können. In einer anderen Anwendung könnte man diese Aktivität noch in die Planung integrieren, da dies auch zur Nutzung eines digitalen Tools gehört.

In der folgenden Ausführung werden die Bildschirmaufnahmen, die im Rahmen der letzten Aufgabe entstanden sind, herangezogen und beschrieben.

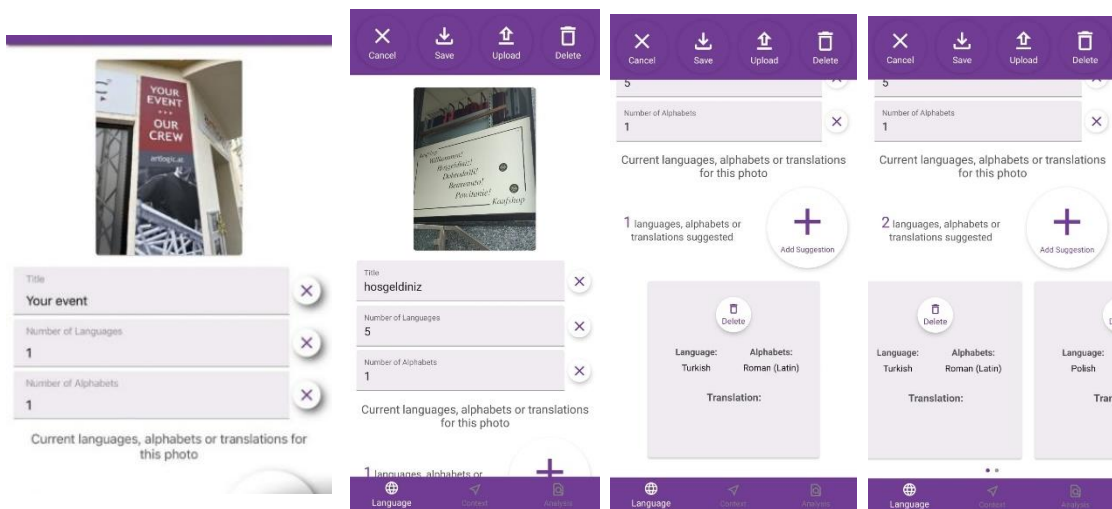


Abbildung 13: Annotierte Beschriftungen in der App (TN1 und TN2)

TN1 und TN2 entschieden sich für zwei verschiedene Schriftzeichen (Abb. 13). Eine Person wählte ein einsprachiges Schild, nämlich auf Englisch, aus. „Your event“ war der Titel und es wurde die Anzahl der Sprachen und die der jeweiligen Alphabete richtig notiert, je eins. Im Vergleich dazu entschied sich die zweite Person, ein mehrsprachiges Schild zu beschreiben. Dabei handelt es sich um das Schild, welches für die zweite Aufgabe gesucht wurde. Sie wählte die ungarische Form als den Titel. Obwohl TN1 alle Sprachen auf dem Arbeitsblatt nannte und fünf Sprachen in der App notierte, kommen nur Türkisch und Polnisch vor. Warum keine weiteren Sprachen genannt wurden, ist unklar. Es könnte auch sein, dass die Person die Sprachen hinzufügte, aber keine Bildschirmaufnahmen machte und sendete. Es wurde das lateinische Alphabet annotiert.

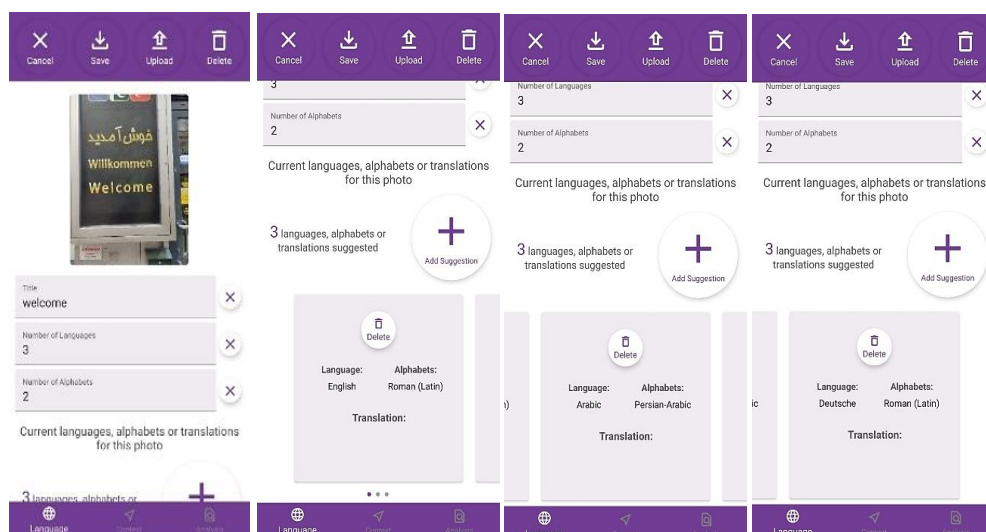


Abbildung 14: Annotierte Beschriftung in der App (TN5 und TN6)

TN5 und TN6 waren eine Gruppe und erledigten daher auch diese Aufgabe gemeinsam, indem sie ein Smartphone nutzten. Das lag auch daran, dass bei einer Person aus dieser Gruppe die App vom Smartphone nicht unterstützt wurde. Sie fanden ein weiteres Willkommensschild, auf dem drei Sprachen zu lesen waren. Für den Titel wählten sie nur die englische Form *welcome*. Es wurden drei Sprachen und zwei Alphabete identifiziert. Für die Sprachen Deutsch und Englisch wurde noch das lateinische Alphabet als Beschreibung hinzugefügt. Die dritte Sprache ist auch eine Erstsprache von TN5, daher wurde Arabisch erkannt und dazu das *Persian-Arabic* Alphabet in der App gewählt. Insgesamt wurde das Schild ausgewählt, da alle drei Sprachen zum Sprachrepertoire beider Personen gehören und daher auch keine Übersetzungstools notwendig waren, sondern nur Sprachkenntnisse, die sie besitzen.

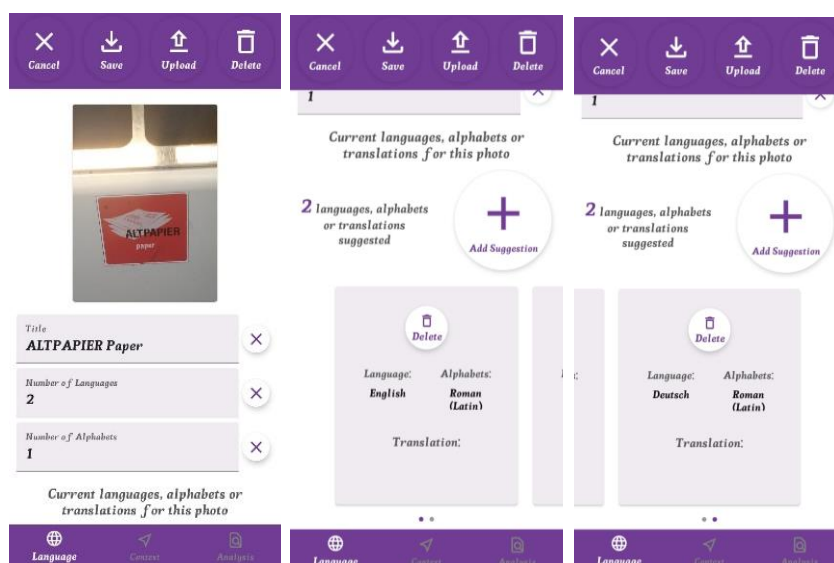


Abbildung 15: Annotierte Beschriftung in der App (TN3)

Die letzte Gruppe (TN3 und TN4) fotografierte zwei verschiedene Objekte und jede Person beschrieb ein Bild. Sie entschieden sich für zwei Objekte in der U-Bahn-Station. TN3 fotografierte die Beschriftung für Altpapier-Versorgung (Abb. 15). Als Titel benannte der bzw. die Teilnehmer:in es *ALLTPAPIER paper*. Es wurde genauso abgeschrieben, wie es auf dem Objekt geschrieben war. Damit sind auch die Groß- und Kleinschreibung gemeint. Die Person erkannte, dass es sich um zwei Sprachen handelte. Für die letzte Beschreibung in dieser Kategorie wurden zwei Einträge geleistet – Englisch und Latin; Deutsch und Latin. Die Sprachen auf der Beschriftung wurden identifiziert und das richtige Alphabet wurde aus der Liste auserwählt. TN4 machte ein Foto von einem Ticket-Automaten (Abb. 16), wo man die Tickets entwertet. Der Titel war das Wort auf dem Objekt: „Entwerter veloDator (Validator)“. Die Rechtschreibfehler könnten wegen der Geschwindigkeit passiert sein. Wie auch der bzw. die Partner:in wurden die richtige

Sprachen- und Alphabetanzahl notiert. Sowohl beim Abfallbehälter als auch beim Automaten waren zwei Sprachen vorhanden, nämlich Deutsch und Englisch sowie das lateinische Alphabet. Damit setzten sie sich in dieser Aufgabe mit den zwei Sprachen, die sie aktiv in der Schule lernen, auseinander.

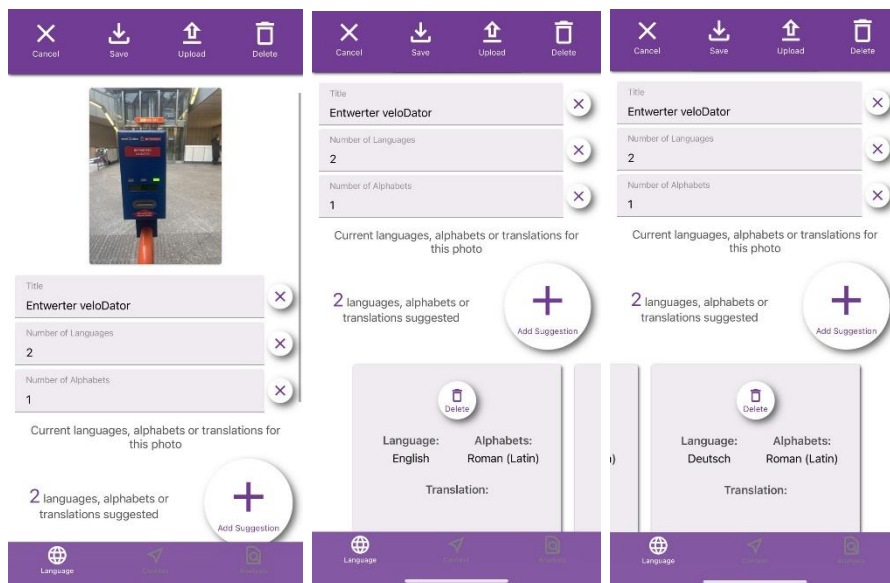


Abbildung 16: Annotierte Beschriftung in der App (TN4)

Die Bestimmung der Alphabete war für die Lerner:innen leichter als die bestimmte Sprache zu erkennen, da am meisten Beschriftungen deutsche und/oder englische Wörter beinhalteten. Damit konnte beurteilt werden, dass beide Sprachen dieselbe Schriftart haben. Außerdem wurde bereits in der Stunde davor (im Klassenzimmer) kurz angesprochen, dass es sich dabei um das lateinische Alphabet handelt. Mit dem Thema *Alphabete* kann man sich im Rahmen eines solchen Projekts aber auch im Unterricht allgemein befassen. Dafür kann man mindestens eine Einheit einplanen. Dies wurde für dieses Projekt nicht miteinbezogen, da sie die Alphabete, die sie kennen und die im Unterricht kurz erwähnt wurden, aufschreiben sollten. Sonstige Alphabete wären zu erraten oder sich vor Ort Gedanken zu machen, welche es sein könnten. Dafür könnte man das Internet nutzen und damit das meistverwendete Tool nutzen, die Suchmaschine, um das Alphabet zu erfahren. Da einige Lerner:innen nur das Bild aufnahmen und dann beim Treffpunkt das Bild in der App beschrieben, konnte das Eintragen bzw. das Annotieren beobachtet werden.

