

# ***Linguistic Landscapes* im neokommunikativen Französischunterricht: eine sinnvolle Ergänzung?**

Lukas Eibensteiner

## **Abstracts**

This article gives a general overview of the possibilities of using Linguistic Landscapes for teaching French. We adopt the neo-communicative teaching approach as a theoretical framework, which can be described by pedagogical principles such as action orientation or learner orientation. We will argue that Linguistic Landscape walks can help to raise awareness of the linguistic diversity of public space and to reflect on sociolinguistic and language policy issues. To exemplify this claim, three pedagogical ideas for the promotion of language awareness, intercultural competencies as well as for vocabulary learning will be presented.

Le présent article donne un aperçu général sur les différentes possibilités d'utiliser les paysages linguistiques à des fins d'enseignement du français langue étrangère. Comme cadre théorique, nous adoptons l'approche pédagogique néo-communicative, qui peut être décrite par des principes pédagogiques tels que l'orientation vers l'action ou l'orientation vers l'apprenant. Nous soutiendrons que les promenades du paysage linguistique sont un moyen adéquat de sensibiliser à la diversité linguistique de l'espace public et de réfléchir aux questions sociolinguistiques et de politique linguistique. Pour illustrer ce point, nous présenterons trois idées didactiques qui visent à encourager la sensibilisation aux langues, des compétences interculturelles et de l'apprentissage du vocabulaire.

## **Keywords**

*Linguistic Landscapes*, neokommunikativer Fremdsprachenunterricht, Französischunterricht, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Herkunftssprachen, Elsässisch

## **Biographie**

**Lukas Eibensteiner** ist Juniorprofessor für Didaktik der Romanischen Schulsprachen an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Er studierte Spanisch, Philosophie und Psychologie auf Lehramt an der Universität Wien und der Universität Alicante. Von 2015 bis 2020 war er akademischer Mitarbeiter am Institut für Romanistik der Universität Mannheim. Darüber hinaus unterrichtete er an den Universitäten Mainz und Kassel. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des Zweit- und Drittspracherwerbs, der Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie der *Linguistic Landscape*-Forschung. Bezüglich letzterer beschäftigt er sich hauptsächlich mit der Sichtbarkeit von Regional-, Minderheiten- und Herkunftssprachen (v.a. Katalanisch, Elsässisch und Türkisch).

## 1. Einleitung

Die primär soziolinguistische Forschungsrichtung der *Linguistic Landscapes* (LL) und die theoretische Entwicklung der fremdsprachendidaktischen Methodenkonzeption, die heute weitgehend als neokommunikativ bezeichnet wird, haben zwar ihren Ursprung in den 1990er-Jahren; dennoch gab es interessanterweise bis vor geraumer Zeit verhältnismäßig wenig Autor:innen, die sich mit der Verzahnung der LL-Forschung und der Fremdsprachendidaktik beschäftigt haben. Erst in den letzten Jahren finden sich – vor allem im Bereich der Englisch- und DaF-/DaZ-Didaktik – Arbeiten, die sich diesem Forschungsdesiderat verstärkt widmen (Badstübner-Kizik und Janíková, 2018; Cenoz und Gorter, 2008; Gorter et al., 2021; Janíková, 2017; Krompák, 2018; Malinowski et al., 2020; Niedt und Seals, 2020). Auch im Bereich der deutschsprachigen, romanistischen Fremdsprachendidaktik wird erst seit Kurzem versucht, die beiden Forschungsrichtungen zusammenzudenken (Eibensteiner et al., 2023; Korb 2021).

Wie Altmayer (2021) in einer kritischen Intervention darlegt, wurde dabei bisher zu wenig über die eigentliche Sinnhaftigkeit einer solchen Verzahnung nachgedacht. Er fragt,

ob wir es bei Begriff und Konzept der ‚Linguistic Landscapes‘ tatsächlich mit einem eigenständigen und innovativen Zugang zu Sprache und Kultur zu tun haben, [...] oder ob es sich nicht eher um eine fachfremde und vorübergehende Modeerscheinung handelt. (Altmayer, 2021, S. 109)

Er wirft der LL-Forschung im Kontext der DaF-/DaZ-Didaktik u. a. vor, Lernen vom Medium her zu denken, „und nicht, wie es sinnvoll und geboten wäre, von den Lernenden, den Lernvoraussetzungen und -prozessen oder den anzustrebenden Lernzielen“ (Altmayer, 2021, S. 111). Obwohl die Darstellungen Altmayers an manchen Stellen überspitzt formuliert sind, soll seine kritische Intervention als Anlass dienen, um über die Sinnhaftigkeit einer Verzahnung der soziolinguistischen Forschungsrichtung der LL und der Fremdsprachendidaktik nachzudenken. Dabei geht es ausdrücklich nicht darum, „eine generelle Überlegenheit“ (Altmayer, 2021, S. 110) der LL gegenüber anderen medialen Formen zu deklarieren; vielmehr soll argumentiert werden, dass Sprache des öffentlichen Raumes eine sinnvolle Ergänzung darstellt und zur Kompetenzförderung beitragen kann.

Der vorliegende Beitrag möchte zuerst ausgewählte theoretische Grundlagen liefern und einen allgemeinen Einblick in das Forschungsfeld der LL geben. Im Anschluss werden die Leitprinzipien des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts wie Handlungs- und Lernerorientierung sowie die Kompetenzbereiche der KMK-Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) kurz dargestellt. Darauf aufbauend wird diskutiert, inwiefern LL eine sinnvolle Ergänzung für den Französischunterricht darstellen und zur Kompetenzschulung beitragen können. Um die Argumentation besser zu veranschaulichen, wird auf Beispiele aus den LL der Städte Straßburg und Mannheim zurückgegriffen, und es wird anhand verschiedener Praxisbeispiele exemplarisch dargestellt, wie diese in konkreten Unterrichtssituationen verwendet werden können. Dabei werden v.a. die interkulturelle kommunikative Kompetenz, Sprach(en)bewusstheit sowie die Möglichkeit, mithilfe der LL Wortschatzarbeit durchzuführen, fokussiert.

## 2. *Linguistic Landscapes* (LL)

Die LL-Forschung beschäftigt sich mit schriftlicher Sprache im öffentlichen Raum (Landry und Bourhis, 1997, S. 25), womit u. a. Straßenschilder, Werbebanner, Namen von Shops, Restaurants etc. gemeint sind. Aktuelle Tendenzen dieses Forschungsfeldes versuchen allerdings, diese traditionelle Definition und die damit einhergehende Eingrenzung auf die schriftliche

Repräsentation von Sprache aufzubrechen, und plädieren für die Analyse aller schriftlich dokumentierten Zeichen (*semiotic landscapes*; Jaworski und Thurlow, 2010) bzw. für eine Ausweitung auf den virtuellen öffentlichen Raum (*Virtual* oder *Online Linguistic Landscapes*; Kalten et al., 2020; Kim und Chesnut, 2020). Da die Definition dessen, was in der LL-Forschung als Zeichen verstanden wird, sehr unterschiedliche Auslegungen ermöglicht, wird seit Kurzem auch darüber diskutiert, das Forschungsfeld auf auditive Sinneseindrücke (*Linguistic Soundscapes*) und/oder bewegliche Zeichen (z. B. *Skinscapes* wie Tattoos) auszuweiten (Scarvaglieri et al., 2013, S. 62).

