

Eva-Maria Hennig-Klein, Dagmar Abendroth-Timmer, Hanna Butterer, Özlem Etuş, Aileen Fliegner, Devrim Günay, Christian Koch, Gabriela Meier, María Cristina Osorio Vázquez, Anna Christine Quint, Marta Maria Röder, Rowena Seiwert, Hella Sellami, Berry Van de Wouw¹

Sprachlich-kulturelle Mittlung in einer digitalen Lernumgebung – Das Forschungsprojekt *Virtual Multilingual Learning Encounters in the Language Classroom (ViMuLEnc)*

Summary: *Der vorliegende Beitrag liefert Einblicke in ein virtuelles Schulprojekt, in dem Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe im Rahmen einer außercurricularen Arbeitsgemeinschaft mit internationalen Forschenden, Hochschuldozierenden und Lehramtsstudierenden (im Folgenden Expertinnen und Experten) zu globalen Themen in den Austausch kamen. Hierbei sollten die Lernenden authentische Gesprächssituationen erleben, in denen sie sich motiviert fühlten, neben der Lingua franca Englisch ihr mehrsprachiges und plurikulturelles Repertoire zu nutzen und weiterzuentwickeln. Nachfolgend werden erste Erkenntnisse zu sprachlich-kulturellen Mittlungsprozessen und zur Sicht einiger Schülerinnen und Schüler auf die digitale und mehrkulturelle Projektumgebung vorgestellt.*

Einführung – ViMuLEnc 2.0 – eine digitale, mehrsprachige Lernumgebung

Seit Ausbruch der Covid-19 Pandemie ist das Interesse an begleiteten sowie autonomen digitalen Lernmöglichkeiten rasant angewachsen. Während viele Jugendliche einerseits ihre Sprachen privat für autonome Zwecke digital anwenden (vgl. Han 2021) und andererseits an schulischen Projekten teilnehmen (vgl. Buendgens-Kosten & Elsner 2018), ist es schwieriger, authentische, professionelle Kommunikation in einem begleiteten Format zu üben.

In einer sprachlich und kulturell vielfältigen Lebenswelt wird es dabei immer wichtiger, die Kommunikation zwischen Menschen zu erleichtern, die keine gemeinsame Sprache teilen. Ein Sprachmittler oder eine Sprachmittlerin überträgt die Äußerungen abwechselnd in die Sprachen der Kommunikationspartner*innen, ohne wortwörtlich zu übersetzen. Vielmehr wählt der Mittler oder die Mittlerin die für die kommunikative Situation relevanten Informationen aus, paraphrasiert die Aussagen der Sprechenden und liefert kulturelle Erklärungen (vgl. Königs 2019: 44; Reimann 2016: 8). Der Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (vgl. Council of Europe 2021) vertritt ein ähnlich weit gefasstes Verständnis der Sprachmittlung und betrachtet „mediation“ als einen

der vier Modi der Kommunikation (*reception, interaction, production, mediation*), der die klassische Übersetzung einschließt, aber nicht darauf reduziert ist.

Bereits vorhandene Mittlungsaufgaben für den Schulkontext regen vor allem sprachliche Mittlungsprozesse zwischen dem Deutschen und schulisch vermittelten Fremdsprachen oder zwischen verschiedenen schulischen Fremdsprachen in *face-to-face*-Lernsituationen an (vgl. z.B. Leitzke-Ungerer 2014; Schöpp 2013). Das ViMuLEnc-Projekt, das im vorliegenden Artikel vorgestellt wird, soll sowohl sprachliche als auch kulturelle Mittlungsprozesse im Kontext einer Online-Lernbegegnung initiieren.

Im Rahmen des Projekts² ViMuLEnc 2.0 kamen n = 29 Schüler*innen³ der Oberstufe (Einführungsphase, Qualifikationsphase 1 und Qualifikationsphase 2) eines deutschen Gymnasiums mit sprachlich-kulturellen und fachlichen Expertinnen und Experten bzw. Hochschullehrenden und Lehramtsstudierenden aus Deutschland, Großbritannien, Mexiko, den Niederlanden und der Türkei in mehreren *online sessions* zu einer freiwilligen Arbeitsgemeinschaft zusammen. Sie diskutierten über die Kommunikationsplattform Zoom Themen von globaler Relevanz. Nach einer Kennenlernsitzung hatten die Lernenden in *session 1* die Möglichkeit, an einem Workshop zum Thema *multilingual landscapes* oder an einem Workshop zum Thema *multilingual communication* teilzunehmen. Über Spiele sowie über Bild- und Diskussionsimpulse wurden die Lernenden dazu angeregt, zwischen verschiedenen Sprachen und kulturellen Kontexten zu mitteln sowie über ihre sprachlich-kulturelle Identität zu reflektieren. *Session 2* widmete sich anhand verschiedener Angebote in Arbeitsgruppen dem Thema Digitalisierung. In *session 3* wurden zwei Workshops zum Thema Nachhaltigkeit angeboten. In einer zusätzlichen Sitzung in Präsenz zu VR-Brillen erprobten die Lernenden Methoden einer mehrsprachigen Wortschatzarbeit in einem *virtual reality* Kontext. Den Abschluss bildete ein online Treffen, in dem die Schülerinnen und Schüler Ideen entwickeln konnten, wie sie selbst im Rahmen einer schulischen Projektwoche zu Expertinnen und Experten eines der Themen werden könnten.