Die Handhabung der Beschreibungen wurde schnell verstanden und die Kategorien rasch ausgefüllt. Der Umgang mit der App war für einige leicht und für zwei Personen mit Unterstützung von anderen Lerner:innen machbar. Trotzdem leisteten alle Lerner:innen gute Ergebnisse. Im folgenden Unterkapitel werden weitere Überlegungen dazu erläutert.

10.6 Ablauf des Spaziergangs

Aus dem Mittel- bzw. Standpunkt, in dem beide Seiten so gut wie möglich betrachtet werden konnten, fallen einige Punkte auf, die in den nächsten Absätzen gegeben werden.

Im Allgemeinen verliefen diese zwei Einheiten, die den Spaziergang ausmachen, produktiv und zufriedenstellend. Obwohl es Herausforderungen und ungeplante Anpassungen vor Ort gab, lief die gemeinsame Arbeit positiv ab. Das Wetter ist eine wichtige Komponente, die bei einem Ausflug in die Stadt berücksichtigt werden muss. Da die Einheiten im Dezember stattfanden, wurde beachtet, dass das Wetter für den Unterricht im Freien angemessen ist und anhand dessen die Projektwoche ausgewählt wurde. Trotzdem war die Temperatur für manche Teilnehmer:innen nicht hoch genug und daher leicht störend. Dennoch hat die Gruppe fleißig mitgemacht. Trotz aller Umstände wurde jede Aufgabe angegangen und der ursprüngliche Plan in Bezug auf die Aufgaben eingehalten. Für einen Stadtteilspaziergang ist das trockene Wetter sowie eine angemessene Temperatur ein idealer äußerlicher Faktor, der die Arbeit beeinflussen kann.

Was positiv angenommen wurde, ist die Arbeit mit der App. Viele haben die App bereits bei der Erkundung der Straße genutzt, obwohl das weder in der Aufgabenstellung genannt wurde noch es ihnen gesagt wurde. Damit zeigte ein Paar bereits nach der Erkundung und dem Vorzeigen des Produkts in der App, dass sie die App selbst und ohne weitere Nachfrage nutzen konnten. Das gemeinsame Ausprobieren der App zum Einstieg sowohl in der Schule als auch im außerschulischen Ort trug dazu bei, dass sich die Lerner:innen bereit fühlten, die App eigenständig zu nutzen. Das bestätigen ihre eigenen Einträge in der App. Bemerkenswert ist, dass zwei Teilnehmer:innen weitere Fotos von zwei- oder mehrsprachigen Beschriftungen als Hausübung gemacht und diese gesendet haben. Nicht alle in der Gruppe machen ihre Hausübung regelmäßig, daher ist die erledigte Hausübung ein positives Zeichen, dass ihnen das Thema gefiel. Damit wurden weitere Sprachen in verschiedenen Formaten erfasst. Was noch wichtiger ist, ist, dass diese Bilder auf dem Weg nach Hause entstanden. Diese Fotos spiegeln ihren Alltag wider. Dadurch wird die Vielfalt von Sprachen der Umgebung wahrgenommen.

Gaiser und Matras (2021, S. 5) behaupten, dass die App LinguaSnapp nicht für Anfänger:innen, sondern für Personen, die sich für die Verwendung speziell eintrainiert haben, entwickelt wurde. Die Begründung liegt darin, dass die Beschreibungskategorien komplexer sind. Dieser Behauptung nach ist die Schulung bzw. das Üben mit der App umzugehen für das erfolgreiche bzw. zielerreichende Nutzen derselben voraussetzend. Obwohl die Lerner:innen im Kurs nur eine kurze Einführung bekamen und die App in einer

Fremdsprache arrangiert ist, konnten sie die Arbeit damit bewältigen. Außerdem kann man die App bzw. für die definierten Lernziele, durch Begrenzung auf bestimmte Kategorien, nutzen. Außer Student:innen und Forscher:innen, als die meisten Nutzer:innen dieser App, wird gefördert, Kinder als Publikum für die Verwendung der App zu erreichen (vgl. Gaiser & Matras, 2021, S. 6). Auf diese Weise wird die Zielgruppe weit gefasst. Diese digitalen Instrumente können in allen Kontexten sowohl für Personen mit Deutsch als Erst- als auch für Personen mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache angewendet werden. Die App kann im regulären Unterricht aber auch in (Sprach-)Kursen ihren Gebrauch finden. Da die Lerner:innen selbst mit der App arbeiteten und schließlich Fotos machten und nachwiesen sowie die kompletten damit verbundenen Aufgaben erledigten, kann behauptet werden, dass der Umgang mit dem Tool bewältigt wurde. Daraus lässt sich ableiten, dass Personen mit niedrigen Deutschkenntnissen und nicht fortgeschrittenen Medienkompetenzen in der Lage sind, diese App erfolgreich zu nutzen.

Nicht nur sind Arbeitsblätter und die Auswahl der digitalen Tools wesentlich, sondern auch des Gebiets, in dem eine Untersuchung durchgeführt wird. Soukup et al. (2023, S. 131) behaupten, dass urbane Orte optimal für linguistische Untersuchungen sind. Das schließt sich den bereits erläuterten Forschungen an, da viele Untersuchungen in Großstädten durchgeführt wurden, wie etwa in Tokyo oder Hong Kong. Die sprachliche Landschaft Wiens wurde bereits in den Untersuchungen von Fritz (2019) und Soukup et al. (2023) und vielen weiteren erforscht. Das Untersuchungsgebiet ergab sich durch die gesellschaftliche und sprachliche Vielfalt als ein angemessener Ort zur Erforschung.

Die richtige Ortsauswahl trägt zum Erfolg der Ziele des Projekts bei. Damit die Umgebung der gemeinsamen Erkundung einen positiven Einfluss auf die Erreichung der Lernziele hat, sind die dort die passenden Ressourcen vorausgesetzt. Nun wird mit Berücksichtigung einiger Charakteristika die Ortsauswahl reflektiert. Durch die Erforschung einer Sprachlandschaft können soziale Strukturen erfasst werden, das bedeutet, dass die sprachliche Zusammensetzung eines (Stadt-)Gebiets Erkenntnis ihrer Bevölkerung geben kann. Um ein Projekt zeigen zu können, vor allem die zu diesem Thema positiven Ergebnisse, muss die Ortsauswahl im Vorhinein gut durchdacht, geplant und genutzt werden. Dabei sind einige Aspekte zu beachten, wie etwa Relevanz des Ortes, Zugänglichkeit und Erreichbarkeit, offenbare Sprachenvielfalt und weitere Potenziale, z. B. zur Sensibilisierung, Wahrnehmung von Sprachen etc.

Hinsichtlich der Relevanz kann beschrieben werden, dass es eine Hauptstraße eines Bezirks betrifft, die bzw. der sich in der Nähe des Wohnsitzes einiger Teilnehmer:innen

befindet. Dies ergab sich unabsichtlich. Zugänglichkeit und Erreichbarkeit sind mittels verschiedener Verkehrsmittel möglich. Im Laufe des Semesters zeigte die Gruppe Freude und Neugier neue Orte in Wien zu erkunden, was auch die Idee beeinflusste, einen Stadtteilsparziergang durchzuführen. Die im Vorhinein selbst erkundete Straße wurde als angemessen bezeichnet, da sprachliche Diversität wahrgenommen wurde. Es gibt eine Vielzahl an Beschriftungen. Mehrere zwei- oder mehrsprachige Zeichen sind an verschiedenen Orten, wie etwa Plakatwände, Geschäfte, Restaurants, Straßenbahnstationen etc. zu finden. Durch die Präsenz dieser Beschriftungen an verschiedenen Oberflächen und Orten wird deutlich sichtbar, dass Sprachen, darunter auch die Erstsprachen der Lerner:innen, an sämtlichen Stellen zu finden sind. Was jedoch als negativ bezeichnet werden kann, ist die Tatsache, dass keine Beschriftungen auf Somali gefunden wurden. Damit wurde eine Erstsprache vernachlässigt, was nicht passieren sollte. Da es mehrere Erstsprachen im Kurs gibt, war es schwierig, einen Ort zu finden, der alle Sprachen aufweist. Da Lerner:innen aus Somalia auch Kenntnisse in Arabisch besitzen und daher mindestens eine Sprache, die ihren Alltag charakterisiert, vorhanden ist, wurde diese Straße akzeptiert.

10.7 Reflexionsblatt

Nach der selbstständigen Auseinandersetzung mit der Mehrsprachigkeit einer Wiener Straße wurden die Lerner:innen aufgefordert, über diese Erfahrung sowie erworbene Erkenntnisse nachzudenken. Dafür bekamen sie einige Aufgaben, die zur Reflexion und Zusammenfassung der gesammelten Informationen dienten. Fragen, die zur Analyse der Reflexion anregen, sind:

- Nahm der bzw. die Lerner:in mehr als eine Sprache wahr?
 - Wenn ja: Wie viele? Welche?
- Konnte der bzw. die Lerner:in Sprachen, die im öffentlichen Raum dominieren, feststellen?
- Konnte der bzw. die Lerner:in verschiedene Lokationen der Beschriftungen nennen?
- Gab es für den bzw. die Lerner:in ein *Wort des Tages*?
 - Wenn ja, in welcher Sprache? War es in seiner bzw. ihrer Erstsprache?
- Wurden Hilfsmittel für die Erledigung der Aufgabe herangezogen?
 - Wenn ja, welche?
- Wurden mehrere Sprachen für die Aufgabe 1, 2, 3, 4 verwendet?
 - Wurden diese Sprachen im Sprachenportrait miteinbezogen?
- Auf welche Sprachen wurden die Aufgaben beantwortet?

- Wurden die Erstsprachen für die Übersetzungsaufgabe genutzt?
- Wenn nicht, welche weiteren Sprachen wurden verwendet?
- Welche Sprachen aus dem Sprachenportrait kommen vor?

Reflexionsblatt

1. Welche Sprachen hast du in der Hütteldorfer Straße gesehen?

2. Welche Sprache hast du am meisten gesehen?

am meisten – امان – najviše – ugu badan – باقارون

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

3. Wo sind diese Sprachen am meisten vorgekommen?
(z. B. Restaurants, Geschäfte...)

vorkommen – باقارون – najviše – ugu badan – باقارون

4. Hast du deine Muttersprache **legendwo** gefunden? Wenn nicht, welche Sprache hast du **verstanden**?

legendwo – امان – najviše – ugu badan – باقارون

verstehen – باقارون – razumeti – faham – باقارون

Welche Wörter hast du in deiner Muttersprache oder der Sprache, die du verstehst, **bemerkt**?

bemerkten – باقارون – primeti – ogeysli – باقارون

Schreibe 2-3 Wörter und schreibe die **Übersetzung** (turjumaada) auf Deutsch.

Übersetzung – باقارون – preved – turjumaada – باقارون

Deutsch

5. Welches Wort aus der Hütteldorfer Straße würdest du als **Wort des Tages** beschreiben? Es kann auch ein Wort in einer anderen Sprache als Deutsch oder deiner Muttersprache sein.