Eines der Hauptziele der LL-Forschung ist es, die Sprache des öffentlichen Raumes möglichst detailliert zu dokumentieren, um so sprachliche Diversität nach quantitativen Kriterien zu messen bzw. sichtbar zu machen. Darüber hinaus soll zum Verständnis der jeweiligen Sprach(en)politik beigetragen werden, indem versucht wird, die Motive, Ideologien und Einstellungen, die hinter den Zeichen stecken, zu ergründen (Gorter et al., 2019, S. 482ff; Shohamy, 2019, S. 268f). Die aktuelle LL-Forschung bleibt demnach nicht auf ein schlichtes Abfotografieren der Zeichen beschränkt, sondern greift durchaus auf andere qualitative und quantitative Methoden (beispielsweise der qualitativen Sozialforschung) sowie deren Triangulierung zurück (Malinowski, 2018, S. 870ff). So erweitern u. a. Harjus und Harjus (2021) die traditionelle Herangehensweise um die Durchführung qualitativer Interviews und legen dar, wie eine solche Methodentriangulation zu einem umfangreicheren Erkenntniszuwachs hinsichtlich der hinter den Zeichen steckenden Motive, Ideologien und Einstellungen führen kann.

Zahlreiche Studien weltweit haben sich mit Fragestellungen der LL-Forschung beschäftigt. Dazu zählen u. a. die Analyse von Sprachkontaktsituationen von sprachlichen Minderheiten (Cenoz und Gorter, 2006; Moser, 2020), von diatopischen Varietäten (Harjus, 2017) oder von Migrationssprachen (Ziegler, 2018). Im Hinblick auf die LL Frankreichs, denen im vorliegenden Artikel besondere Bedeutung zukommt, sticht vor allem das Forschungsprojekt von Blackwood und Tufi (2015) bzw. jenes von Blackwood (2015) hervor. Die Autor:innen untersuchen darin, inwiefern Sprachminderheiten in den LL Frankreichs repräsentiert sind und kommen zu dem Ergebnis, dass das Französische in allen untersuchten Städten dominiert. Die Autor:innen finden zwar beispielsweise bilinguale Straßenschilder in mehreren Regionen Frankreichs; deren Verbreitung bleibe allerdings meist auf einige touristische Gebiete beschränkt. Im Allgemeinen konstatieren sie, dass die Verwendung von Regionalsprachen marginal sei und meist ausschließlich eine symbolische Funktion habe.

Im Hinblick auf das Elsass (vor allem Straßburg) – als eine exemplarische mehrsprachige Region Frankreichs, die sich aufgrund der geographischen Nähe zu Deutschland und ihrer sprachlichen Situation gut für Forschungsaufenthalte und schulische Exkursionen, in deren Rahmen LL-Projekte durchgeführt werden können, anbietet – ist das Bild ähnlich: Das Elsässische wird auf Zeichen im öffentlichen Raum kaum verwendet (Bogatto und Hélot, 2010; Bogatto und Bothorel-Witz, 2012). Eine Ausnahme stellt diesbezüglich sicherlich die verhältnismäßig hohe Anzahl an zweisprachigen Straßenschildern im Stadtzentrum Straßburgs dar. Bogatto (2010, S. 171) kommt diesbezüglich sogar auf einen Prozentsatz von knapp 50 %. Diese hohe Zahl darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass auf den zweisprachigen Zeichen erwartungsgemäß das Französische dominiert und das Elsässische eine zweitrangige Position einnimmt. Dies zeigt sich beispielsweise in Abbildung 1, in der die französische Straßenbezeichnung (*RUE DU COQ*) hierarchisch über der elsässischen (*Hahnegässel*) steht; die Majuskeln tragen ebenfalls zu einer entsprechenden Hervorhebung bei:



Abbildung 2: Zweisprachiges Straßenschild im Zentrum Straßburgs

Die Verwendung von zweisprachigen Straßenschildern ist zudem außerhalb des Stadtzentrums marginal. Bogatto (2010) zählt in einer Studie, die er im Stadtviertel *Robertsau* durchführte, lediglich 16 bilinguale Zeichen, was nur 5,4 % aller Schilder dieses Viertels ausmacht. Darüber hinaus zeigt sich, dass sogenannte *bottom-up*-Zeichen – also Zeichen, die nicht von staatlichen Institutionen, sondern von Privatpersonen im öffentlichen Raum platziert werden – kaum auf Elsässisch bzw. als zweisprachige Fassung aufzufinden sind. Es lassen sich lediglich vereinzelt Redewendungen und Wörter auf Elsässisch finden (v.a. in den *Linguistic Foodscapes*), die keinerlei funktionale Bedeutung haben, sondern primär dazu eingesetzt werden, Tourist:innen ein vermeintlich authentisches elsässisches Bild zu vermitteln. So findet sich beispielsweise auf der elsässisch-französischen Speisekarte in Abbildung 2 der Satz *Ihr solle ken scheens Gemies hän! Jo, es wächst bi dem Wätter!*, der kontextlos abgedruckt und damit nur schwer verständlich ist. Hinter dieser als *tokenistic use* bezeichneten Verwendung der Regionalsprache (Moriarty, 2015) stehen also primär ökonomische Interessen und weniger die Intention, sie als Kommunikationsmittel einzusetzen, um dem voranschreitenden sprachlichen Substitutionsprozess entgegenzuwirken.