Das Projekt sollte einen Raum schaffen, in dem die Lernenden in einer authentischen mehrsprachigen und mehrkulturellen Kommunikationssituation in ihren Sprachen mit internationalen Expertinnen und Experten kommunizieren und Sprach- oder Kulturmittlungsabsichten entwickeln konnten.

Sprachmittlung und kulturelle Mittlung in mehrsprachigen Lerngruppen – die Sprachlernbiographien der Schüler*innen

Viele Schülerinnen und Schüler an deutschen oder europäischen Schulen entwickeln außerhalb der Schule plurilinguale Kompetenzen, da in den Familien verschiedene (Herkunfts-)Sprachen gesprochen werden. Während plurilinguale Lernende auf mentaler Ebene mehrere Sprachen verwenden, zeigt sich dies kaum auf der Oberfläche (vgl. Lüdi 2020: 50), weil die Lernenden sich an monolinguale Normen der Bildungssysteme anpassen (vgl. Abendroth-Timmer & Schneider 2021; Abendroth-Timmer & Fäcke 2011).

Die Konzipierung des ViMuLEnc-Projekts basiert auf der Annahme, dass Mittlungsaufgaben, die den Gebrauch des mehrsprachigen Repertoires der Schülerinnen und Schüler begünstigen, zu einer positiven Selbstwahrnehmung der eigenen sprachlich-kulturellen Identität beitragen können (vgl. dazu auch Sugrañes Ernest 2017).

Von den 29 Lernenden im Projekt waren 12 gleichzeitig in einem bilingualen Unterrichtszweig mit der Arbeitssprache Englisch eingeschrieben. In den Familien von 10

Lernenden wurden andere Herkunftssprachen als Deutsch gesprochen. Die Mehrsprachigkeit dieser Schülerinnen und Schüler war aber oft nicht ausgewogen, d.h. die Kompetenzen im Deutschen beurteilten sie bisweilen als stärker entwickelt als in den Herkunftssprachen. Nachfolgend werden die Mittlungsprozesse, die in dieser heterogenen Lerngruppe stattfanden, analysiert.

Sprachliche und kulturelle Mittlung im ViMuLEnc-Projekt

Forschungsdesign und Forschungsfragen

In den weiteren Analysen gehen wir folgenden Forschungsfragen nach:

- Welche sprachlichen und kulturellen Mittlungsprozesse lassen sich nachzeichnen?
- Welche Motivation entwickeln Lernende, ihr mehrsprachiges und plurikulturelles Repertoire in der digitalen Umgebung mit den internationalen Expertinnen und Experten zu nutzen und zu entwickeln?

Das gesamte Datenkorpus besteht aus 29 Vorab-Fragebögen zu Interessen hinsichtlich des Projektes und zu sprachlichen Kompetenzen und Medienkompetenzen, 28 Sprachbiographien in Form von kommentierten Sprachenblumen, 9 Stunden Videodaten der Zoom-Sitzungen und bisher 23 Einzelinterviews (à 30 Minuten) zum mehrsprachigen Repertoire und zum Sprachgebrauch im Projekt, zur virtuellen Umgebung, zur Bedeutung der Expertinnen und Experten und zu Inhalten und Aufgaben.

Für den vorliegenden Beitrag wurden relevante Passagen mit Fokus auf sprachlich-kulturelle Mittlung aus den Videoaufzeichnungen der Zoom-Sitzungen verschriftlicht. Zudem wurden die Interviews von 9 besonders mehrsprachigen Lernenden⁴ im Hinblick auf Aussagen zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Zusammenhang mit dem digitalen und internationalen Setting auszugsweise transkribiert. Die Ausschnitte wurden in Anlehnung an Koch (2020: 225) orthographisch mit einer begrenzten Markierung gesprochenessprachlicher Parameter transkribiert:

(1)	Pausen ab 1.0 Sek. Dauer
/	Wort-/Formulierungsabbruch
((lacht))	nonverbale Handlungen, Kommentare
(xxx)	unverständlich

Die Selektion der transkribierten Passagen erfolgte nach der thematischen Relevanz im Hinblick auf Mittlungsprozesse, die individuelle Mehrsprachigkeit, die Motivation für die eigene Sprachverwendung und die Rolle der internationalen Expertinnen und Experten. Im Folgenden werden Prozesse der sprachlich-kulturellen Mittlung im Projekt nachgezeichnet und mit Daten zusammengeführt, die das Erleben der mehrsprachigen Kommunikationssituationen durch die Lernenden widerspiegeln.