Wort des Tages – باقارون – rec dana – hartaka maallita – باقارون

Wort des Tages ist _____

Abbildung 17: Reflexionsblatt

TN1 nannte sieben Sprachen, die er bzw. sie in der Straße fand – Arabisch, Englisch, Deutsch, Polnisch, Italienisch, Türkisch und Bosnisch. Einige der Sprachen wurden auf Deutsch und einige auf Englisch, wie etwa *Arabic* oder *Italian*, geschrieben. Die prägenden Sprachen, die genannt wurden, sind Deutsch, Englisch, Italienisch und schließlich Arabisch. Außer Italienisch sind alle drei Sprachen ein Bestandteil des Sprachrepertoires. Die schriftlichen Texte wurden am meisten in der U-Bahn-Station, auf Stickern und beim Schaufenster von einem Friseurladen gefunden. Was spannend ist, dass Sticker eine Antwort war, da sich die Frage an Orte, wie etwa Geschäfte oder Restaurants bezog. Dennoch war die vorherige Auseinandersetzung mit dem Thema *Beschriftungen* und ihre möglichen Vorkommensweisen, wie etwa Sticker oder Aushänge, eine gute Vorgehensweise. Laut der Beantwortung der vierten Aufgabe bzw. der Übersetzungsaufgabe wurde die Muttersprache nicht als Ausgangssprache genutzt, sondern Türkisch und Arabisch. Für die Auswahl der Begriffe, wurden die fotografierten Beschriftungen auf dem Handy durchgeschaut, um für sie die interessantesten zu finden und diese ausgewählt. Dabei heben sich zwei Schriften hervor – Latein für Türkisch und die arabische Schrift für Arabisch. Diese Sprachen sind ein Teil des Sprachrepertoires der Person, da sie im Sprachenportrait notiert wurden. Die Bedeutung der Sprachen wird auch in dieser Reflexionsaufgabe hervorgehoben. Schließlich hat sich die Person nicht nur für ein Wort des Tages entschieden, sondern für den Satz *Urban youth never sleeps*. Auf diesem Reflexionsblatt werden Kenntnisse in vier Sprachen, die nicht Deutsch sind, präsentiert. Was sich jedoch

von Sprachenportrait unterscheidet, ist, dass Arabisch als Sprache wahrgenommen und auch teilweise verstanden wird, aber nicht im Sprachenportrait miteinbezogen wird. Der bzw. die Teilnehmer:in kann Arabisch lesen und kann einiges verstehen. Somalische Lerner:innen aus dem Kurs erklärten bereits zu Beginn des Kurses, dass sie Arabisch nicht sprechen können, aber dass sie es verstehen und wegen des Quran lesen können. Da TN1 die Sprache nicht spricht, kann als möglicher Grund die Nicht-Einfügung in das Portrait vermutet werden.

TN2: Die zweite Person gab für die erste Aufgabe sieben Sprachen an – Englisch, Arabisch, Deutsch, Polnisch, Italienisch, Türkisch und Bosnisch. Die Schildaufgabe spiegelt sich in dieser Aufgabe wider, da die Person die Sprachen nannte, die auch am Schild zu lesen waren. Wie bei TN1 wurden Deutsch und Englisch, mit Arabisch an dritter Stelle und Polnisch an letzter Stelle als dominierende Sprachen erkannt. In Form von Stickern, in der U-Bahn-Station sowie am Schaufenster eines Friseursalons wurden als Orte, an denen Sprachen, die nicht Deutsch sind, wahrgenommen. Die dritte Aufgabe wurde identisch mit TN1 beantwortet. Türkisch und Arabisch sind die Sprachen, die bei der Übersetzungsaufgabe genannt wurden. In jeder Sprache wird je ein Wort aufgeschrieben, obwohl keine der Sprachen im Portrait zu finden ist. Wie bei der dritten Aufgabe, wird derselbe Sticker wie TN1 herangezogen. Das kann auch daran liegen, dass diese zwei Personen im Team gearbeitet haben.

TN5 nahm sieben verschiedene Sprachen wahr: Deutsch, Englisch, Türkisch, Französisch, Arabisch, Serbisch und Polnisch. Deutsch und Englisch waren wieder als führende Sprachen gekennzeichnet. Das wurde von TN5 noch mit dem Wort „viel“ neben Deutsch an erster Stelle betont. Mit der zusätzlichen Beschreibung wurde die Frage sowie die Wahrnehmung von dominierenden Sprachen bestätigt. Im Unterschied zu den vorherigen Lerner:innen, schrieb TN5 Serbisch an dritter und Arabisch an die vierte Stelle. Statt Serbisch schrieb TN3 Türkisch. Die restlichen Sprachen stimmen allerdings überein. Außer der U-Bahn-Station und in Form eines Stickers wird ein Schild als Ort der Sprachfindung genannt. Dieselbe Antwort gibt TN3. Auf die Frage, ob sie irgendwo ihre Muttersprache gefunden haben, beantwortet TN5 sogar mit einem vollständigen Satz, auch wenn dies auf dem Arbeitsblatt nicht gefordert wurde. Alle außer TN5 haben aus insgesamt zwei Sprachen ins Deutsche übersetzt. Aber TN5 schrieb drei Wörter auf Arabisch auf und übersetzte diese. Für die letzte Aufgabe schrieb TN5 *Aloh* und TN3 *Bretagne*. TN3 gab drei Wörter an. Zwei auf Arabisch und eins auf Englisch. Eines davon war *halal*, die anderen zwei Wörter wurden nicht ins Deutsche übersetzt. Antworten von TN4 stimmen

einigmaßen mit den Antworten der anderen überein. Die Person entschied sich, zwei Wörter aus dem Englischen ins Deutsche zu übersetzen und schrieb schließlich auch ein englisches Wort als *Wort des Tages* auf.

TN6: Die nächste Person notiert sieben Sprachen, die sie auf der Straße gesehen hat. Außer den bereits genannten Sprachen wurden zusätzlich Französisch und Serbisch genannt. Im Vergleich zu den ersten zwei Ergebnissen, wird statt Polnisch und Italienisch *Shein* geschrieben. Es ist unklar, welche Sprache damit gemeint wurde. Die U-Bahn-Station war deutlich ein Ort, an dem mehrere mehrsprachige Beschriftungen gefunden werden. Zusätzlich schreibt TN6 „Straßenbahn“, was auf die Straßenbahnhalttestelle hindeuten könnte, da dort Werbeplakate aufgehängt waren. Die vierte Aufgabe wird je ein englisches und arabisches Wort als Ausgangswort für die Übersetzung benutzt. Jedoch wird das Wort *golden* auch ins Deutsche als Golden statt Gold übersetzt. Dies kann bedeuten, dass die Person kein Übersetzungstool benutzt hat, da sie gedacht bzw. geglaubt hat, es wurde auf dieselbe Art geschrieben. Hier könnte eventuell auch behauptet werden, dass die Formen sehr ähnlich sind und daher unabsichtlich dieselbe Form aufgeschrieben wurde. Das Wort *halal* wird wieder als Beispiel genommen. Englisch wird für die letzte Aufgabe noch einmal genutzt, „the feminine fragrance“ wird ausgewählt. Hier erfolgte eine mündliche Erklärung, dass der Person die Werbung gefiel. Damit wird nicht nur der schriftliche Kontext berücksichtigt, sondern Bild und Text als Ganzes. Der sprachliche Aspekt hebt sich auch hervor, indem nicht nur ein Wort, sondern eine Phrase gewählt wurde.

Die Vielfalt der Antworten gibt direkt auch die Sprachenvielfalt an. Der Inhalt der letzten Aufgabe wurde verstanden, da alle etwas für sich Interessantes notierten, aber in Bezug auf die konkrete Anweisung, ein Wort zu nennen, wurde die Aufgabenstellung nur teilweise befolgt.

Nun werden einige Überlegungen, die sich aus der Analyse ergaben, erläutert. Alle Teilnehmer:innen schreiben das Wort und übersetzten es als *halal* auf Deutsch, obwohl es keine direkte Übersetzung ist, sondern nur das Schriftsystem gewechselt wurde. Jedoch wird dieses Wort auch in einem deutschsprachigen Gespräch als solches verwendet und daher in dieser Form im Alltag integriert. Der Sticker, an dem das Wort vorkommt, ist in beiden Alphabeten vorgelegt. Eindeutig ist, dass Deutsch und Englisch an zweiter Stelle im öffentlichen Raum dominieren und als dominierende Sprachen von den Lerner:innen wahrgenommen werden.

Ein Änderungsvorschlag wäre, bei der Aufgabe mit dem *Wort des Tages* eine Umformulierung durchzuführen. Statt *Wort des Tages* kann zusätzlich *Phrase oder Satz des Tages* stehen, sodass die Lerner:innen zwischen den drei Optionen wählen können. Nur zwei Personen haben bei der Beantwortung nur ein Wort gewählt, daher kann dieser Punkt übersprungen werden. Wenn man die Auswahl bei einem Wort behalten will, ist es sinnvoll, diese „Aufgabe“ bereits im Unterricht ausprobiert zu haben, sodass die Lerner:innen im Vorhinein wissen, was konkret damit gemeint ist. Das kann man im Unterricht am Ende jeder Einheit integrieren. Die Lerner:innen merken sich mindestens ein Wort und in der Gesprächsrunde werden weitere Wörter gesammelt.

Allgemein bringen die Sprachenportraits den Wunsch, weitere Sprachen in der Zukunft zu lernen und das eigene Repertoire zu erweitern, zum Ausdruck. Die Reflexionsbögen in Kombination mit den Erkenntnissen aus den Sprachenportraits zeigen, dass Sprachen, die die Lerner:innen nutzen, auch im öffentlichen Raum zu finden sind. Jedoch wurden nicht alle Erstsprachen gefunden, was für einige Teilnehmer:innen nachteilhaft ist, da sich Lerner:innen besonders freuen, ihre Muttersprachen zu finden. Mit der Wahrnehmung der vielen Sprachen im öffentlichen Raum wird den unterschiedlichen Sprachen ein Wert gegeben. Diesen Erkenntnissen kann ein Raum und Zeit im Unterricht gelassen werden, sodass sich Lerner:innen mit dem Thema auseinandersetzen und austauschen.

10.8 Feedbackbogen

In einem weiteren Schritt wird das letzte entstandene Unterrichtsprodukt, der Feedbackbogen vorgestellt und analysiert. Eine direkte Rückmeldung von den Teilnehmer:innen des Projekts ist sinnvoll, denn dadurch kann die Motivation für die Teilnahme am Projekt eingeschätzt und für weitere Teilnehmer:innen motivierender gestaltet werden. Erlebnisse und ihre Eindrücke sind wesentlich für die aktuelle und zukünftige Unterrichtsgestaltung. Der Fokus des Feedbacks liegt in diesem Projekt auf der außerschulischen Aktivität, nämlich bei dem Spaziergang. Mit dem Feedbackbogen sollen die wichtigsten Aspekte des Sprachspaziergangs abgefragt und die Meinungen eingeholt werden. Das Ziel ist es, vor allem negative Aspekte hervorzuheben, um diese in der Zukunft zu vermeiden, aber auch positive Eigenschaften festzustellen. Die positiv beurteilten Komponenten sollen beibehalten werden, die in weiteren Anwendungen getestet werden sollen. Der Feedbackbogen wurde nach dem Spaziergang verteilt und eingeholt. Alle Paare, die sowohl den Feedbackbogen direkt anschließend an den Spaziergang als auch die den Feedbackbogen in der folgenden Woche ausfüllten, hatten ähnliche Meinungen.

Um die Wege zur Optimierung feststellen zu können, muss das Bewertungsblatt in erster Sicht verständlich für die Zielgruppe gestaltet werden. Andererseits müssen die Fragen beantwortet werden, sodass es Anhaltspunkte gibt, mit denen man bei der Optimierung arbeiten kann. Zum Prüfen des Verständnisses der Teilnehmer:innen in Bezug auf die gestellten Fragen und die Auseinandersetzung mit dem Feedbackbogen werden folgende Fragen herangezogen:

- Wurden alle Fragen beantwortet?
- Wurde mindestens ein Emoticon am Bild eingekreist?
- Wurde die Antwort begründet?
- Wurden positive Elemente genannt? Wurden Verbesserungsvorschläge genannt?
- Würde der bzw. die Teilnehmer:in wieder einen Spaziergang dieser Art vornehmen?