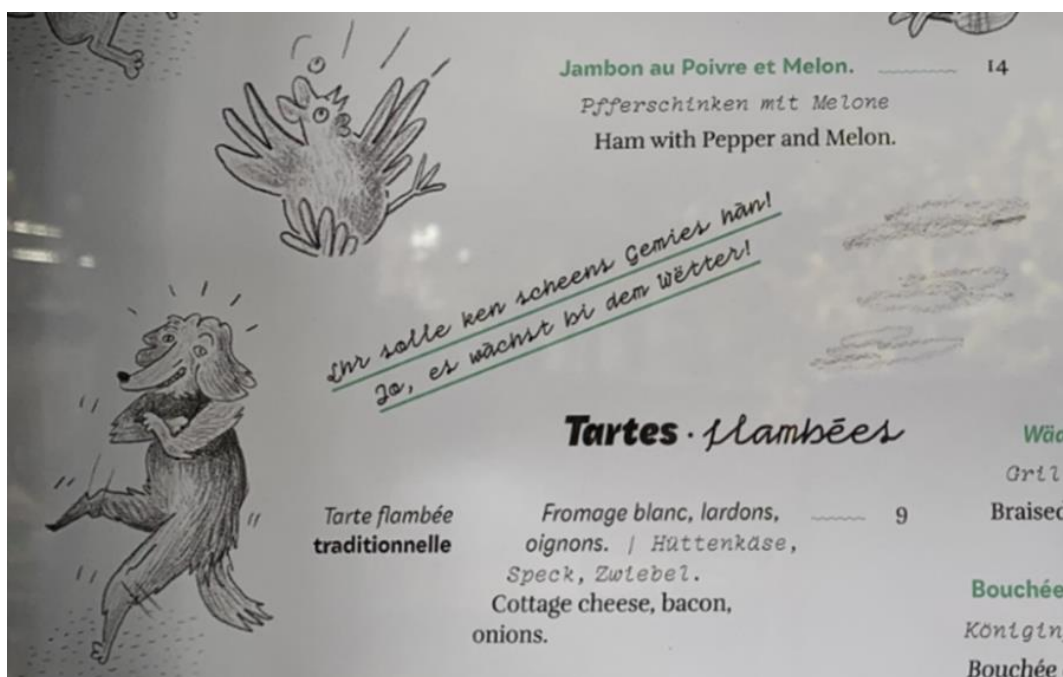


Abbildung 3: Verwendung des Elsässischen auf einer Speisekarte

Wie die Einblicke in die LL Frankreichs und Straßburgs zeigen, ist deren Analyse aus soziolinguistischer und sprach(en)politischer Perspektive höchst interessant, geben sie doch Auskunft über Sprachkontaktsituationen, Sprachideologien, die Umsetzung sprach(en)politischer Bestrebungen etc. Zu diskutieren bleibt allerdings, inwiefern der schulische Fremdsprachenunterricht von sprachlichen Repräsentationen des öffentlichen Raumes profitieren kann. Im Folgenden werden daher exemplarisch ausgewählte Leitprinzipien des neokommunikativen Ansatzes (Reinfried, 2001) sowie zu fördernde Kompetenzen besprochen.

### 3. *Linguistic Landscapes* im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht

#### **Leitprinzipien und Kompetenzen des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts**

„Beim kommunikativen Fremdsprachenunterricht handelt es sich um einen grundlegenden ‚Ansatz‘, man kann auch sagen: eine breit gefasste und relativ vage Methodenkonzeption, die [sich] Anfang der 1970er Jahre [...] in zahlreichen europäischen Ländern etablieren konnte“ (Reinfried und Volkmann, 2012, S. 9). Als einer der Hauptvertreter:innen der deutschen Strömung wird meist Piepho (1974) genannt, der in seinem Werk *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* die Auffassung vertritt,

daß die Äußerungen der Schüler [bzw. der Schülerinnen] nicht allein an Normen und Ansprüchen hinsichtlich der Aussprache [...] und der grammatischen und stilistischen Korrektheit, sondern in erster Linie an der Verständlichkeit, Direktheit und Ehrlichkeit der kommunikativen Absichten (und ihres Erfolgs) gemessen und bewertet werden sollten. (Piepho, 1974, S. 15)

Die kommunikative Kompetenz wird dadurch zum obersten Lernziel erhoben. Die Überlegungen jener Zeit prägen das Verständnis von Fremdsprachenunterricht bis heute. So steht beispielsweise die funktional-kommunikative Kompetenz weiterhin im Zentrum des Kompetenzmodells der Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) (KMK, 2012):



Abbildung 4: Darstellung der fünf Kompetenzbereiche (KMK, 2012, S. 12)

Auch die mit der kommunikativen Wende einhergehende Verabschiedung von festen Methodenkonzeptionen und der Zuwendung zu einer prinzipiengeleiteten Methodenvielfalt, die auf der „Forderungen nach Schülerorientierung, Mitbestimmung, Interaktivität, Partnerschaftlichkeit usw. ebenso [...] wie [auf der] Inhaltsorientierung, Fehlertoleranz und Nichtdidaktisierung von Unterrichtsmaterialien“ (Decke-Cornill und Küster, 2014, S. 89) beruht, ist bis heute gültig. Derartige Leitprinzipien sollen u. a. dazu beitragen, das Lernziel der kommunikativen Kompetenz zu erreichen, um so die Lernenden in der Zielsprache handlungsfähig zu machen.

Allerdings haben sowohl der Kompetenzbegriff als auch damit verbundene Leitprinzipien Erweiterungen erfahren, die Reinfried (2001) mit dem Begriff des ‚neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts‘<sup>1</sup> zu fassen versucht. Reinfried und Volkmann (2012, S. 9ff) sprechen von einer Integration bzw. stärkeren Fokussierung in Richtung Handlungsorientierung, fächerübergreifendem Lernen, Ganzheitlichkeit sowie Lerner- und Prozessorientierung, die sie als Leitprinzipien deklarieren und von speziellen Grundsätzen bzw. Realisierungsformen unterscheiden:

<sup>1</sup> Der Begriff wurde eigentlich schon von Königs (1991) in Anlehnung an jenen der ‚postkommunikativen Epoche‘ von Piepho (1990) eingeführt und von Reinfried (2001) weiterentwickelt.

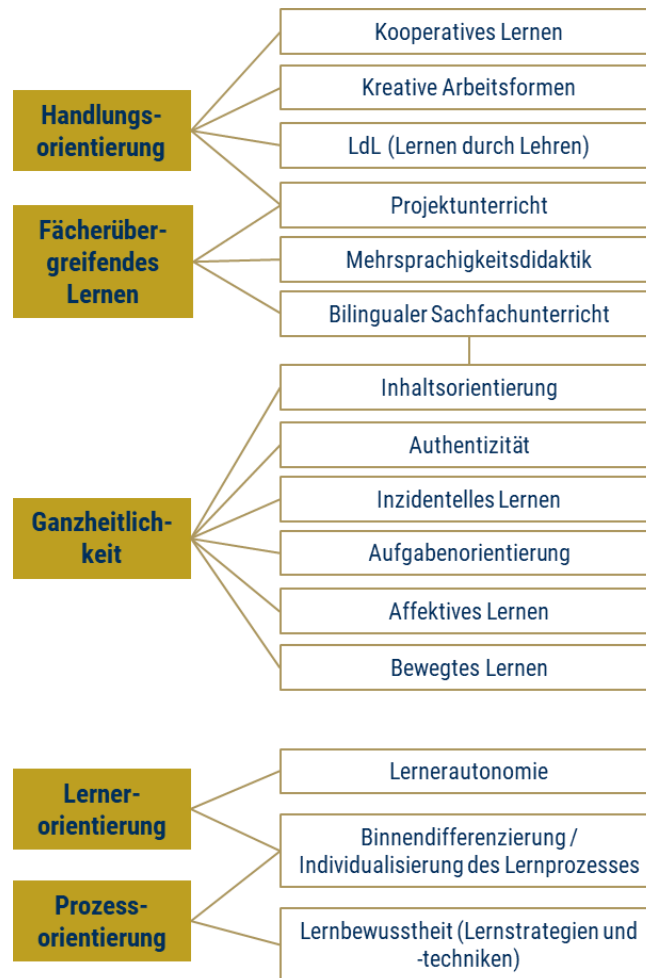


Abbildung 5: Leitprinzipien des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts (links) und spezielle Grundsätze (rechts) nach Reinfried und Volkmann (2012, S. 17; eigene Darstellung)