Sprachlich-kulturelle Mittlungsprozesse

Die gemeinsame Lingua franca im Projekt war Englisch, aber es wurden zahlreiche Gelegenheiten für die Integration anderer Sprachen geschaffen. So wurden die Lernenden bei der ersten Sitzung in den Sprachen der Expertinnen und Experten begrüßt und ermutigt, ihr sprachliches Repertoire zu nutzen. Dadurch wurde ein Umfeld geschaffen, in dem die

Sprachen und Kulturen aller Schülerinnen und Schüler anerkannt wurden. Das Team verfolgte diese Politik auch während der Workshops. Dabei stellten die Lernenden manchmal erst durch das Projekt fest, über welche Sprachkenntnisse ihre Mitschülerinnen und Mitschüler verfügten oder fühlten sich sogar motiviert, in Zukunft ihre (Herkunfts-)Sprachen im schulischen Alltag stärker zu verwenden (wie z.B. Larissa).

Mittlungsprozesse wurden innerhalb der Interaktionen zwischen den internationalen Expertinnen und Experten und den Lernenden vor allem dann ausgelöst, wenn die Expertengruppe mehrsprachiges Material einbrachte, wenn Lexeme zur Realisierung von Redeabsichten fehlten, wenn das Verstehen gesichert werden sollte oder wenn durch Expertinnen oder Experten Bild- und Textmaterial eingebracht wurde, das ohne Erläuterungen zu den kulturellen Kontexten durch die Lernenden nicht adäquat interpretiert werden konnte. Dies soll im Folgenden veranschaulicht werden.

In *session 1* wurde das mehrsprachige Spiel „The Fictionary“ eingebracht, das Mittlungsprozesse initiierte. Ziel des Spiels war es, die Bedeutung eines Wortes aus einer unbekanntem Sprache zu erraten und eine Definition für dieses Wort zu formulieren bzw. die Bedeutung zu paraphrasieren. Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, was das türkische Lexem *şahane* (Engl. *amazing*, Dt. *wundervoll*) sowie das griechische Wort *φιλικός/filikós* (Engl. *friendly*, Dt. *freundlich*) bedeuten könnten. Ferner wurden auch Wortschöpfungen verwendet, die so nicht existierten, aber phonotaktische Ähnlichkeiten zu anderen Sprachen aufwiesen. Damit sollte der dynamische Charakter des Sprachgebrauchs in einer mehrsprachigen Gemeinschaft hervorgehoben werden. Anhand der App *Mentimeter* gaben die Schülerinnen und Schüler ihre Definitionen zu den Lexemen ein. Die Lernenden, die mit ihren Definitionen der Bedeutung des Lexems am nächsten kamen, gewannen. Das Spiel wird in einigen der zur Analyse herangezogenen Interviews positiv erwähnt.

In *session 3* lernten die Schülerinnen und Schüler im Workshop *Sustainable practices from the past for the future: Mayan Agriculture* landwirtschaftliche Verfahren aus der Zeit der Maya-Kultur kennen, die noch heute in Mexiko praktiziert werden. Dabei mussten die Inhalte, die vielfach über Bild- und Textimpulse durch eine Expertin eingebracht wurden, für die nicht-spanischsprachigen Lernenden gemittelt werden, wie das nachfolgende Beispiel zeigt.

Cristina_E⁵: So, estamos viendo aquí por ejemplo (1) que el cultivo principal es maíz. ¿Okay? Pero, a la sombra, van a ver acá (1) porotos. Es un término sudamericano.

Para nosotros son frijoles, son sinónimos. (2) Y, en esta parte van a ver, siempre en la sombra del maíz, van a ver zapallo. Igual es un término sudamericano. Para nosotros es calabaza. (1) So you want me to translate, Chris, or would you like to/

Christian_E: Maybe someone can just translate. I think it's very easy, so (3)

Irina: You mean what just was said?

Cristina_E: Hm_hm.

Irina: So uhm (1) We heard about (1) the main product that uhm, that is the corn, and around it we have porotos? (1) I don't know what it is.

Cristina_E: Beans.

Irina: Beans, yeah.

Cristina_E: Beans.
(Workshop Milpa, 00:08:24-00:09:57)

Die Lerneinheit förderte nicht nur sprachliches, sondern auch kulturelles Lernen, indem beispielsweise die kulturelle Bedeutung der Nutzpflanzen reflektiert und die Kultur der Maya nähergebracht wurde. Während Tatjana aufgrund fehlender Spanischkenntnisse schwer folgen konnte, betont Gemma die Sitzung positiv, weil „auch persönliche Infos geshared wurden“ (00:38:31-00:39:15).

Nicht nur die Expertinnen und Experten mittelten Inhalte, um das Verständnis der Lernenden zu sichern. Auch die Lernenden setzten Mittlungsstrategien ein, um der Expertengruppe ihr schulisches Umfeld näher zu bringen, wie dieses Beispiel aus dem Workshop *Multilingual communication* zeigt:

Denis: Well, there isn't a welcome sign but at the end of the foyer there is a wall with an (3) quote from Dietrich Bonhoeffer.