Feedbackbogen

Wie hat dir der **Sprachenspaziergang** gefallen? Welche Emojis **passen** zu deinen Gefühlen?

passend – ataq – pasati/poklapati se – taam – مناسب

Was meinst du? Kreise ein – دائرة في – zaokruži – wareegyada – زير خط بکش

1. Sind die Aufgaben **verständlich**?
verständlich – razumljivo/jasno – la fahmi karo – قابل درک است

2. Sind die Aufgaben **leicht**?
leicht – jednostavno/lako – ltilim – سادگی

3. Machen die Aufgaben Spaß?

4. Sind die Materialien für mich interessant?

5. Ist die App schwer oder leicht **zu nutzen** (in la isticmaalo)?
nutzen – la isticmaal – za korišćenje – si ay u isticmaalaan – برای استفاده

6. Wie findest du die **Gruppenarbeit**?
Gruppenarbeit – rad u grupi – ku shaqayn koox – کار در گروه

7. Was ist gut und was könnte besser sein?

• Gut: _____

• Besser: _____
besser – bolje – ka wanaagsan – بهتر

8. Würdest du noch einen **Sprachenspaziergang** machen?

Abbildung 18: Feedbackbogen

TN1 beantwortete alle Fragen. Die Einstiegsfrage wurde mit einem lachenden Smiley beantwortet. Alle Fragen wurden mit einem Daumen nach hoch beantwortet. Bei der siebten Frage wurden Aufgaben als die Antwort unter „gut“ geschrieben. TN2 gab dieselben Antworten wie TN1. Im Gegensatz zu den ersten zwei Teilnehmer:innen, gab TN3 eine Mischung von positiven und negativen Antworten. Zu Beginn wurde ein Emoticon ausgewählt, der ein Stirnrunzeln hat, obwohl die Aufgaben für diese Person verständlich und leicht waren. Jedoch wurden sie nicht als unterhaltsam oder interessant beurteilt, was mit dem ausgewählten Emoticon in Verbindung gesetzt werden konnte. Die Arbeit mit der App wurde als schwierig eingeschätzt, indem ein Daumen nach unten eingekreist wurde.

Die Frage richtete sich an den Schwierigkeitsgrad der App, aber die Person hatte trotzdem die Aufgabe mit der App erfolgreich gemacht. Daraus kann man ableiten, dass der Person vielleicht die App nicht gefallen hat. Es kann sein, dass die App ihr nicht gefiel oder sie im Vergleich zu anderen Apps, die im Unterricht genutzt wurden, nicht interessant oder nützlich bezeichnet wurde. Was positiv von der Person betrachtet wurde, ist die gemeinsame Arbeit. Dies wurde auch in Aufgabe sieben unter gut erläutert. Nämlich schrieb die Person dazu „wir lernen zusammen“. Die gemeinsame Arbeit war auch ein (Lern-)Ziel des Projekts. Obwohl es doch positive Elemente gab, würde die Personen keinen Sprachspaziergang wiederholen.

Einer weiteren Person, TN5, hat die Aktivität im Freien auch nicht so gut gefallen. Es wurden zu Beginn zwei lachende Emoticons markiert. Die Aufgaben wurden verstanden, jedoch als mittelschwer beschrieben. Die Aufgaben machten nicht so viel Spaß und waren für die Person nicht interessant. Das Nutzen der App wurde auch mit mittelschwer beurteilt. Im Gegensatz zu den Materialien und der App wurde die gemeinsame Lösung der Aufträge als positiv empfunden. Obwohl die App nicht als leicht beurteilt wurde, wurde sie als „gut“ an dem Projekt bezeichnet. Die Person hätte sich besseres Wetter vorgestellt. Daher wurde die Möglichkeit, an einem weiteren Spaziergang teilzunehmen, mit einem Mittelwert abgeschätzt.

TN4 und TN6 gaben dieselben Antworten. Es wurden ein lachender und ein erstaunlicher Gesichtsausdruck gewählt. Es wurde für jede Aufgabe ein Daumen nach hoch gegeben. Die Straße wurde von beiden Teilnehmer:innen positiv empfunden.

Nun werden die gesammelten Erkenntnisse und Produkte in Bezug auf die Forschungsfragen betrachtet.

- Wie kann die Methode *Linguistic Landscape* im Basisbildungskurs (DaZ) eingesetzt werden?
- Wie können Mehrsprachigkeit und digitale Kompetenzen von Lerner:innen durch die sprachliche Landschaft Wiens gefördert werden?

In Form eines Workshops bzw. eines Ausflugs kann man einen Spaziergang durch einen Stadtteil machen. Die kollaborative Erkundung einer Wiener Straße wurde für die Sensibilisierung und Sichtbarmachung von sprachlicher Vielfalt gewählt. Mittels einer App und der Zusammenarbeit sollten zwei- und mehrsprachige Zeichen dokumentiert werden. Dies sollte zur Erweiterung und Verbesserung der sprachlichen und digitalen Kompetenzen beitragen. Dieses Ziel konnte anhand der Produkte bestätigt werden. Lerner:innen

verwendeten in den Unterrichtseinheiten mehr als eine Sprache. Es wurden verschiedene Sprachen gesprochen, gelesen, erkannt etc., davon Erst-, Zweit- und weitere Sprachen. Die Gruppe nutzte aktiv digitale Tools, die zur Verständigung, aber auch Lösung der Aufgaben dienten. Nach den Anweisungen erforderlicher Aufgaben wurde die App richtig eingesetzt. Unabhängig von Sprachkenntnissen, kann ein zielführendes Konzept geplant werden: Schritt für Schritt erforderliche Bestandteile klären. Darunter werden der Einsatz passender Methoden sowie die Entwicklung passender Materialien verstanden.

Die Auseinandersetzung mit der Sprachlandschaft kann mit dem Einsatz vieler Methoden erfolgen. Aufbauend aufeinander können zunächst Erkenntnisse über die Mehrsprachigkeit in einem kleinen Raum, wie etwa einem Klassenzimmer, gewonnen werden. Damit sollen Wortschatz und Verständnis auf einer Metaebene gesammelt werden, um sich auf eine weitere und tiefere Auseinandersetzung mit einem größeren Raum vorzubereiten. Daher gilt die Bewusstmachung der individuellen und anschließend der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit. Dennoch kann eine Einschränkung des öffentlichen Raums erfolgen.

Die Anfertigung der Sprachenportraits erwies sich als effektiv. Außer diesem Vorbild von bereits durchgeführten Untersuchungen, dass Sprachenportrait als Ausgangspunkt für das Einsicht in die Sprachbiographie bzw. Spracherfahrung zu nutzen, stellte sich positiv aus dem Austausch mit erfahrenen Unterrichtenden heraus, wenige Aufgaben vorzubereiten. Die intensive Arbeit mit wenigen Aufgaben erlaubte den Lerner:innen mehr Zeit für die Analyse konkreter Beschriftungen. Die Konzentration und Bereitschaft, am Unterricht teilzunehmen, ergab sich genau richtig. Im Anschluss des entwickelten Konzepts sind der Abschluss des Behandelten und der Bericht der Erfahrung der Teilnehmer:innen sinnvoll. Für die Einsammlung dieser Daten wurde eine schriftliche Vorgehensweis, mit einem Raum für einen mündlichen Austausch, gewählt. Für die Zielgruppe war dies weniger anspruchsvoll, dennoch effizient und fördernd.

Lerner:innen zeigten Begeisterung für bestimmte Teile des Projekts. Trotz der Bekanntgabe, dass es sich um ein Projekt für eine Masterarbeit handelt, hatte die Gruppe die Einheiten als normalen Unterricht betrachtet. Daher kann festgestellt werden, dass der Einbezug der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit in einen Basisbildungskurs integriert werden kann.

Für weitere Anwendung dieser Reihenfolge von Unterrichtssequenzen könnten, trotz positiv gezeigter Ergebnisse, Änderungen vorgenommen werden. Anweisungen für die Anfertigung der Sprachenportraits könnten anderes erfolgen, obwohl die Lerner:innen die

Aufgabenstellung gut folgen konnten. Der Einstieg kann verändert werden. Ein weiteres digitale Tool kann für das Brainstorming herangezogen werden oder, falls die Förderung von digitalen Kompetenzen nicht das Ziel der Unterrichtssequenz ist, kann auch analog erfolgen. Lerner:innen können einigermaßen herausgefordert werden, indem neue Apps genutzt werden. Daher kann LinguaSnapp weiterhin genutzt werden oder dieses Tool mit Lingscape zu ersetzen. Der Ort muss zwangsläufig eine Straße sein, sondern ein Platz, ein Museum, die Schule oder weitere alltagsrelevante Orte der Teilnehmer:innen.

11 Überlegungen und Zusammenfassung

Im Anschluss an die Auswertung der gesammelten Materialien wurden die Überlegungen und Reflexionen, die im Laufe des Projekts entstanden und gesammelt wurden, erörtert. Sie beziehen sich nicht nur auf die einzelnen Phasen bzw. den Ablauf der Unterrichtseinheiten, sondern auch auf die gesamte Erfahrung. Nun werden der gesamte Eindruck und wesentliche Aspekte des Projekts erläutert.

Das Ziel, die Wahrnehmung und Anerkennung der sprachlichen Diversität, sollte am Ende des Projekts anhand der Produkte festgestellt werden. Es wurde auch die Lenkung der Aufmerksamkeit auf geschriebene zwei- und mehrsprachige Texte bzw. die Vorgehensweise reflektiert und darüber berichtet, inwiefern diese Entscheidung für die Zielgruppe gelungen ist.

Im Rahmen des Projekts werden die Konzeption, Durchführung, Reflexion und Evaluation, wozu u. a. die Planung, der Ablauf und die Ergebnisse zählen, berücksichtigt. Über den Projektablauf hinweg wurden einige Aspekte hervorgehoben und eigene Überlegungen dazu notiert. Die gesamte Reflexion ist eine Ergänzung zu den Auswertungen, mit denen sie in einem engen Zusammenhang stehen. Das Ziel ist, Erfahrungen und Herausforderungen des Projekts zu beleuchten, sodass sowohl positive als auch negative Aspekte wahrgenommen werden. Die gesamte Reflexion stützt sich auf folgende Fragen:

- Was funktionierte gut? Wie, wann und warum?
- Gab es Schwierigkeiten? Wo? Warum?
- Was würde man bei einem nächsten Sprachspaziergang anders machen können?
 - Wo sehen Lerner:innen Verbesserungsmöglichkeiten?

Das Projekt basiert auf theoretischen Überlegungen und soll durch Erprobung des Unterrichtskonzepts und der Materialien zur praktischen Nutzung weiterentwickelt werden. Aufbauend darauf können weitere Änderungen vorgenommen werden. Schließlich werden positive und negative Aspekte des ganzen Projekts bzw. Unterrichtsdesigns

wiedergegeben und zusammengefasst. Für die gesamte Reflexion werden u. a. eine individuelle Perspektive bzw. eigene Erfahrungen und subjektive Einschätzungen herangezogen, wie dies bereits im Auswertungskapitel vorliegt. Da es sich um eine authentische Situation handelt, treten sowohl erwartete Handlungen als auch unvorhergesehene Bedingungen und Hindernisse vor.