Diese Auflistung beansprucht allerdings nicht, eine allgemein verbindliche Taxonomie darzustellen (Reinfried und Volkmann, 2012, S. 18). Beispielsweise erweitern geläufige Einführungswerke in die Fachdidaktik Französisch (Nieweler et al., 2017, S. 74ff) und Spanisch (Grünwald und Küster et al., 2017, S. 131ff) die Auflistung um die didaktisch-methodischen Prinzipien der Motivierung, Sprachbewusstheit, Heterogenität und Bildungsanspruch. Es geht im Folgenden also nicht darum, den Einsatz von LL hinsichtlich jedes einzelnen Prinzips zu diskutieren; vielmehr soll exemplarisch aufgezeigt werden, dass sich der Einsatz von LL v.a. dann anbietet, wenn er mit außerschulischen Projekten kombiniert wird, da durch eine derartige Realisierungsform quasi automatisch gängige didaktisch-methodische Prinzipien des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts berücksichtigt werden. Viele der genannten Vorteile treffen dabei natürlich auf Projektunterricht im Allgemeinen zu. Das Besondere – und vermeintlich auch Innovative – an LL-Projekten ist jedoch, dass sie durch die Analyse öffentlich zugänglicher Sprache das zentrale Element des Fremdsprachenunterricht – nämlich Sprache – fokussieren und dadurch außerschulische Sprachlernräume gewinnbringend nutzen.

### ***Linguistic Landscape-Spaziergänge im Rahmen von Projektunterricht***

Der Einbezug von LL im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts ist v.a. dann gewinnbringend, wenn er mit außerschulischen Projekten verbunden wird (Elola und Prada, 2020). Dabei bezeichnet Projektunterricht

eine offene und themenzentrierte Unterrichtsform, die ein hohes Maß an Selbstverantwortung und Mitbestimmung der Lernenden erlaubt. Themen- und Problem-

konkretisierung sowie die Planung der einzelnen Aktionsphasen resultieren aus einem gemeinsamen Aushandlungsprozess, der sowohl Raum für die Entfaltung von Lerninteressen lässt, als auch für die pädagogisch-fachdidaktisch begründeten Vorschläge des Lehrers [bzw. der Lehrerin]. (Legutke, 2003, S. 259)

Im Zentrum derartiger Projekte stehen sogenannte LL-Spaziergänge, in denen Schüler:innen damit beauftragt werden, die sie umgebende sprachliche Landschaft mithilfe von Fotos zu dokumentieren, und sie somit am eigenen Leib zu erfahren (Brinkmann und Melo-Pfeifer, 2023), was sich durch die direkte Anknüpfung an ihre Lebensrealität positiv auf ihre Motivation auswirken sollte. Die LL-Spaziergänge dienen somit als bewusstseinsfördernde Maßnahme, zumal sie durch die Fokussierung auf sprachliche Zeichen dazu beitragen, dass Schüler:innen die sprachliche Umgebung in stärkerem Maße bewusst wahrnehmen, als dies bei normalen Spaziergängen der Fall wäre. In Anlehnung an Schmidt (1990) könnte sogar argumentiert werden, dass die sprachlichen Zeichen im Unterschied zu normalen Spaziergängen (*perception*) durch die bewusste Aufmerksamkeitslenkung im Rahmen von LL-Spaziergängen zuerst bemerkt (*noticing*) und durch die reflexive Analyse im Unterricht in einen breiten soziolinguistischen und sprach(en)politischen Kontext eingeordnet und somit *en détail* verstanden werden (*understanding*) (Eibensteiner, 2023):

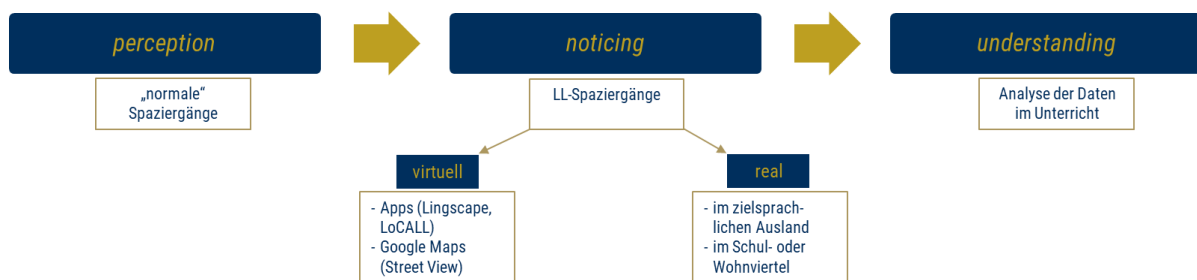


Abbildung 6: Bewusstmachung der LL durch LL-Spaziergänge und die Analyse im Unterricht

Derartige LL-Spaziergänge können im Zielsprachlichen Ausland (z. B. im geographisch nahen Straßburg), im Schul- oder Wohnviertel der Lernenden (z. B. in Mannheim oder Jena), in der Schule selbst (*Schoolscaping*; Krompák, 2018, S. 251ff) oder in der digitalen Welt mithilfe von Applikationen wie Lingscape, der LoCALL-App (LoCALL 2020) oder der *Google Street View* durchgeführt werden (Abbildung 5) (Kim und Chesnut, 2020). Gerade die Digitalisierung bietet neue und innovative Möglichkeiten, in die LL des Zielsprachlichen Landes einzutauchen. Mithilfe von freiverfügbaren Apps wie genial.ly oder Lapentor können virtuelle Escape-Rooms oder 360-Grad-Lernumgebungen erstellt werden, die eine immersive Sprachlernerfahrung zum Teil ermöglichen. Dabei bietet es sich an, Gamification-Prinzipien zu berücksichtigen und die Arbeit mit LL gewissermaßen zu gamifizieren (Eibensteiner 2022).