Itesh_E: Yes. And what does it say?

Denis: Man ist nicht für sich allein ein Ganzer, sondern nur mit anderen zusammen, which rough/ which roughly translates to: You are not/ (1) you cannot be a whole as one but with others.

Itesh_E: Nice. How interesting. And are there any other languages on display in the public spaces of your school? (3) When you look at the signboards or anything like that, are there any other languages available? (4) Can you think of any/ as you walk through the corridor, do you see French or Spanish or English or/ even in signs like exit ((laughs)), are they in German or are they in English?

Während es sich bei den oben aufgeführten Beispielen um Mittlungsprozesse handelt, in denen die sprachliche Ebene dominiert, konnten ebenso Mittlungsprozesse nachgezeichnet werden, die das kulturelle Verstehen der Schülerinnen und Schüler vertieften. Einige Lernende heben hervor, dass ihnen diese kulturellen Informationen im Projekt besonders gewinnbringend erschienen, wie Schule im Lockdown in der Pandemie (z.B. Elena, Evelina, Gemma, Irina, Larissa). Tatjana merkt an, dass sich zusätzlich zu den Moderatorinnen und Moderatoren weitere Personen der Expertengruppe an Gesprächen beteiligten und stellt fest: „meistens hatten die ja auch nochmal einen anderen Blickwinkel auf Sachen, den wir jetzt zum Beispiel in unserer Umgebung nicht kennen, in unserem Umfeld, ja, das war auf jeden Fall interessant“ (00:22:14-00:23:42).

Im Workshop *multilingual landscapes* wurde ferner ein Foto aus Istanbul (29.10.2021, Yeşilköy) eingebunden.



Das Foto zeigt eine an einer Straßenlaterne befestigte Trommel, auf der eine türkischsprachige Werbeanzeige für einen Reinigungsservice zu lesen ist. Die Lernenden wurden von der Expertin und dem Experten aus Istanbul gefragt, warum in diesem Fall eine Trommel für die Werbeanzeige genutzt wurde. Da sich die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung dieses Symbols nicht erklären konnten, folgte ein Mittlungsprozess zum kulturellen Hintergrund:

Exactly, it is extraordinary, there is a bit of humor in it. This signage is multimodal. So, we need to see language going beyond the verbal. [...] There is a cultural connotation, for instance in a very traditional, you know, in traditional terms, if you have a wedding or if you are sending someone to the military service, a young man, what happens is that some families decide to go for a drummer and then they celebrate with drums on the street. (Özlem_E; 00:28:00-00:28:36)

An diesem Beispiel wird deutlich, dass Bildimpulse besonders dazu geeignet scheinen, die kulturelle Ebene in Mittlungsprozessen zu stärken.

Sicht der Lernenden auf den Sprachgebrauch im Projekt

In den Angaben zu ihren Sprachbiographien in den Fragebögen, den Sprachenblumen und den Interviews wurde deutlich, warum viele Lernende der Sprache Englisch neben dem Deutschen einen besonders hohen Stellenwert zuwiesen. Die meisten Schülerinnen und Schüler betrachteten Deutsch als Sprache, die in ihren außerschulischen und schulischen Kontexten verwendet wird, und Englisch als Sprache der Medien, der sozialen Netzwerke, US-amerikanischer Filme etc.

Englisch war folglich auch die im Projekt am meisten vertretene Sprache. Dadurch sei phasenweise wenig Sprachmittlung erforderlich gewesen (Gemma). Die Motivation der Lernenden, Englisch als Lingua franca im Projekt zu verwenden, war hoch. Die befragten Schülerinnen und Schüler merkten an, dass sie im Projekt unterschiedliche Akzente der Expertinnen und Experten im Englischen mit Interesse wahrgenommen haben. Die

Motivation, weitere (Herkunfts-)Sprachen zu nutzen, war weniger ausgeprägt. Die Lernenden des Samples, die über eine lebensweltliche Mehrsprachigkeit verfügten, betrachteten die Kompetenzen in ihren Sprachen mitunter als zu unausgewogen. Eine Schülerin beschreibt einen Prozess der „Spracherosion“ (vgl. Riehl 2014: 93-97):

Gerade im Moment fühle ich mich so, als ob ich keine Sprache richtig gut kann, weil/ keine Ahnung/ Es sind irgendwie so viele Sprachen auf einmal und selbst meine Muttersprache [Rumänisch] kann ich nicht mehr so gut sprechen wie früher, obwohl ich nicht mal so lange hier lebe, also in Deutschland. [...] Es fällt mir schwer mich auszudrücken, egal auf welcher Sprache. (Francesca 00:01:15-00:02:39)

Ähnliche Prozesse des Sprachverlusts beschreiben weitere Lernende. Tatjana hätte im Projekt gern Russisch eingebunden, da sie mehr Übung bräuchte. Gemma versucht, auch zuhause Sprachen zu trennen, während Anton und Larissa Sprachmischungen und Sprachwechsel im familiären Kontext nutzen.