Die Akzeptanz der Sprachenvielfalt soll in pädagogischen Umgebungen ausgeübt werden. Es stellt ein großes Potenzial dar, welches gefördert werden soll, um die Identitätsentwicklung, Wertschätzung und das Selbstbewusstsein der Lerner:innen zu unterstützen. Insgesamt wies die Durchführung des Projekts eine gute Struktur und einen guten Aufbau der einzelnen Unterrichtssequenzen auf. Das war durch die aktive Teilnahme und das Verständnis der Lerner:innen nachvollziehbar. Die einzelnen Sequenzen waren miteinander verbunden und aufbauend aufeinander gestaltet. Mit den Vorentlastungsübungen zum Wortschatz bzw. zur Begriffsklärung wurde das Thema erfolgreich eingeführt und verständlich bearbeitet. Die eingesetzten Methoden und Tools wurden erfolgreich gewählt, was durch Reaktionen und Rückmeldung von Teilnehmer:innen bestätigt wurde. Wenn beispielsweise Mentimeter zu Beginn verwendet wird, könnte am Ende des Projekts die Einstiegsaufgabe wieder aufgezeigt werden. Auf diese Weise würden Lerner:innen möglicherweise weitere Sprachen, die sie beim ersten Mal nicht notierten, ergänzen, da sie darüber reflektieren konnten und sich weiterer Sprachkenntnisse bewusst wurden. Damit würden auch eigene Erfolgsschritte sichtbar. Trotzdem konnten Aufgaben beherrscht werden und damit auch Erfolge erzielt werden. Das eigene Handeln in einer Alltagssituation und sprechen über Sprechen konnte in diesem Projekt verbunden bzw. kombiniert werden. Mithilfe der Reflexionsbögen wurde außerdem festgestellt, dass sie auch Sprachen aus ihren Sprachrepertoires als dominierende Sprachen beobachten konnten.

Im Allgemeinen funktionierten die geplanten Einheiten gut, was auch an der Beteiligung der Gruppe lag und auch erkennbar war. Die Gruppe war motiviert und arbeitete mit, obwohl sich in der Reflexionsphase herausstellte, dass nicht jede Person den Sprachspaziergang gut bezeichnete. Im Vergleich zur Gruppe aus dem vorherigen Semester, die auch Aufgaben verweigerten, bei denen sie ihre Erstsprache nutzen konnten, mit der Begründung Deutsch lernen zu wollen, zeigte die teilnehmende Gruppe Begeisterung, über ihre eigenen Sprachen zu sprechen und diese in einem urbanen Ort zu finden. Gerade aus dieser Erfahrung sollen in DaZ-Kursen auch Erstsprachen miteinbezogen werden, sodass keine negativen Einstellungen gegenüber der Erst- bzw. Muttersprache entstehen. Die Anpassung an die Landessprache und deren Erlernen sollen nicht die einzigen Ziele eines

Basisbildungskurses sein. Stattdessen soll die Sichtbarkeit von sprachlicher Vielfalt den Lerner:innen ermöglicht werden und die Mehrsprachigkeit als Normalität der Gesellschaft vorgestellt werden.

Um die eigenen Erstsprachen der Lerner:innen wertzuschätzen und aktiv einzubringen, wurden einige Materialien mehrsprachig gestaltet. Ein Ziel des Projekts war es, die sprachlichen Kompetenzen zu verbessern. Darunter werden sowohl Deutschkenntnisse als auch Kenntnisse in anderen Sprachen verstanden. Daher wurden Aufgaben nicht vollständig zweisprachig für jede Person vorbereitet, sondern zugelassen, dass Lerner:innen alle Sprachkenntnisse selbstständig aktivieren. Ihre Bedürfnisse wurden berücksichtigt, indem Übersetzungen einiger Begriffe vorlagen. Dafür ist das Kennenlernen der Kursgruppe eine Voraussetzung, da man Wörter abhängig von dem Schwierigkeitsgrad übersetzt. Die Konstruktion der eigenen Portraits deutet darauf hin, dass die Lerner:innen sich als Personen mit vielen Sprachen wahrnehmen. Mit der Anfertigung des Sprachenportraits soll das Interesse an der individuellen Mehrsprachigkeit gefördert werden. Beim Einsatz der Methode Sprachenportraits muss berücksichtigt werden, dass die Gestaltung von der Gesamtsituation und der Vermittlung beeinflusst werden kann. Außerdem ist ein respektvoller Umgang zu schaffen, sodass die Behandlung der biographischen Inhalte in einem angenehmen Setting für alle durchgeführt wird. Weiterhin können Sprachenportraits als Impulse für Gespräche und Themen wie Sprachgebrauch, tiefgehende Auseinandersetzung mit Sprachkompetenzen in verschiedenen Sprachen und der Zusammenhang der Sprachen und Identität anregen. Eckardt (2024) zieht die Sprachenportraits in den Gesprächen mit den Proband:innen heran. Im Laufe des Gesprächs erfolgten mündliche Anmerkungen zum Bild und zur Verbindung der Positionierung der Sprachen. Durch neue und explizit gemachte Erkenntnisse wurden die Sprachenportraits in einigen Fällen auch während des Gesprächs ergänzt, da festgestellt wurde, dass doch weitere Sprachen im Portrait präsentiert werden können. Das ergibt die Möglichkeit, individuelle Interviews zu führen, die sich auf das bereits gemalte Sprachenportrait beziehen.

Viele Lebensbereiche wurden digitalisiert, was sich auch im Bildungsbereich und Lernprozess spiegelt. Nun folgt die Betrachtung der digitalen Medien. QR-Codes stellen praktische Hilfsmittel dar, die zu einer unkomplizierten Verwendung von technologischen Geräten dienen. Die Zeit, einen Link einzugeben, wird reduziert und dadurch wird die Arbeit der Lerngruppe, wenn auch nur beim Beginn der Lösung von Aufgaben, gleichgesetzt. Die Anwendung von QR-Codes im Unterricht ist praktisch für binnendifferenziertes Lernen, da jede:r Lerner:in individuell an Aufgaben arbeiten kann. Somit wird auch ein Teil

des Unterrichts digitalisiert. Um den Unterricht noch digitaler zu gestalten, können QR-Codes zu online-Aufgaben führen. Für die Förderung digitaler Kompetenzen müssen in einer Unterrichtsstunde nicht viele digitale Tools genutzt werden, sondern es reicht aus, sich mit einem Tool oder einer App über mehrere Einheiten vertraut zu machen. In der praktischen Anwendung lassen sich positive Aspekte des interaktiven Tools Mentimeter erkennen. Dieses Tool ist im Unterricht leicht anwendbar und auch bei niedrigeren Sprachkenntnissen verständlich. Die Vielfalt an Layout-Optionen ermöglicht es, verschiedene Anwendungen heranzuziehen. Besonders, wie bereits erwähnt, weist die Arbeit mit QR-Codes positive Einstellung auf, was einen einfachen und schnellen Zugang zu weiteren Aufgaben aber auch Internetquellen oder Umfragen ermöglicht. Bei digitalen und anonymen Umfragen kann man als Lehrperson nicht sicher sein, ob alle eine Teilnehmer:innen eine Antwort hinzugefügt haben. Bei Mentimeter ist diese Information vorhanden. Daher kann man sich danach ausrichten, zu einer zweiten Runde des Antwortens ermutigen und dementsprechend auch betonen, dass die Antworten anonym sind. Es gibt verschiedene Apps, die in den letzten Jahren bzw. Jahrzehnten entwickelt wurden, um die linguistische Landschaft von Orten zu erfassen. Mit LinguaSnapp werden Informationen, wie Standort, Sprache und Kontext gesammelt und für Forschungszwecke hochgeladen. Die Auswahl der App ermöglicht auch die Übung des Leseverständnisses bzw. das Lesen von Anweisungen in einer weiteren Sprache als die Umgebungssprache. Damit wird die zweite Unterrichtssprache, die Fremdsprache, gefördert. Im Lernprozess sind dementsprechend mindestens zwei Sprachen integriert. Anhand des Feedbacks kann eine direkte Einstellung der Lerner:innen erfasst werden, ob das Handhaben der App für die Niveaustufe angemessen ist. Trotz vieler positiver Rückmeldungen gab es Herausforderungen mit der Arbeit der App. Zunächst muss zeitlich geplant werden, die App herunterzuladen, da bei zwei Personen das Smartphone die App nicht unterstützte und damit auch nicht heruntergeladen werden konnte. Hiermit wurden auch eine Offenheit und Flexibilität für Anpassung aufgewiesen. Die Aufgabenstellungen wurden bereits für Arbeit mit Partner:innen geplant, daher ist die leichteste Änderung, die App auch gemeinsam zu nutzen. Man hätte auch die zweite mögliche App heruntergeladen können und diese in die Lösungsfindung für einige integrieren können. Somit gebe es Produkte und Rückmeldungen von bzw. zu verschiedenen Apps, wodurch ein Vergleich entstehen könnte. Aus Zeitmangel und durch das Involvieren einer Lehrperson wurde die Wahl, die App zu zweit zu nutzen, getroffen.

Zu beachten sind das Untersuchungsgebiet bzw. der Ort, an dem eine Spaziergang dieser Art stattfinden kann. Es soll erreichbar, zugänglich und von lebensweltlicher Relevanz

sein. Nichtsdestotrotz ist das Erkunden unbekannter Orte auch vorteilhaft. Damit kann das Bekannte mit dem Neuen in Verbindung gesetzt werden. Hauptsächlich ist das selbstständige Handeln der Teilnehmer:innen zu berücksichtigen. Die Selbstständigkeit und die Rolle der Forscher:innen gibt Selbstbewusstsein und kann eine neue Perspektive anbieten. Für einen Sprachspaziergang ist es wichtig, eine Gegend bzw. einen Standort zu finden, an dem die Erstsprachen der Teilnehmer:innen zu finden sind. Somit kann das Selbstbewusstsein und die Identität gestärkt werden. Alle Erstsprachen an einem Ort zu finden, ist den Erfahrungen nach nicht immer möglich, da es nicht der Realität und gesellschaftlichen Konstellation entspricht. Daher müssen anderen für die Lerner:innen wichtige Sprachen miteinbezogen werden. Eine Wertschätzung der Erstsprachen von Lerner:innen in einem DaZ-Kurs soll im Unterricht integriert werden. Statt sich nur auf die Zielsprache zu fokussieren, sollen alle Sprachen aus den Sprachrepertoires der Lerner:innen genutzt werden. Das kann und soll wiederum, z. B. in Form von Sprachspaziergängen, erreicht werden. Das Bewusstmachen, dass Sprachen, die Personen mit nicht Deutsch als Erstsprache sprechen, zudem ihren Gebrauch im öffentlichen Raum finden, soll praktiziert werden. Was kritisiert wurde und auch von der Lehrperson selbst eingeschätzt wurde, ist die Wettersituation.

Diesem Projekt könnte man viel mehr Stunden widmen. Das größte Defizit in diesem Projekt war die Leitung einer Person und die Begrenzung der Stunden. Kurse, die über einige Monate dauern, können innerhalb des Unterrichts Angebote, wie diese oder in Form Workshops, anbieten. Dadurch wird im Laufe des Kurses ein kontinuierlicher Einsatz der gesamten Sprachrepertoires gewährleistet. Dieses Projekt bediente sich nur mit einer beschränkten Anzahl von Methoden und digitalen Tools, die für den Einbezug von Mehrsprachigkeit anwendbar sind. Es bestehen zahlreiche weitere Methoden, die die verwendeten ergänzen können und das Projekt erweitert werden.

12 Fazit

Das Projekt hat deutlich veranschaulicht, dass die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in einem Basisbildungskurs auf der Niveaustufe A1 und mit Deutsch als Zweitsprache nicht nur möglich, sondern auch zweckmäßig ist. Dagenais (2009) stellte bereits fest, dass mit der aktiven Auseinandersetzung mit der Sprachlandschaft Lerner:innen für die Sprachenvielfalt sensibilisiert werden und dass die Language Awareness gefördert wird. Soukup (2023) betont auch, dass die Analyse von schriftlichen Zeichen dazu beiträgt, Bewusstsein für Sprachen der Umgebung zu schaffen. Beide Punkte lassen sich anhand der Ergebnisse und Rückmeldungen zum Projekt bestätigen.