Im Rahmen von LL-Projekten können die Schüler:innen als Forscher:innen-Teams agieren, wobei „Themen und Sachverhalte [...] forschend angegangen und arbeitsteilig bearbeitet“ werden (Legutke, 2003, S. 259). Dabei können die Lernenden LL-Spaziergänge mit Unterstützung der Lehrpersonen selbst planen, durchführen und anschließend im Unterricht evaluieren. Derartige Projekte tragen somit nicht nur dazu bei, die sozialen Kompetenzen der Lernenden zu fördern, sondern dienen auch der autonomen Gestaltung ihrer Lernprozesse. Beispielsweise können die Lernenden in Abstimmung mit ihren Lehrkräften eine Leitfrage selbst formulieren und die Route des LL-Spaziergangs sowie die zu fotografierenden Zeichen autonom bestimmen. Dadurch können sie bis zu einem gewissen Grad entscheiden, welche Aspekte im Anschluss im Unterricht behandelt werden. Sie wählen Lernort und -rhythmus weitgehend frei, haben die Möglichkeit, eigene Fragestellungen zu behandeln, eigene Unterrichtsmaterialien zu erstellen und konstruieren somit im Rahmen von Gruppenarbeiten ihr Wissen selbst.



Darüber hinaus tragen derartige LL-Spaziergänge zum ganzheitlichen Lernen bei. Da es sich beim Lernen um keinen rein kognitiven Prozess handelt, sondern um ein Zusammenwirken affektiver und kognitiver Faktoren, sollten

Unterrichtsszenarien [...] abwechslungsreich geplant werden und möglichst positiven ‚Stress‘ erzeugen, indem sie die Schüler [bzw. Schülerinnen] emotional ansprechen, ihr Interesse wecken, zum kreativen Umgang mit Sprache einladen und in einer angenehmen, anregenden Atmosphäre realisiert werden. (Grünwald und Küster et al., 2009, S. 114)

Schon dadurch, dass für reale LL-Spaziergänge das Klassenzimmer verlassen werden muss (von *Schoolscaping*-Projekten oder digitalen Durchführungsvarianten einmal abgesehen), wird für eine gewisse Abwechslung gesorgt. Die schriftlichen Zeichen im öffentlichen Raum schließen unmittelbar an die Lebenswelt der Schüler:innen an und laden zu einem kreativen Umgang mit Sprache ein, zumal viele Zeichen mehrsprachig sind bzw. Redewendungen oder Wortspiele enthalten. Die Durchführung von LL-Spaziergängen im Land der Zielsprache ist außerdem eine gute Möglichkeit, in die zielsprachliche Umgebung einzutauchen. Die LL können somit als authentische Inputquelle dienen (Cenoz und Gorter, 2008, S. 272-274), wovon Lernende auf Exkursionen oder längeren Auslandsaufenthalten und ggf. auch auf virtuellen Reisen profitieren können.

Im Rahmen derartiger LL-Projekte fotografieren die Lernenden mehrere sprachliche Zeichen, die während der LL-Spaziergänge oder im Anschluss im Unterricht genauer untersucht werden können. Hierbei ist es wichtig, dass Lehrkräfte das Lernziel der Unterrichtseinheit vorab formulieren und die entsprechenden Übungen und Aufgaben zum Kompetenzerwerb beitragen. Im Folgenden werden Fotos, die im Rahmen von LL-Spaziergängen durch Straßburg und Mannheim entstanden sind, aufgegriffen, um drei Unterrichtsideen zur Förderung von Sprach(en)bewusstheit, der interkulturellen Kompetenz sowie zur Wortschatzarbeit zu präsentieren.

#### **4. Praxisbeispiele zur Förderung ausgewählter Kompetenzen im Französischunterricht**

##### **Reale LL-Spaziergänge im Schul- oder Wohnviertel der Lernenden**

##### **Praxisbeispiel I: Zum Einsatz von *Linguistic Corona*- und *Foodscapes* zur Förderung von Sprach(en)bewusstheit und interkultureller Kompetenzen am Beispiel von Herkunftssprachen**

Eine Möglichkeit, die LL des Schul- oder Wohnviertels gewinnbringend im Französischunterricht einzusetzen, ist die Förderung von Sprach(en)bewusstheit. Beispielsweise können mithilfe der LL allochthone Sprachminderheiten genauer untersucht werden, womit man auch der Forderung nach der Berücksichtigung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit nachkommt (Eibenstein, 2023; Fernández Ammann et al., 2015). Allein die kritisch-reflektierende Thematisierung von Herkunftssprachen im Unterricht kann mit einer Aufwertung derselben einhergehen, was in der Folge deren Prestige erhöhen und zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung seitens der Lerner:innen (mit Migrationshintergrund) beitragen kann. Im Folgenden sollen daher zwei Beispiele gegeben werden, wie mithilfe von LL-Fotos Herkunftssprachen in den schulischen Französischunterricht integriert werden können.

In Abbildung 6 wird ein Aufsteller der Stadt Mannheim abgebildet, der (Reise-)Rückkehrer:innen aus einem Corona-Risikogebiet in diversen Herkunftssprachen anspricht:

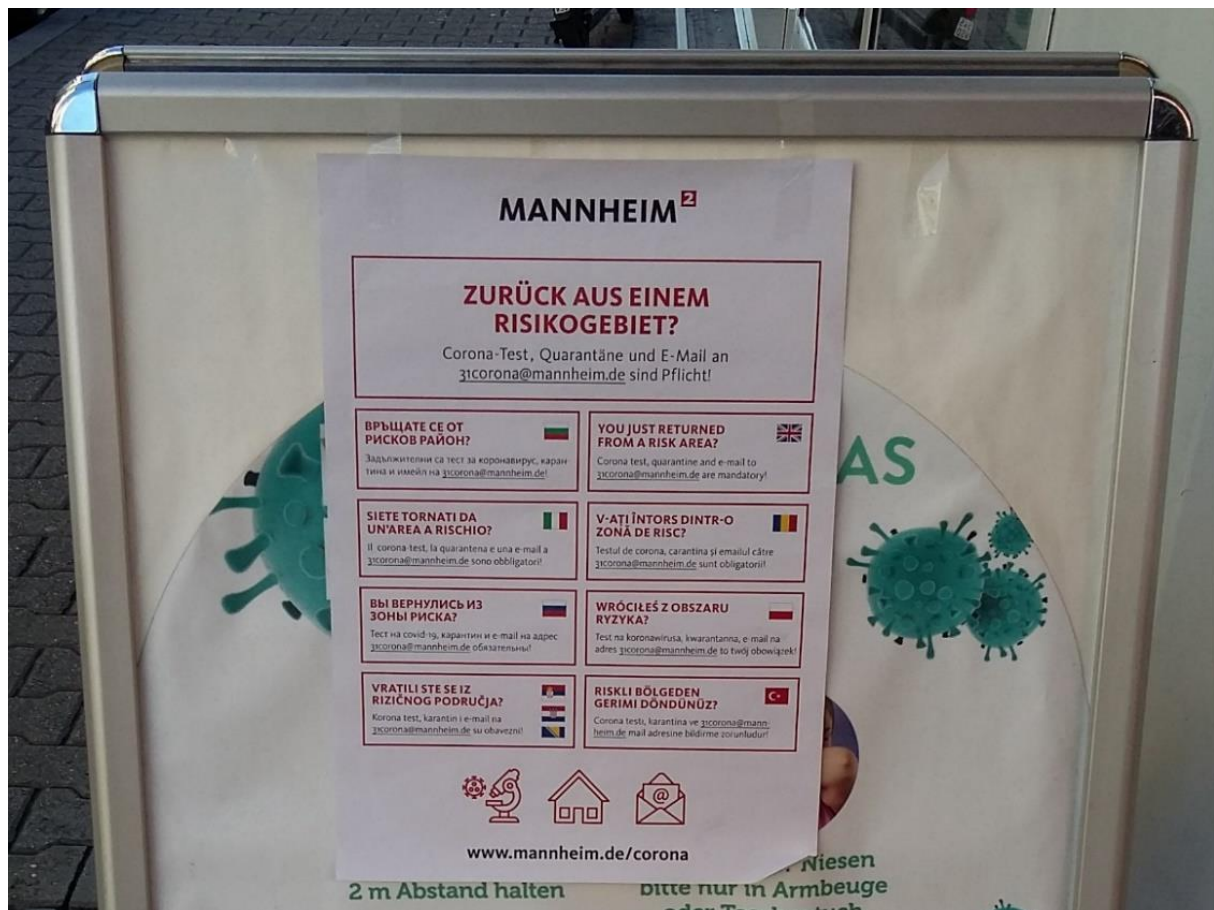


Abbildung 7: Herkunftssprachen auf einem mehrsprachigen Zeichen in Mannheim

Mithilfe des mehrsprachigen Aufstellers können die Schüler:innen ihre Sprach(en)bewusstheit fördern, indem sie beispielsweise die einzelnen Sprachen erkennen und den jeweiligen Sprachfamilien zuordnen (Eibensteiner, 2023). Die Lernenden bekommen somit einen allgemeinen Überblick über die Entstehung von Sprachen sowie deren genetische Zusammengehörigkeit. Dazu kann das im Rahmen der LL-Spaziergänge gewonnene Material didaktisch aufbereitet werden, indem zwei Typen von Memory-Kärtchen erstellt werden. Auf dem ersten sind die Textpassagen in den jeweiligen Sprachen abgedruckt (die Fahnen werden vorher entfernt); auf dem zweiten sind lediglich die Länderfahnen abgebildet. Die Aufgabe der Schüler:innen ist es nun, im Format eines Memory-Spiels die passenden Länderfahnen mit den Sprachbeispielen zu verbinden. Im Anschluss können die Kärtchen mithilfe eines Sprachbaumes den einzelnen Sprachfamilien zugeordnet werden. Im Hinblick auf den Französischunterricht lassen sich durch eine solche Herangehensweise zusätzlich die französischen Länderbezeichnungen einführen, wodurch lexikalisches Grundlagenwissen vermittelt werden kann.

Ein weiteres Thema, das von Schüler:innen im Rahmen von LL-Spaziergängen gerne aufgegriffen wird und sich inhaltlich ideal in den Französischunterricht integrieren lässt, sind sogenannte *Linguistic Foodscapes*. Ein typisches Beispiel dafür sind Speisekarten oder Werbeschilder von Restaurants. Häufig sind derartige Schilder zwei- oder mehrsprachig; darüber hinaus bieten sie sich ideal an, um über vermeintlich kulturspezifische Ess- und Trinkgewohnheiten kritisch zu reflektieren. Im Folgenden wird daher anhand eines Fotos, das bei einem LL-Spaziergang durch Mannheim entstanden ist, veranschaulicht, inwiefern zweisprachige Speisekarten im Französischunterricht eingesetzt werden können.

Auch hier bietet sich die Förderung von Sprach(en)bewusstheit durch den Einbezug von Herkunftssprachen (hier dem Türkischen) an. Dabei geht es allerdings weniger um den systematischen Einbezug des Türkischen; vielmehr kann durch punktuelle Sprachvergleiche zu im

Klassenzimmer häufig vorkommenden Herkunftssprachen<sup>2</sup> Sprach(en)bewusstheit im Allgemeinen gefördert werden. Diesbezüglich könnte man beispielsweise anhand des in der Speisekarte sehr frequenten Suffixes {-li} (siehe Abbildung 7) einen Sprachvergleich zwischen dem Türkischen, dem Deutschen und dem Französischen anstellen, um das agglutinierende Prinzip des Türkischen zu veranschaulichen (z. B. Nr. 142 in Abbildung 7: *pilav* (dt. ‚Reis‘) → *pilavlı* (dt. ‚mit Reis‘)).<sup>3</sup> Für eine solche sprachvergleichende, die kognitive Dimension von Sprach(en)bewusstheit fokussierende Vorgehensweise plädiert auch Thiele (2015), die mithilfe eines französisch-türkischen Sprachvergleichs die türkischen Pluralsuffixe einführt.

Taze günlük değişen yemeklerimiz / Tagesessen täglich wechselnde Spezialitäten		Çocuk Menüleri / Kinderteller	
141 Mantı Ravioli <sup>a)</sup>	9,90 €	181 Döner Box	
gefüllt mit Lammhackfleisch		Döner mit Pommes frites	
142 Beşamel Soslu Tavuk, Pilavlı	8,90 €	182 Chicken Nuggets <sup>a)</sup>	
Hähnchenfleisch mit Karotten und Kartoffeln in Bechameloße <sup>b)</sup> und Reis		mit Pommes frites und Ketchup <sup>4,7,5,9</sup>	
143 Kuru Fasulye, Pilavlı	8,90 €	183 Dönerteller	
Weißer Bohnen mit Lammfleisch und Reis		Döner mit Pommes frites	
144 İslim Kebap, Pilavlı	8,90 €	184 Adana Şiş (Acılı/scharf)	
Lammfleisch mit Auberginen, Tomaten und Paprika, dazu Reis		Lammhackfleisch mit Pommes frites und Ketchup <sup>4,7,5,9</sup>	
145 İncik Kebap, Pilavlı	8,90 €	185 Kuzu Şiş (Acılı/scharf)	
Lammhaxe, Kartoffeln, Karotten dazu Reis		Lammfleischspieß mit Pommes und Salat	
147 Etli Nohut, Pilavlı	8,90 €	186 Tavuk Şiş (Acılı/scharf)	
Kichererbsen mit Lammfleisch und Reis		Hähnchenspieß mit Pommes frites und Ketchup <sup>4,7,5,9</sup>	
148 Tas Kebap, Pilavlı	8,90 €	187 Izgara Köfte	
Kartoffeln mit Lammfleisch und Reis		Lammfrikadellen mit Pommes frites und Ketchup <sup>4,7,5,9</sup>	
149 Sebze Tavuk Kebap, Pilavlı	8,90 €	<b>Garnitür / Beilagen</b>	
Gemüseintopf mit Hähnchenfleisch und Reis		188 Pilav - Reis	
150 İzmir Köfte, Pilavlı	8,90 €	189 Bulgur Pilav Weizengrütze	
Lammhackfleisch Frikadellen mit Kartoffeln in eigener Sauce und Reis		190 Pommes frites	
151 Parmak Kebap, Pilavlı	8,90 €	191 Extra Joghurtsauce <sup>9,7)</sup>	
Auberginen, Tomaten, Paprika, Lammfleisch, Tomatensauce mit Reis			