Auf die Frage, ob sie sich gewünscht hätte, noch andere Sprachen einzubringen, antwortet die zuvor zitierte Schülerin Francesca wie folgt:

Wenn ich ehrlich bin, ich fühle mich halt ein bisschen sicherer auf Englisch, weil wir Englisch schon seit einer Ewigkeit gefühlt lernen. Aber ich hätte mir schon gewünscht, dass wir so verschiedene Meetings haben, in denen wir uns dann nur auf eine Sprache konzentrieren, damit wir uns in verschiedenen Sprachen verbessern. (00:05:46-00:05:58)

Hier wird der Wunsch deutlich, Sprachen voneinander zu trennen, um an Sicherheit zu gewinnen. Gleichzeitig wird jedoch ein grundsätzliches Interesse an Mehrsprachigkeit erkennbar, wenn Evelina vorschlägt, Präsentationen auch in anderen Sprachen anzubieten, „dasselbe, aber halt auf einer anderen Sprache, damit man das auch so hört, wie sich eine andere Sprache anhört“ (00:04:45-00:04:57). Die Möglichkeit, im Projekt über die Mehrsprachigkeit der Expertinnen und Experten sowie der Peers zu erfahren, wurde mit Interesse bemerkt. In dem Sinne schlagen Anton und Tatjana vor, dass man phasenweise Gruppen nach Sprachen bildet.

Die eigene Mehrsprachigkeit wurde durchaus als vorteilhaft erlebt. Oftmals herrscht aber eine Scheu vor, im Schulkontext andere Sprachen zu sprechen, um nicht auszugrenzen oder sich selbst ausgegrenzt zu fühlen (z.B. Irina). Gemma merkt an, dass der digitale Raum und die Tatsache, dass sich die Expertengruppe aus Personen von verschiedenen internationalen Universitäten zusammensetzte, Mehrsprachigkeit ermöglichten, so dass „man sich getraut hat, in anderen Sprachen zu kommunizieren“ (00:30:27-00:31:11). Das Projekt hat somit einen Raum für die freiwillige angstfreie Verwendung von Sprachen geschaffen, auch wenn dies eher selten geschah. Alsan beispielsweise nutzte nur kurz in der VR-Session die Gelegenheit, um dem Experten Berry seine Französischkenntnisse zu signalisieren. Gemma sprach in der *kick off*-Sitzung ein wenig Spanisch, Larissa konnte etwas Französisch sprechen. Irina erinnert sich positiv, dass Özlem_E und Devrim_E die Gruppen immer auf Türkisch begrüßt haben.

Der einzige türkischsprachige Schüler des Samples, der mit der Expertin und dem Experten aus Istanbul Türkisch hätte sprechen können, nutzte diese Möglichkeit kaum. Die Scheu vor der Nutzung einer Herkunftssprache erklärt er wie folgt:

Alsan: So [Irina: Yeah.] we start. Uh, we're encouraged to speak only German in class (1) because otherwise other people don't understand us if I speak Turkish with my friends, or a teacher would not be able to understand me.

Diese Ergebnisse legen den Rückschluss nahe, dass die Einbindung von Sprachen in ein solches Projekt sehr stark von den teilnehmenden Lernenden und deren außerschulischen sowie schulischen Sprachpraktiken abhängt. Es kann aber die Chance erhöhen, dass die Lernenden vermehrt ihre Mehrsprachigkeit zeigen und sich zugleich darum bemühen, für alle Mitglieder einer mehrsprachigen Gesellschaft verständlich zu sein. Die Bedeutung dieser Forschungsergebnisse für die Unterrichtspraxis soll im Folgenden diskutiert werden.

Diskussion der Forschungsergebnisse und Perspektiven für die Praxis

Wie die vorangehenden Ausführungen zeigen, waren die meisten Lernenden motiviert, mit der Expertengruppe und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu interagieren. Dies lag vor allem an der von den Lernenden wahrgenommenen Authentizität der kommunikativen Situation, die auf drei Ebenen realisiert wurde:

- es wurden authentische Materialien und lebensweltlich relevante Themen eingebracht,
- die Lernenden wurden durch gemeinsam zu lösende *tasks* zu einer Interaktion mit den Peers und der Expertengruppe animiert,
- die Lernenden wurden dazu angeregt, ihre in der Situation wahrgenommenen authentischen Mitteilungs- und Mittlungsbedürfnisse umzusetzen.