Eine kritische Selbstreflexion als Lehrperson ist erforderlich, um positive Fortschritte und einen zielführenden Unterricht planen zu können. Insbesondere ist es notwendig, ein selbst geplantes Konzept subjektiv zu betrachten und auszuwerten. Hilfreich sind dabei eigene Beobachtungen sowie Rückmeldungen von anderen Personen. Die klassische, aber auch sinnvollste Rückmeldung ist die der Personen, die an einem Projekt teilnehmen und eigene Eindrücke und Erfahrungen äußern können. Aufgaben sollen zielgruppenorientiert gestaltet werden, sodass sie sowohl sprachlich als auch inhaltlich verständlich sind. Um das Ziel der Aufgabe zu erreichen, soll es für ausführende Personen nachvollziehbar sein, was zu tun ist. Im Zusammenhang mit der Nachvollziehbarkeit der Aufgabe sollten sie sich auf ein Ziel ausrichten und damit Lernziele transparent vermittelt werden.

Von Wichtigkeit ist es, einen lebensweltlichen Bezug im Unterricht zu schaffen, u. a. heißt das, Lerner:innen in authentischen Settings selbst handeln zu lassen. Lerner:innen sollen sich der eigenen sprachlichen Vielfalt bewusst werden sowie im Bereich der sprachlichen Lebenswelt sensibilisiert werden, was durch die Einnahme der Rolle der Erforscher:innen erzielt werden kann. Im Lernprozess soll die explizite Auseinandersetzung mit der Sprache bzw. mit Sprachen implementiert werden. Dadurch wird diese Sensibilisierung auch gefördert. Dies gelingt durch die Gestaltung eigener Sprachenportraits, die die innere Mehrsprachigkeit und ein eigenes Sprachenportrait visualisieren. Ein Vorteil der Sprachenportraits ist, dass sie eine angemessene Methode für Personen mit niedrigen Sprachkenntnissen sind, wie sich bei Busch (2012) und Eckardt (2024) feststellen ließ. Wahrnehmung der sprachlichen Diversität kann durch das Erkunden der unmittelbaren Umgebung erzeugt werden. Linguistic Landscaping erfasst die öffentlich sichtbare Mehrsprachigkeit, d. h. beschriftete Objekte. Der Fokus soll jedoch nicht nur auf die Umgebungssprache oder Prestigesprachen gesetzt werden, sondern auch auf Sprachen, die der Realität der Teilnehmer:innen eines Basisbildungskurses entsprechen. Vor allem sollen Lerner:innen erkennen, dass ihre Erstsprachen in einem deutschsprachigen Land nicht verloren gehen, sondern diese auch im öffentlichen Raum gefunden werden können. Um das erkennen zu können, soll den DaZ-Lerner:innen auch Raum und Zeit gegeben werden. Dadurch können und sollen ihre sprachlichen Ressourcen eingebracht werden. Die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit kann mittels verschiedener Software-Applikationen dokumentiert werden, was auch die zahlreichen vorgestellten Forschungsprojekte nachweisen. Um das Repertoire von Nutzungsmöglichkeiten eines Smartphones zu erweitern, kann statt der normalen Kamerafunktion, ein digitales Tool für die Aufzeichnung der zwei- bzw. mehrsprachigen schriftlichen Zeichen im öffentlichen Raum herangezogen werden. Für das eigene Projekt wurde die App LinguaSnapp genutzt, denn sie stellt

mehrere Kategorien, die einen bildlich festgehaltenen Text beschreiben, zur Verfügung. Da Bedürfnisse und Voraussetzungen der Kenntnisse der Lerner:innen berücksichtigt werden, bestand die Einschränkung auf eine der drei Kategorien. Trotz der Erprobung mit einer nicht vorgeschriebenen Zielgruppe der App, zeigte sich die Gestaltung der App als verständlich. Mit einem höheren Sprachniveau oder in einem weiteren Semester der Zielgruppe kann man versuchen, alle drei Kategorien zu vervollständigen und das Bild hochzuladen. Eine aktive Teilnahme an der Forschung bzw. Sammlung der Daten würde im Bereich der vorhandenen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit mit dem gespeicherten Beitrag erbracht.

Im teilnehmenden Basisbildungskurs fehlten Ressourcen, um dieses Projekt über eine längere Zeit durchzuführen und zu erweitern. Daher wurden nur wenige Einheiten vorbereitet. Trotzdem ergab sich dieses Projekt als ein Themenblock im Rahmen des Kurses ausreichend. Eine vollständigere Einschätzung der Wirksamkeit der entwickelten Konzeption kann durch weitere Anwendung im Unterricht erfolgen. Das DBR-Projekt kann mit anderen Gruppenkonstellationen ausprobiert werden. Dadurch können Vergleiche gezogen und weitere Erkenntnisse gesammelt werden. Außerdem ist es von Vorteil, mit verschiedenen Lerner:innen, die verschiedene Erstsprachen und Sprachrepertoires mit sich mitbringen, diese Einheiten durchzuführen. Als Lehrperson kommt man im Basisbildungskurs mit Personen mit verschiedenen Hintergründen und Sprachen in Kontakt. Ein größeres Bild wurde verschafft. Mit der gesammelten Erfahrung kann die Herangehensweise leichter kontrolliert und angepasst werden. Diese Arbeit soll andere Lehrpersonen anregen, diesen Unterrichtsvorschlag auszuprobieren und weitere Projekte, die die sprachliche Vielfalt der Lerner:innen miteinbeziehen, entwickeln und implementieren. Eine interaktive Lernumgebung wird erzeugt und mit dem lerner:innenorientierten Zugang werden Lerner:innen aktiv in das Unterrichtsgeschehen eingebunden.

Diese Arbeit stellt ein praktisches Unterrichtsbeispiel vor, welches Linguistic Landscaping in einem Basisbildungskurs mit Deutsch als Zweitsprache auf der Niveaustufe A1 erprobt und die Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit fördert. Es soll ein weiterer Austausch und zur Überprüfung, Weiterentwicklung und Überarbeitung des Konzepts angeregt werden.

Literaturverzeichnis

- Androutsopoulos, J.** (2021). Linguistic-Landscape-Forschung mit dem Smartphone: Möglichkeiten und Grenzen der Webapplikation LinguaSnappHamburg. In E. Zeigler & H. F. Marten (Hrsg.), *Linguistic Landscapes im deutschsprachigen Kontext. Forschungsperspektiven, Methoden und Anwendungsmöglichkeiten* (S. 39–64). Peter Lang.
- Becker, S.** (2018). *Sprechgebote: Wie das Sprechen über Sprache soziale Ungleichheiten reproduziert*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19162-7>
- Böttcher, W., Holtappels, H. G. & Brohm, M.** (2006). Evaluation im Bildungswesen. In W. Böttcher (Hrsg.), *Evaluation im Bildungswesen: eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 7–22). Juventa.
- Bredthauer, S. & Schmenk, B.** (2022). Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit – Perspektive von zwei Kontinenten. *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit*, 38(1+2), 219–226.
- Buholzer, A. & Wolfensberger, B.** (2023). Evaluation. In J. Aeppli, L. Gasser, E. Gutzwiller-Helfenfinger & A. (Hrsg.), *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (5. aktualisierte Aufl.) (S. 215–228). Julius Klinkhardt.
- Buhren, C. G.** (2015). Schüler-Lehrer-Feedback – Formen und Methoden. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 211–230). Beltz.
- Busch, B.** (2012). *Das sprachliche Repertoire, oder, Niemand ist einsprachig*. Drava.
- Busch, B.** (2021). *Mehrsprachigkeit* (3., vollständig aktualisierte und erweiterte Aufl.). facultas.
- Caspari, D.** (2022a). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 7–22). Narr Francke Attempto.
- Caspari, D.** (2022b). Erfassen von unterrichtsbezogenen Produkten. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 202–214). Narr Francke Attempto.
- Celic, C., & Seltzer, K.** (2011). *Translanguaging: A cuny-nysieb guide for educators*. CUNY-NY-SIEB. Verfügbar unter: https://www.wortreich-sprachbildung.de/fileadmin/wortreich_media/Download/Handreichung_Translanguaging.pdf [Letzter Zugriff am 28. September 2023]
- Coulmas, F.** (2009). Linguistic Landscaping and the seed of the public sphere. In D. Gorter, & E. Shohamy (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (1st ed., pp. 13–24). Routledge.
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C. Lamarre, P. & Armand, F.** (2009). Linguistic Landscape and Language Awareness. In D. Gorter & E. Shohamy (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (1st ed., pp. 253–269). Routledge.
- Dewitz, N., Maahs, I. M. & Wamhoff, D.** (2022). Die eigene Mehrsprachigkeit im Blick – Perspektiven migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler*innen. *Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 9, 1–18. <https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2022/12/lr-2022-1-Dewitz-Maahs-Wamhoff.pdf> [Letzter Zugriff am 11. August 2024]
- Dirim, I. & Simon, N.** (2022). Vorbild Native Speaker? Zu Möglichkeiten und Grenzen der Anerkennung neuer Formen migrationsgesellschaftlicher Varianten des Deutschen im Deutschunterricht. *Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 9(8), 1–13. <https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2022/12/lr-2022-1-Dirim-Simon.pdf> [Letzter Zugriff am 11. August 2024]
- Dirim, I.** (2023). Migrationspädagogik. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 377–384). Springer VS.
- Döll, M.** (2023): Sprachkompetenz. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 589–596). Springer VS.
- Eckardt, I. C.** (2024). *Reflexionen zu Mehrsprachigkeit und Sprachidentität: Eine Rekonstruktion individueller Perspektiven mehrsprachiger Jugendlicher mit Migrationserfahrung*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111186504>

- Edthofer, J., Gouma, A., Neuhold, P., Scheibelhofer, P. & Prokop, B. (2014).** *Das geheime Leben der Grätzeln. Online-Themenheft zu mehrsprachigem Projektunterricht mit Fokus auf städtische Lebenswelten.* Verfügbar unter: https://www.univie.ac.at/geheimes-graetzel/pdf/online_themenheft.pdf.
- Edthofer, J., Gouma, A., Neuhold, P., Scheibelhofer, P., Prokop, B., Scheibelhofer, P. & Reinprecht, C. (2015).** *Das geheime Leben der Grätzeln. Ein Stadtforschungsprojekt mit Jugendlichen.* Mandelbaum.
- Engel, D., Platzgummer, V. & Zanasi, L. (2020).** *RepertoirePlus. Plurilinguale Sprachrepertoires Südtiroler SchülerInnen: Erhebung, Beschreibung und Nutzung in mehrsprachigen Lernszenarien. Abschlussbericht 2020.* Eurac Research.
- Feulner, B., Ohl, U. & Hörmann, I. (2015).** Design-Based Research – ein Ansatz empirischer Forschung und seine Potentiale für die Geographiedidaktik. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 43(3), 205–231. DOI: 10.18452/23367
- Fritz, T. & Faistauer, R. (2008).** Prinzipien eines Sprachunterrichts. In E. Bogenreiter-Feigl (Hrsg.), *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderung – Profile – Ausbildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung von SAPA 21* (S. 125–133). Verband Österreichischer Volkshochschulen.
- Fritz, T. (2019).** Mehrsprachigkeit in Wiens Straßen und Märkten. *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik, Supplementum*, 33, 57–65. <https://doi.org/10.5817/BBGN2019-S-5>
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., & Wicke, R. E. (2014).** *Deutsch lehren lernen. 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion.* Ernst Klett Sprachen.
- Fürstenau, S. (2020).** Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 87–92). Springer VS.
- Gaiser, L. & Matras, Y. (2021). Using smartphones to document linguistic landscapes: the LinguaSnapp mobile app. *Linguistics Vanguard*, 7(1), 1–18. <https://doi.org/10.1515/lingvan-2019-0012>
- Gantefort, C. & Maahs, I. M. (2020).** *Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen.* Pro DaZ (Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern an der Universität Duisburg-Essen). https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf [Letzter Zugriff am 28. November 2023]
- Gantefort, C. (2020).** Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 201–206). Springer VS.
- García, O. & Otheguy R. (2019).** Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (1), 1–19. DOI: 10.1080/13670050.2019.1598932
- García, O. & Wei, L. (2013).** *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.* Palgrave Pivot. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Geist, B. (2021).** Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Habertzettl, & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 77–87). J.B. Metzler.
- Glaab, T. (2020).** Language Awareness. Erläuterungen zum Bedeutungsumfang des Begriffes im Kontext sprachsensiblen Arbeitens. *Sprache im Fach Glossar*, 1–4. DOI: 10.5282/ubm/epub.70223
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (2020).** Mehrsprachigkeit und Bildung – zur Konzeption des Handbuchs, In *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 1–12). Springer VS.
- Grosjean, F. (2020).** Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13–21). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Herget, F., Eder, J., Faßbender, D., Kuffner, A., Polzhofer, S. & Zaufal, S. (2021).** Digitale Tools sinnvoll im Unterricht einsetzen. *PRZ Impulse Extra*, 1, 1–14. Verfügbar unter: https://www.rpz-bayern.de/fileadmin/smb/Redaktion/Dateien/Dokumente/RPZ_Impulse/2021_RPZ_Impulse_Extra_1_digitale_Tools_im_Unterricht.pdf [Letzter Zugriff am 16. Dezember 2023]
- Hinnenkamp, V. (2020).** Sprachliche Hybridität und polykulturelle Selbstverständnis. Eine soziolinguistische Perspektive. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 67–74). Springer VS.