Abbildung 8: Auszug einer türkisch-deutschen Speisekarte

Mithilfe derartiger LL-Zeichen können aber auch andere Kompetenzen gefördert werden, wie beispielsweise die interkulturelle-kommunikative Kompetenz. Diesbezüglich würde es sich anbieten, vermeintlich deutsche, französische und türkische Speisen und Essgewohnheiten miteinander zu vergleichen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. So könnten Schüler:innen mit türkischem Migrationshintergrund aus ihrer eigenen Erfahrungswelt berichten und würden dadurch einen Einblick in ihre ggf. auch kulturell geprägten Gewohnheiten bieten. Darüber hinaus könnte kritisch über bestimmte Stereotype, die häufig im Kontext von Trink- und Essgewohnheiten auftreten, reflektiert werden. Mit derartigen Materialien muss allerdings durchaus mit Bedacht umgegangen werden, um ggf. bestehende Stereotype, Vorurteile und klischeehafte Vorstellungen nicht zusätzlich zu verstärken. Ziel muss es demnach sein, zu einem kritisch-reflektierten Umgang anzuleiten, sowie diskriminierende Prozesse wie *othering* zu vermeiden bzw. sie im Unterricht explizit zu thematisieren.

<sup>2</sup> Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass 45,3 % der Bürger:innen Mannheims einen sogenannten Migrationshintergrund haben. Hinsichtlich der Bezugsländer der Einwohner:innen mit Migrationshintergrund steht die Türkei an erster Stelle (19,3 %) (Stand: 31.12.2019; Quelle: Kommunale Statistikstelle der Stadt Mannheim). Die Wahrscheinlichkeit, dass sich in Mannheimer Schulen Kinder mit türkischem Migrationshintergrund befinden, ist dementsprechend sehr hoch. Eine Thematisierung im Fremdsprachenunterricht bietet sich daher an.

<sup>3</sup> Vorsicht ist allerdings beim italienischen Wort *ravioli* geboten (Nr. 141 in Abbildung 7). Hier handelt es sich eben nicht um das türkische Suffix {-li}, sondern um die italienische Pluralbildung (sg. *raviolo*, pl. *ravioli*).

## Reale LL-Spaziergänge im zielsprachlichen Land (Frankreich)

### Praxisbeispiel II: Zum Einsatz mehrsprachiger *Linguistic Landscapes* zur Förderung von Sprach(en)bewusstheit am Beispiel autochthoner Sprachminderheiten

Mithilfe realer oder virtueller LL-Spaziergänge können sprachliche Minderheitensituationen auch im zielsprachlichen Land untersucht werden. Gerade Frankreich mit seinen zahlreichen Regionalsprachen bietet sich diesbezüglich an. Cerquiglini (2003) zählt beispielsweise 75 Sprachen auf französischem Staatsgebiet, von denen eine Mehrheit mit der französischen Kolonialgeschichte in Verbindung zu bringen ist. Aufgrund seiner geographischen Nähe ist aber vermutlich das Elsass für Schüler:innen aus Deutschland besonders interessant. Dort äußert sich die Sprachenvielfalt Frankreichs u. a., wenn man die LL Straßburgs analysiert, die durch mehrere zweisprachige *top-down*-Zeichen wie Straßenschilder (Französisch/Elsässisch), aber vereinzelt auch durch zweisprachige *bottom-up*-Zeichen wie Restaurantnamen oder Speisekarten geprägt sind. Derartige Zeichen können die Neugierde der Schüler:innen wecken, die außerdem erkennen können, dass das Elsass jahrhundertlang ein Gebiet war, in dem deutsche Varietäten gesprochen wurden bzw. werden, das aber aufgrund seiner geographischen Lage ständig vom Französischen beeinflusst wurde, bis spätestens im 20. Jahrhundert ein sprachlicher Substitutionsprozess einsetzte, der dazu führte, dass das Elsässische bzw. die gesprochenen deutschen Varietäten heute als bedroht eingestuft werden müssen (Huck und Erhart, 2019).

Diese sprachliche Situation spiegelt sich auch in den LL Straßburgs wider. Die LL können demnach als Ausgangspunkt für eine intensive Beschäftigung mit sprach(en)politischen und soziolinguistischen Fragestellungen herangezogen werden. Als erster Impuls kann beispielsweise die Abfolge der Sprachen in Abbildung 8 analysiert und diskutiert werden: Warum findet sich das Französische an erster, das Deutsche an zweiter, das Englische an dritter und das Elsässische an vierter Stelle? Warum werden das Deutsche, das Englische und das Elsässische überhaupt plakatiert, handelt es sich doch um keine offiziellen Sprachen Frankreichs? Solche und weitere Reflexionsfragen können die Sprach(en)bewusstheit der Schüler:innen v.a. im Kontext der sozialen und der Macht-Dimension nach James und Garrett (1991) schärfen, insbesondere dann, wenn eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung folgt. Sie regen zur kritischen Reflexion der nationalen und lokalen Sprach(en)politik an und bieten einen idealen Stoff für Diskussionen, die bei einem fortgeschrittenen Sprachniveau in der Zielsprache geführt werden können. Durch das selbstständige Entdecken derartiger sprachlicher Minderheitensituationen im Rahmen von LL-Spaziergängen werden diese nicht als abstrakter Stoff vermittelt, sondern knüpfen unmittelbar an die selbst erlebten Erfahrungen der Schüler:innen an.