Aus Forschungsergebnissen der politischen Bildung zur Kooperation von Schulen mit außerschulischen Bildungsträgern zeigt sich zudem, dass viele Schülerinnen und Schüler „den außerschulischen Lernort als bildungsfördernd [bewerteten], da dort schulische Logiken (Zeit, Benotung, Disziplin, Leistungsdruck usw.) zumindest temporär außer Kraft gesetzt werden“ (Butterer & Wohnig 2019: 10). Durch Kooperationen mit außerschulischen Expertinnen und Experten, die „aus dem Leben außerhalb der Schule kommen und Spezialisten für das Thema sind“ (Grundmann 2016: 124) kann zusätzlich ein Raum geöffnet werden, in dem diese Lebenswelten in die Schule hineingetragen werden und Schülerinnen und Schülern ein alternativer Zugang zum Lernen ermöglicht wird (vgl. Grundmann 2017 und Butterer & Wohnig 2019). Unsere Analysen zeigen, dass ViMuLEnc diesen Bogen zu schlagen vermag, indem es das Lernen ohne schulischen Druck über das Klassenzimmer hinausführt, verschiedene Sprachen verwendet und die Unvorhersehbarkeit des Lernens akzeptiert. In diesem Sinne arbeiten die Lernenden auf eine größere Autonomie und Professionalität hin, die für die zukünftige Generation der „future global communicators“ (Han 2021) von zunehmender Bedeutung ist.

Durch die Multimodalität vieler Inhalte bzw. durch die Kombination aus Schrift und Bild wurden die Lernenden nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv angesprochen und zu Perspektivwechseln (vgl. dazu auch Bredella 2012) herausgefordert. Das Potenzial des Settings liegt den Forschungsergebnissen zufolge besonders in der Förderung des

kulturellen Lernens mittels sprachlich-kultureller Mittlungsprozesse. Für die Entwicklung entsprechender Materialien kann zudem – wie z.B. das oben angeführte Beispiel mit der auf einer Trommel formulierten Werbeanzeige aus Istanbul zeigt – an Theorien zum soziolinguistischen Forschungsfeld *linguistic landscapes* angeknüpft werden. Durch eine Auseinandersetzung mit “schriftlichen Manifestationen von Sprache” (Busch 2013: 152) im öffentlichen Raum können Lernende sich dessen bewusst werden, dass die Botschaft eines Zeichens und seine Interpretation weitgehend vom kulturellen Kontext abhängen (vgl. dazu auch Etuș 2021)

Nicht nur die inhaltliche Gestaltung, sondern auch der digitale Charakter der Lernumgebung wurde von den Lernenden als sehr motivierend erlebt, gerade wenn er durch einen interaktiven spielerischen Charakter an ihre Mediennutzungsgewohnheiten anschloss (vgl. dazu auch Montemayor 2021).

Die ‚Regeln‘ für den Sprachgebrauch in der mehrsprachigen ViMuLEnc-Umgebung sollten jedoch überdacht und abgewandelt werden. Nicht immer verknüpfen Lernende ein positives Selbstwirksamkeitserleben mit der eigenen Mehrsprachigkeit oder verfügen über eine breite Mehrsprachigkeit. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Schülerinnen und Schüler alle (Herkunfts-)Sprachen einbringen wollen (vgl. dazu auch Hennig-Klein 2018) oder weitere Schulfremdsprachen nutzen wollen, wenn nur wenige weitere Personen in einer Gruppe diese beherrschen. Außerdem haben die Lernenden die Verwendung einer Lingua franca (Englisch) als Höflichkeitskonvention in internationalen Gruppen internalisiert. Daher könnte zukünftig angedacht werden, Workshops nach Sprachen anzubieten und von den Lernenden selbst auswählen zu lassen. Im Plenum würden die Arbeitsergebnisse dann in eine gemeinsame Sprache gemittelt.

Ferner könnte das Konzept für den schulischen Fremdsprachenunterricht adaptiert werden, indem Expertinnen und Experten aus verschiedenen zielsprachlichen Diskursgemeinschaften über Kommunikationsplattformen in den Fachunterricht eingeladen werden (z.B.ritisches, amerikanisches, südafrikanisches oder indisches Englisch). Alle Workshops könnten aber ebenso curricular auf fortgeschrittenen Lernstufen oder in bilingualen Kursangeboten nachhaltig eingebunden werden.

Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer könnten zudem die Plattform e-twinning (<https://www.etwinning.net/en/pub/index.htm>) nutzen, um Lehrende aus dem europäischen Ausland als Partner*innen zu gewinnen und diese online in den Unterricht einzuladen.

ANMERKUNGEN

- 1 Neben den angegebenen Autorinnen und Autoren bot Prof. Dr. Itesh Sachdev (SOAS University of London) als Experte für Mehrsprachigkeit einen Workshop an. Iris Hannebauer und Julian Biel waren vonseiten der Universität Siegen an den Transkriptionen beteiligt. Das Team erhielt technischen Support durch die Didaktik der Mathematik der Universität Siegen.
- 2 Zu ViMuLEnc 1.0 auf Universitätsebene vgl. Abendroth-Timmer & Hennig-Klein 2022 a und b, im Druck.
- 3 Es gab in der Schule eine Werbe- und Informationsphase. 31 Schüler*innen hatten sich bis zur Anmeldefrist gemeldet. 10 verspätete Anmeldungen konnten terminlich und kapazitär nicht mehr berücksichtigt werden. 2 Personen haben sich aus zeitlichen oder persönlichen Gründen wieder abgemeldet.