- Horak, A., Moser, W., Nezbeda, M., & Schober, M. (2010).** *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis* (Praxisreihe 12). Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Kutzelmann, S. & Götz, K. (2017).** Design-Based Research: Eine Forschungsstrategie zur Entwicklung nachhaltiger Innovationen in der schulischen Praxis. In S. Kutzelmann, U. Massler, K. Peter, K. Götz & A. Ilg (Hrsg.), *Mehrsprachiges Lesetheater: Handbuch zu Theorie und Praxis* (S. 15–31). Barbara Budrich.
- Lange, I. (2020).** Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung (MIKS). Einblicke in Erfahrungen mit dem Einbezug von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Grundschulen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research*, 15(1), 103–108. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i1.08>
- Maahs, M. & Sánchez Oroquieta, M. J. (2021).** *Koala: Kollaboratives Arbeiten mit E-Portfolios und Wikis*. Pro DaZ (Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern an der Universität Duisburg-Essen). https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/maahs_sanchez_oroquieta_koala.pdf [Letzter Zugriff am 28. September 2023]
- Mecheril, P. & Dirim, I. (2010).** Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99–120). Beltz.
- Muñoz, S. B. (2014).** Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in ein aufgabenorientiertes Unterrichtskonzept im Spanischunterricht der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 119–137.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015).** Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Petersen, S. (2012).** Ein Instrument, um Lernen zu verbessern. Strukturiertes Schüler-Feedback. *Lernchancen*, 15(86), 50–52. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/download/7002> [Letzter Zugriff am 23. April 2024]
- Pokitsch, D. (2021).** *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Springer VS Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37812-7>
- Quast, J., Rubach, C. & Lazarides, R. (2021).** Lehrkräfteeinschätzungen zu Unterrichtsqualität mit digitalen Medien: Zusammenhänge zur wahrgenommenen technischen Schulausstattung, Medienunterstützung, digitalen Kompetenzselbsteinschätzungen und Wertüberzeugungen. *Zf Bildungsforsch*, 11, 309–341. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00313-7>
- Ralle, B. & Di Fuccia, D. S. (2014).** Aktionsforschung als Teil fachdidaktischer Entwicklungsforschung. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 43–56). Springer Spektrum.
- Reinmann, G. (2005).** Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), 52–69. DOI: 10.25656/01:5787
- Reinmann, G. (2022).** Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs. *EDeR – Educational Design Research*, 6(2), 1–22. [dx.doi.org/10.15460/eder.6.2.1909](https://doi.org/10.15460/eder.6.2.1909)
- Reinmann, G. (2023).** *Reader zu Design-Based Research (DBR)*. Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2023/09/Reader_DBR_Sept-2023.pdf [Letzter Zugriff am 25. Mai 2024]
- Roelcke, T. (2022).** Viel- und Mehrsprachigkeit. In C. Földes & T. Roelcke (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit* (S. 1–28). De Gruyter.
- Sachse, S., Kierdorf, J. & Sawatzky, A. (2022).** Interventionseffekte auf Kindebene. In S. Sachse & J. Kaiser-Kratzmann (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Frühen Bildung* (S. 125–152). Waxmann.
- Schmiedebach, M. & Wegner, C. (2021).** Design-Based Research als Ansatz zur Lösung praxisrelevanter Probleme in der fachdidaktischen Forschung. *Bildungsforschung*, 2, 1–10. <https://doi.org/10.25656/01:23920>
- Schulze, I. (2018).** Perspektiven der Linguistic Landscape-Forschung. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 10(1), 4–17. <https://wp.sung.sk/szfg-2018-jahrgang-10/>

- Soukup, B.** (2016). English in the linguistic landscape of Vienna, Austria (ELLViA): Outline, rationale, and methodology of a large-scale empirical project on language choice on public signs from the perspective of sign-readers. *Vienna english working papers*, 25, 1–24.
- Soukup, B., Pustka, E., Krammer, L. & Seereiner, S.** (2023). Citizen Science goes Sprachwissenschaft Das Projekt ›VisibLL – Schüler*innen erforschen die (un)übersehbare Mehrsprachigkeit der Wiener Linguistic Landscape‹. *Wiener Linguistische Gazette (WLG)*, 94, 127–155.
- Stadt Wien.** (2023). Publikation "Staatsbürgerschaft und Einbürgerung in Wien. Daten und Fakten zu Integration". Verfügbar unter: <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/daten-fakten/erwerb-staatsbuergerschaft.html> [Letzter Zugriff am 18. März]
- Stadt Wien.** (2024). Bevölkerungsstand – Statistiken. Verfügbar unter: <https://www.wien.gv.at/statistik/bevoelkerung/bevoelkerungsstand/> [Letzter Zugriff am 23. Juli 2024]
- Statistics Austria.** (2023). 5 Schueler22_Sprache_Staaten. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/fileadmin/pages/443/5_-_Schueler22_Sprachen_Staaten.ods [Letzter Zugriff am 18. März 2024]
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S.** (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Waxmann.
- Thöne, C. & Kölling, M.** (2023). Translanguaging als Weg zur mehrsprachigen Bildung? In E. Hack-Cengizalp, M. David-Erb & I. Corvacho del Toro (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (S. 13–32). wbv Publikation.
- Venohr, E.** (2021). In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen- Methoden* (S. 163–179). J. B. Metzler.
- Vortrag bei der #YouthMediaLife 2024 Tagung in Wien, 28. März 2024.** (2024, 12. April). UNI GRAZ. <https://teacher-language-awareness.uni-graz.at/de/neuigkeiten/detail-1/article/vortrag-bei-der-youthmedi-alife-2024-tagung-in-wien-28.-maerz-2024/> [Letzter Zugriff am 23. August 2024]
- Wei, L. & García, O.** (2013). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Pivot.
- Wei, L. & García, O.** (2022). Not a First Language but One Repertoire: Translanguaging as Decolonizing Project. *RELC Journal*, 53(2), 313–324. DOI: 10.1177/00336882221092841
- Wildemann, A., Bien-Miller, L. & Akbulut, M.** (2020). Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit – empirische Befunde und Unterrichtskonzepte. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 119–123). Springer VS.
- Wilhelm, T. & Hopf, M.** (2014). Design-Forschung. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 31–42). Springer Spektrum.
- Woerfel, T. & Huesmann, I.** (2020). *Sprachsensibel unterrichten*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter: <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/> [Letzter Zugriff am 20. September 2023]
- Woerfel, T.** (2020). *Unterricht mit digitalen Medien organisieren. Mehrsprachigkeit gezielt nutzen und fördern*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter: <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/> [Letzter Zugriff am 20. September 2023]
- Wulff, N.** (2021). Individuelle Mehrsprachigkeit. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen- Methoden* (S. 180–191). J. B. Metzler.

Anhang

Anhang 1

Teilnehmer:inneninformation und Einverständniserklärung zur Teilnahme am Projekt

Sehr geehrte Teilnehmer:innen, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte,

Im Rahmen meiner Masterarbeit mit dem Titel „Digitales Linguistic Landscaping im Deutschkurs (DaZ). Förderung von Mehrsprachigkeit und digitalen Kompetenzen durch die sprachliche Landschaft Wiens“ wird ein neues Unterrichtskonzept entwickelt. Das Konzept soll im regulären Unterricht erprobt werden. Das Ziel ist es, die Wirksamkeit des entwickelten Konzepts zu analysieren und dieses für den zukünftigen Einsatz zu verbessern.

Das Projekt soll das Sprachrepertoire und die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen fördern. Dem Projekt werden sechs Unterrichtseinheiten gewidmet. Innerhalb des Unterrichts finden zwei Einheiten außerhalb der Schule, nämlich in der Hütteldorfer Straße, statt. Die Teilnahme am Unterrichtskonzept unterliegt alltäglichen Risiken. Die Projektleiterin bzw. die Lehrperson ist die ganze Zeit anwesend. Dieses Konzept wurde entworfen, um den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten und die Lernerfahrung der Schüler:innen zu erweitern.

Das Unterrichtskonzept wird im Basisbildungskurs erprobt und alle relevanten Daten werden im Prozess gesammelt. Bei den Daten handelt es sich um Materialien bzw. Arbeitsblätter, die von den Schüler:innen im Zusammenhang mit dem Unterrichtskonzept ausgefüllt werden. Alle gesammelten Informationen werden in strikter Übereinstimmung mit den geltenden Datenschutzbestimmungen behandelt. Alle Daten werden vor jeglicher Verwendung für die Masterarbeit sorgfältig anonymisiert, um die Privatsphäre der Schüler:innen zu schützen. Keine Namen werden genannt. Persönliche Informationen werden weder veröffentlicht noch anderweitig ohne ausdrückliche Zustimmung der Betroffenen weitergegeben.

Die Teilnahme am Unterrichtsprojekt ist freiwillig, und Sie haben das Recht, Ihre Zustimmung jederzeit zurückzuziehen, ohne dass dies negative Auswirkungen auf Ihre schulische Situation bzw. die schulische Situation Ihres Kindes hat.

Bitte lassen Sie mich bis zum 12. Dezember 2023 wissen, ob Sie mit Ihrer Teilnahme bzw. Teilnahme Ihres Kindes am erprobten Unterrichtskonzept einverstanden sind. Wenn Sie weitere Fragen oder Bedenken haben, stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Vielen Dank für Ihr Verständnis und Ihre Unterstützung.

Mit freundlichen Grüßen

Dunja Krstic

E-Mail-Adresse:

Tel.:

Einverständniserklärung

Ich bin damit einverstanden, dass im Rahmen der Masterarbeit mit dem Titel „Digitales Linguistic Landscaping im Deutschkurs (DaZ). Förderung von Mehrsprachigkeit und digitalen Kompetenzen durch die sprachliche Landschaft Wiens“ bzw. des Unterrichtsprojekts meine ausgefüllten und gesammelten Arbeitsblätter analysiert werden. Die Daten werden ausschließlich in anonymisierter Form und für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Die Teilnahme an diesem Projekt ist freiwillig. Diese Einverständniserklärung kann jederzeit widerrufen werden.