- 4 Alsan: Türkisch / Anton: Russisch / Elena: würde gern die Sprache der Eltern, Russisch, lernen / Evelina: Rumänisch, Russisch / Francesca: Rumänisch, versteht Italienisch (Großmutter) / Gemma: Spanisch, versteht Katalanisch (Vater) / Irina: Rumänisch, Russisch, versteht Ukrainisch / Larissa: Russisch / Tatjana: Russisch mit Wunsch der Verbesserung. Außerdem bringen die Schüler*innen in unterschiedlicher Kombination als Schulfremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Latein und Spanisch ein.
- 5 Die Expertinnen und Experten sind mit ihren wirklichen Namen benannt und mit einem zusätzlichen "E" kenntlich gemacht. Die Schüler*innen sind durch Pseudonyme anonymisiert.

LITERATUR

- Abendroth-Timmer, D. & Fäcke, C. (2011): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In: F.-J. Meißner & U. Krämer (Hrsg.), *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität* (S. 16-48). Klett-Kallmeyer, Seelze-Velber.
- Abendroth-Timmer, D. & Schneider, R. (2021): Virtuelle Projekte in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung: Empirische Analysen zu *Translanguaging*-Prozessen. *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal*, 2021(4), 15-34. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/24156>.
- Abendroth-Timmer, D. & Hennig-Klein, E.-M. (2022a): Mehrsprachige Kommunikation im Spannungsfeld von Individuum, Lerngruppe und Lernsetting – Das internationale Projekt *Virtual Multilingual Learning Encounters*. In: C. Fäcke & S. Vali (Hrsg.), *Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis: Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien* (S. 113-131). Lang, Frankfurt a.M..
- Abendroth-Timmer, D. & Hennig-Klein, E.-M. (2022b im Druck): Zur Strukturierung von Interaktions- und Kommunikationsprozessen mittels digitaler Medien im Projekt *Virtual Multilingual Learning Encounters in the Language Classroom* (ViMuLEnc). In: M. Bechtel, L. A. Dittmann & J. Fricke (Hrsg.), *Fremdsprachliche Lehrer*innenbildung digital?* Lang, Frankfurt a.M..
- Bredella, L. (2012): *Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Narr Verlag, Tübingen.
- Buendges-Kosten, J. & Elsner, D. (2018): *Multilingual Computer Assisted Language Learning*. Multilingual Matters, Bristol.
- Busch, B. (2013): *Mehrsprachigkeit*. Facultas Verlag, Wien.
- Butterer, H. & Wohnig, A. (2019): Kooperationen zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung. *POLIS*, 2019(2), 7-10.
- Council of Europe (2020): *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Etüş, Ö. (2021): Linguistic Landscape Research: Inquiry on Societal Multilingualism in Pre-Service Language Teacher Education. *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal*, 4, 56-72.
- Grundmann, D. (2017): *Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern: Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung*. Springer VS, Wiesbaden.
- Han, Y. (2021): Understanding multilingual young adults and adolescents' digital literacies in the wilds: Implications for language and literacy classrooms. *Issues and Trends in Learning Technologies*, 9(1). https://doi-org.uoelibrary.idm.oclc.org/10.2458/azu_itlt_v9i1_han.

-
- Hennig-Klein, E.-M. (2018): Identität und plurale Bildung in mehrsprachigen Französischlerngruppen. Konzeptmodellierung und empirische Studie. Lang, Frankfurt a.M..
- Koch, C. (2020): Viele romanische Sprachen sprechen. Individueller Polyglottismus als Paradigma der Mehrsprachigkeitsforschung. Lang, Berlin.
- König, L. (2019): Kulturelle Sprachmittlungskompetenz aufbauen. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 161, 8-11.
- Leitzke-Ungerer, E. (2014): Wege zu früher Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz: Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für den Englisch- und Französischunterricht ab Klasse 5. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 2014(1), 99-118.
- Lüdi, G. (2020): Lingua franca. In: I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung (S. 47-51). Springer, Wiesbaden.
- Montemayor, Julia (2021): Activismo digital a favor de las lenguas amerindias: acercamiento definitorio e iniciativas en el contexto yucateco. In: J. Montemayor & M. Schrader-Kniffki (eds.), Espacios de contacto en la hispanofonía. Español y Lenguas indígenas en el mundo globalizado (p. 93-122). Lang, Berlin.
- Reimann, D. (2016): Sprachmittlung. Narr Verlag, Tübingen.
- Riehl, C. M. (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. WBG, Darmstadt.
- Schöpp, F. (2013): Sprachmittlung Französisch. Klett Sprachen, Stuttgart.
- Sugrañes Ernest, C. (2017): A plurilingual approach to language teaching and learning in Catalonia: Using heritage languages in the additional language classroom. <http://hdl.handle.net/10803/403850>.

ZUR AUTORIN/ZUM AUTOR

Dr. Eva-Maria HENNIG-KLEIN ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung „Interkulturelle Kommunikation und Mehrsprachigkeitsforschung mit Sprachlernzentrum“ am Institut für Sprach-, Medien- und Musikwissenschaft an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Ihre Forschungsthemen sind individuelle Mehrsprachigkeit, plurikulturelles Lernen, digitale Lehr- und Lernumgebungen und Literatur- und Filmdidaktik.

Prof. Dr. Dagmar ABENDROTH-TIMMER lehrt Didaktik der französischen und spanischen Sprache und Kultur an der Universität Siegen. Ihre Forschungsthemen sind Handlungsorientierung, Motivation, mehrsprachige-mehrkulturelle Bildung und reflexive Lehrerbildung verbunden mit virtuellen Lernumgebungen und Dramapädagogik.

Hanna BUTTERER ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen im Arbeitsbereich Didaktik der Sozialwissenschaften und beschäftigt sich mit Fragen zu nachhaltigkeitsbezogener und politischer Bildung sowie der Kooperation zwischen schulischer und außerschulischer Bildung.

Dr. Özlem ETUŞ arbeitet an der ELT-Abteilung der Universität Istanbul-Cerrahpaşa. Zu ihren Forschungsinteressen gehören interkulturelles Lernen, Identitätskonstrukte von Fremdsprachenlehrenden, Multiliteralität und mehrsprachige Bildung. Sie war an verschiedenen internationalen Projekten beteiligt (MuVIT- Multilingual Virtual Talking Books, EU-DO-IT-European Digital Online-Game for Intercultural Learning and Translanguaging und ENROPE-European Network for Junior Researchers in the Field of Plurilingualism and Education).

Aileen FLIEGNER ist Studentin an der Universität Siegen im Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen mit den Fächern Englisch und Spanisch.

Dr. Devrim GÜNAY ist Assistenzprofessor in der Englischdidaktik der Hasan Ali Yucel Education Faculty an der Universität Istanbul-Cerrahpaşa. Er promovierte zu Identitätsdarstellungen in Englischlehrwerken. In seinem Forschungsprojekt EnT@SK geht es um die kollaborative und kreative Aufgabengestaltung. Weitere Forschungsbereiche sind u.a. robotergestütztes Sprachenlernen, visuelle Ethnographie, Soziologie von Englisch als Lingua franca, Task Based Language Teaching und Mehrsprachigkeit. Als Fulbright-Stipendiat lehrte er an der Portland State University in den USA.

Dr. Christian KOCH ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in Angewandter Sprachwissenschaft und in der Didaktik der romanischen Sprachen der Universität Siegen. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Mehrsprachigkeit und der Analyse gesprochener Sprache.

Dr. Gabriela MEIER ist Senior Lecturer im Bereich „Language Education“ an der Universität von Exeter (UK). Sie veröffentlicht und betreut Projekte zum Themenbereich Mehrsprachigkeit im Bildungswesen. Dabei spielen sprachenpolitische Überlegungen sowie sozialisatorische Aspekte und das Thema der sozialen Kohäsion eine zentrale Rolle.

Prof. Dr. María Cristina OSORIO VÁZQUEZ wird derzeit von der Alexander von Humboldt-Stiftung als Georg Forster-Forschungsstipendiatin an der Universität Siegen unterstützt. Sie hat einen Master in Economics and Public Administration von der Universidad Autónoma de Yucatán und einen Dokortitel in „Innovation and Governance for Sustainable Development“ von der Universität Twente. Zudem verfügt sie über umfangreiche Erfahrungen als Projektleiterin von nationalen und internationalen Projekten, die darauf abzielen, eine wichtige Lücke in der Bildungsforschung für Mädchen zu schließen, indem sie sich mit den Herausforderungen für die Bildung von Maya-Mädchen in Mexiko befasst.

Anna Christine QUINT ist Lehrerin an einem Gymnasium. Sie unterrichtet u.a. die Fächer Englisch, Französisch und Politik/Sozialwissenschaften (bilingual). Zusätzlich engagiert sie sich in der

Lehreraus- und -weiterbildung und forscht interdisziplinär im Bereich der Didaktik u.a. mit Fokus Professionsforschung.

Marta Maria RÖDER ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen im Lehrstuhl Didaktik der französischen und spanischen Sprache und Kultur. Ihr Forschungsinteresse liegt im kulturübergreifenden historischen Lehren und Lernen und in der Identitätsbildung im schulischen Spanisch-, Italienisch- und Französischunterricht.

Rowena SEIWERT ist Studentin an der Universität Siegen im Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen mit den Fächern Deutsch und Französisch.

Hella SELLAMI ist Studentin an der Universität Siegen im Lehramt für Berufskollegs mit den Fächern Spanisch und Wirtschaftswissenschaften und im Zusatzstudium Sport/Bewegung.

Berry VAN DE WOUW lehrte Französisch an der BUAS Breda University of Applied Sciences. In der Forschung widmet er sich dem Themenbereich *virtual reality* und Fremdsprachenlernen.