(Datum und Unterschrift der Teilnehmerin bzw. des Teilnehmers)

.....

(gegebenenfalls: Datum und Unterschrift der bzw. des Erziehungsberechtigten)

.....

(Datum, Name und Unterschrift der Projektleitung)

.....

Anhang 2 Materialien (Sprachenportraits, Aufgaben (Spaziergang), Reflexions- und Feedbackbögen)

Ich und meine Sprachen

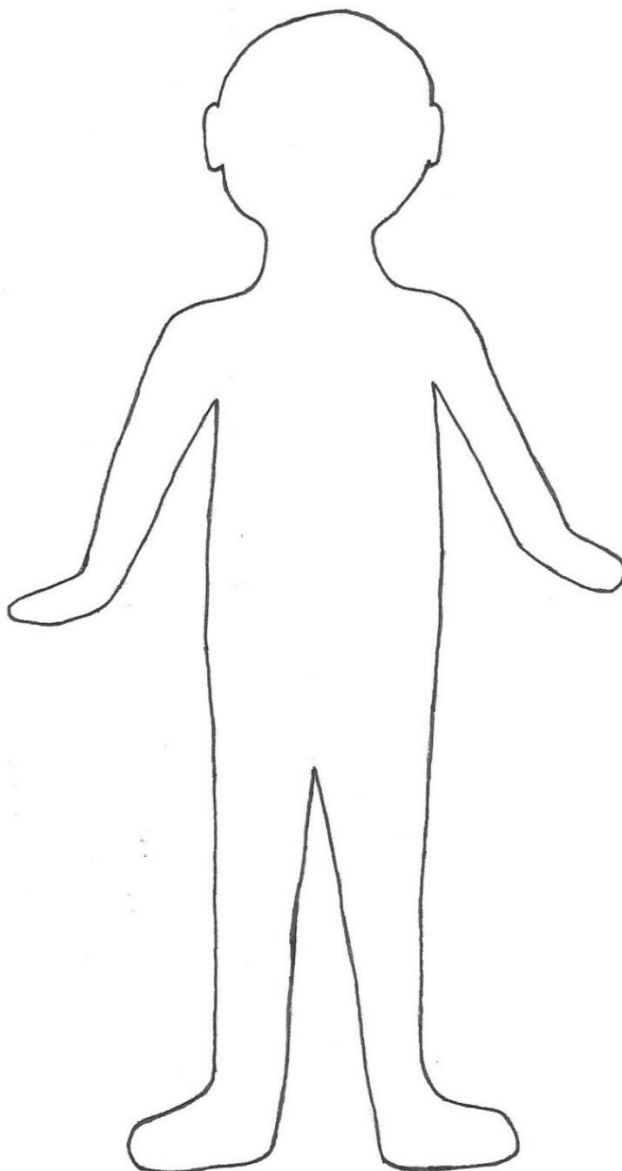


Wo in der Figur **befinden** sich die Sprachen? Male deine Sprachen in die Figur.

↓
sich befinden – يتواجد – nalaziti se – in la is helo – برای پیدا کردن خود

Benutze verschiedene Farben, Symbole und Formen.

Kommentiere deine Zeichnung.



Gehe durch die Straße. Welche Sprachen kannst du sehen? Welche Sprachen kennst du?



Fotografiere ein für dich interessantes mehrsprachiges **Schild**, einen mehrsprachigen **Sticker** oder eine mehrsprachige **Werbung**.

Schild – درع – znak – saxeexa – علامت

Sticker – ملصقا – nalepnica – warqad – برچسب

Werbung – الاعلان – reklama – advertising – تبلیغات

mehrsprachig – متعدد اللغات –

višejezično – luuqado badan –

چند زبانه

Finde das Schild in der Straße.



Welches Geschäft hat das Schild aufgeklebt?

Welche Sprachen kommen vor?

Welche der Sprachen verstehst du?

Wie schreibt man das Wort auf dem Schild in deiner Muttersprache?

Finde einen Sticker in einer anderen Sprache als Deutsch. Übersetze es mit Google Lens in deine Muttersprache.

Sticker:

برچسب – ملصقا – nalepnica – warqad – Sticker

Übersetzung:

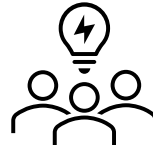
ترجمه – turjumaada – prevod – ترجمة – Übersetzung

Welches mehrsprachige **Objekt** ist für euch besonders interessant? Wählt eins aus.

شي – walxaha – objekat/stvar – كائن – Objekt



Fotografiert es mit der App LinguaSnapp. **Beschreibt** das Bild in der App. Welche Sprachen kommen vor?



Reflexionsblatt

1. Welche Sprachen hast du in der Hütteldorfer Straße gesehen?

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

am meisten – غالباً – najviše – ugu badan – بیشترین



2. Welche Sprache hast du **am meisten** gesehen?

1.	_____
2.	_____
3.	_____
4.	_____

vorkommen – یحْدَث – pojaviti se – dhaca – به نظر می رسد



3. Wo sind diese Sprachen am meisten **vorgekommen**?
(z. B. Restaurants, Geschäfte...)

irgendwo – مكان ما – negde – meel – جایی

4. Hast du deine Muttersprache **irgendwo** gefunden? Wenn nicht, welche Sprache hast du **verstanden**?

verstehen – يفهم – razumeti – faham – فهمیدن

Welche Wörter hast du in deiner Muttersprache oder der Sprache, die du verstehst, **bemerkt**?

bemerkten – لاحظ – primetiti – ogeysiis – تشخیص



Schreibe 2-3 Wörter und schreibe die **Übersetzung** (turjumaada) auf Deutsch.

Übersetzung – ترجمة – prevod – turjumaada – ترجمه

Deutsch

Wort des Tages – كلمة اليوم – reč dana - hadalka maalinta – کلمه روز

5. Welches Wort aus der Hütteldorfer Straße würdest du als **Wort des Tages** beschreiben? Es kann auch ein Wort in einer anderen Sprache als Deutsch oder deiner Muttersprache sein.

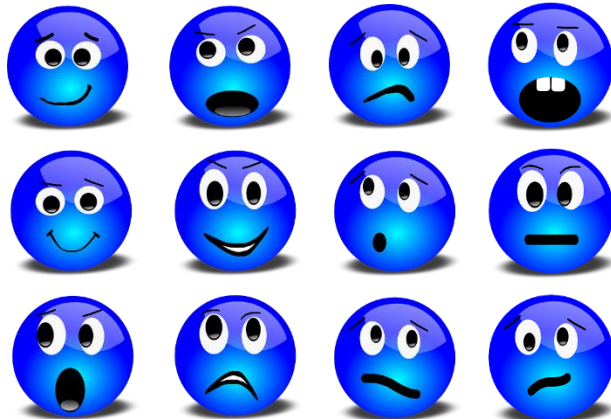
Wort des Tages ist _____

Feedbackbogen

Sprachenspaziergang – مسيرة اللغة – jezička-šetnja – taala socod – پیاده روی زبان

Wie hat dir der **Sprachenspaziergang** gefallen? Welche Emojis **passen** zu deinen Gefühlen?

passen – لائق – pasati/poklapati se – مناسب – taam



©OpenClipart-Vectors

Was meinst du? **Kreise ein.** →

Kreise ein – دائرة في – zaokruži – wareegyada – زیر خط بکش

1. Sind die Aufgaben **verständlich**?



verständlich – مفهوم – razumljivo/jasno – la fahmi karo – قابل درک است

2. Sind die Aufgaben **leicht**?



leicht – سهل – jednostavno/lako – iftiim – سادگی

3. Machen die Aufgaben Spaß?



4. Sind die Materialien für mich interessant?



5. Ist die App schwer oder leicht **zu nutzen** (in la isticmaalo)?



nutzen – استخدام – za korišćenje – si ay u isticmaalaan – برای استفاده

6. Wie findest du die **Gruppenarbeit**?



Gruppenarbeit – العمل الجماعي – rad u grupi – ku shaqeyn koox – کار در گروه

7. Was ist gut und was könnte besser sein?

- Gut:

- **Besser:**



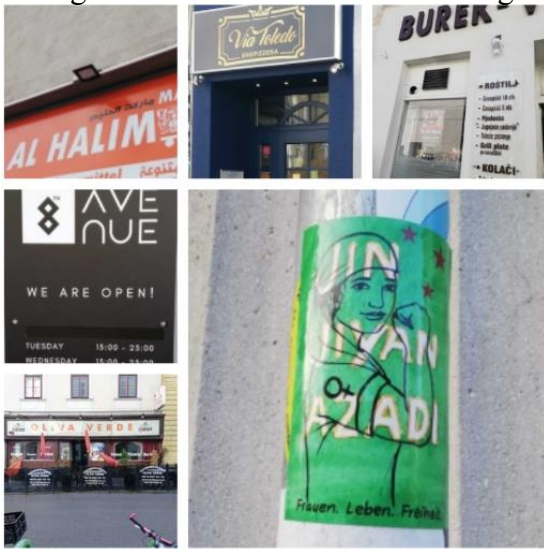
besser – أفضل – bolje – ka wanaagsan – بهتر

8. Würdest du noch einen **Sprachenspaziergang** machen?



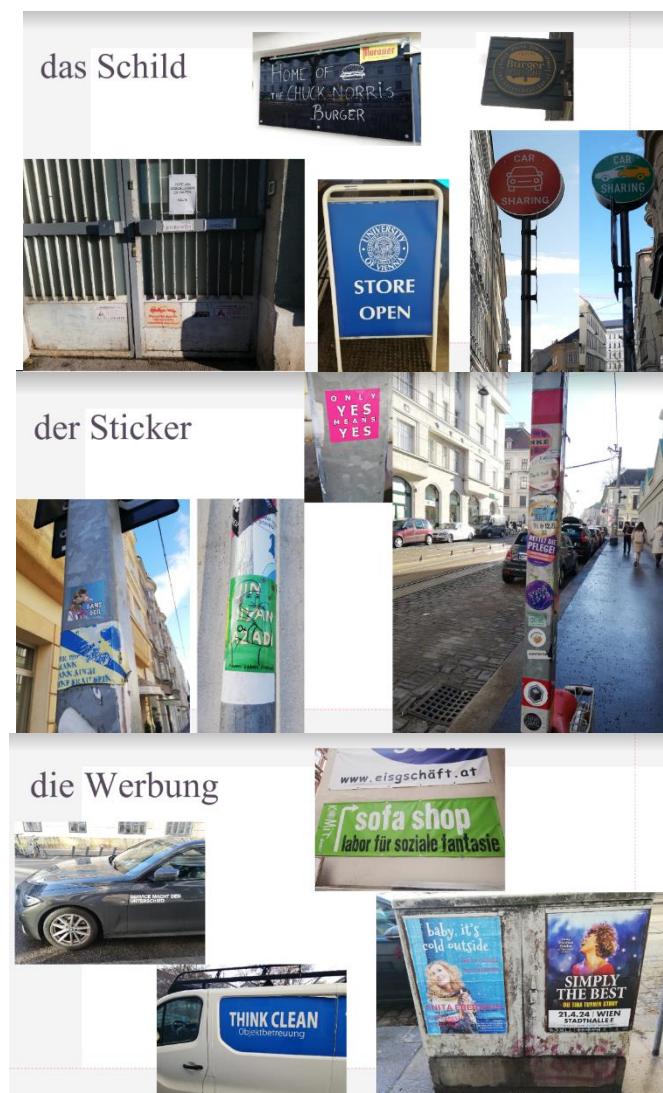
Anhang 3

Collage für die zweite Mentimeter Aufgabe



Anhang 4

Folien der Präsentation



Anhang 5

Verwendete Bilder für die Einheit 2 – Gruppenarbeit



Anhang 6

Einige gesammelten Bilder der Teilnehmer:innen (1. Aufgabe – Sprachenspaziergang)