Abbildung 9: Viersprachiges Schild in der Petite France, Straßburg

Im Sinne einer Förderung der europäischen Mehrsprachigkeit wäre es außerdem gewinnbringend, die Interkomprehensionskompetenz der Schüler:innen zu fördern. Beispielsweise können sie die Rolle eines Forschers bzw. einer Forscherin einnehmen und versuchen, einen elsässischen Text (Abbildung 9) global zu verstehen bzw. ausgewählte Einzelheiten des bisher unbekanntem Sprachsystems zu entschlüsseln. Dabei können zu Beginn allgemeine Fragen zum globalen Textverständnis gestellt werden. Darauf aufbauend können interkomprehensiv Lesestrategien wie sie im Rahmen von EuroComRom (Klein und Stegmann, 2000) vorgeschlagen wurden, angewandt werden. Sollte ein ausgeprägtes Interesse seitens der Lernenden bestehen, kann man sich im Anschluss dem Sprachsystem des Elsässischen etwas genauer widmen. Gezielte Fragen können dabei die Neugierde der Schüler:innen wecken, wie beispielsweise: Ähnelt das Elsässische eher dem Deutschen oder dem Französischen? Welche Wörter oder grammatikalische Formen erregen eure Aufmerksamkeit und warum? Im Anschluss daran können einzelne Wörter (z. B. *Fuessgänger* oder *Minute*) bzw. ausgewählte grammatische Phänomene mithilfe interkomprehensiver Übungsformate wie dem mehrsprachigen Wörterbuch oder der Hypothesengrammatik gesammelt und systematisch festgehalten werden. Im Allgemeinen fördert eine derartige interkomprehensiv Herangehensweise, die in den Unterricht integriert, aber auch als eigenständiges Modul angeboten werden kann, nicht nur die Lernerautonomie und die Motivation der Schüler:innen (Bär, 2009), sondern eignet sich ebenfalls dazu, Sprachvergleiche anzustellen und so die Sprach(en)bewusstheit der Lernenden zu fördern.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Je nach Unterrichtssituation und konkreter Lerngruppe stellt sich die Frage, ob das Elsässische als germanische Varietät im Rahmen einer interkomprehensiv Herangehensweise im Französischunterricht überhaupt thematisiert werden soll. Es sei deshalb an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es nicht darum geht, das elsässische Sprachsystem in all seinen Einzelheiten zu verstehen, sondern vielmehr darum, den Schüler:innen einen Einblick in die sprachliche Vielfalt Frankreichs zu bieten. Gerade aufgrund seiner Nähe zum Standarddeutschen kann das Elsässische das Interesse der Schüler:innen wecken. Die Thematisierung der Varietät kann dementsprechend zu einer Abwechslung führen und durchaus gewinnbringend sein.

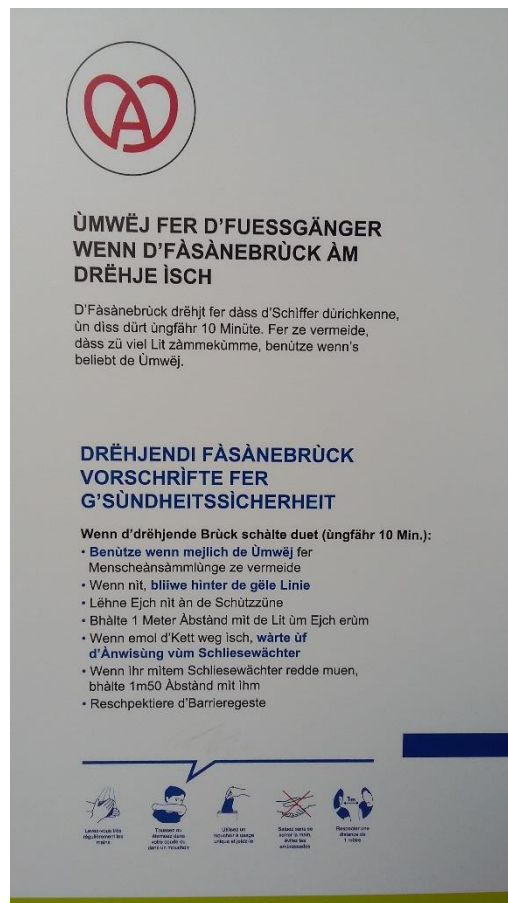


Abbildung 10: Elsässische Textpassage auf einem Schild in der Petite France, Straßburg

### Praxisbeispiel III: Zum Einsatz zielsprachlicher *Linguistic Landscapes* als authentischer Input für Wortschatzarbeit

Die Durchführung von LL-Spaziergängen im zielsprachlichen Ausland ist außerdem eine gute Möglichkeit, in die zielsprachliche Umgebung einzutauchen. Die LL dienen somit als authentische Inputquelle (Cenoz und Gorter, 2008, S. 272ff), derer sich die Lernenden auf Exkursionen wie auch auf längeren Auslandsaufenthalten sowie virtuellen Reisen bedienen können. Im Sinne des inzidentellen Lernens können die LL schon während der Stadtspaziergänge zum Erwerb des Französischen beitragen, ohne dass der Input zwangsläufig bewusst wahrgenommen werden muss. Bei LL-Spaziergängen ist es sogar durchaus üblich, dass Lernprozesse unbewusst und zufällig initiiert werden, wie Cenoz und Gorter (2008, S. 273) festhalten:

When looking at the texts in the linguistic landscape as a possible source of input in SLA [Anm.: Second Language Acquisition], learning is likely to be incidental because language learners are faced with texts in the public space but usually do not go along the streets with the idea of learning from these texts. (Cenoz und Gorter, 2008, S. 273)

Neben den impliziten Lernprozessen, die ohnehin ablaufen, wenn man sich durch eine fremdsprachliche Umgebung bewegt, kann von einer expliziten Bewusstmachung der LL durch eine Fokussierung der Aufmerksamkeit während LL-Spaziergängen zusätzlich profitiert werden. Beispielsweise können neue Wörter direkt in ein Vokabelheft übertragen, mithilfe von Karteikarten festgehalten oder in eine App wie *Quizlet* eingetragen werden. Es geht dabei v. a. um die Verknüpfung der LL-Erfahrung mit neueren Ansätzen der Wortschatzarbeit. Es bietet sich beispielsweise an, das mnemotechnische Verfahren der Loci-Technik anzuwenden (Fäcke, 2011, S. 147). Dabei werden die zu memorisierenden Wörter mit bestimmten Orten (lat. *loci* = ‚die Orte‘) verbunden, welche die Lernenden im Rahmen der LL-Spaziergänge in der realen Welt

selbst erkunden. Durch das Fortschreiten von einem Ort zum nächsten lässt sich die Loci-Technik im Sinne des bewegten Lernens ideal umsetzen: Wenn die Lernenden beispielsweise auf der Fassade eines Geschäfts ein ihnen unbekanntes Wort entdecken (z. B. *cheveux* ‚Haare‘) in Abbildung 10), wird dieses direkt mit dem Ort des Geschäfts (= dem Friseursalon *Lisa Meyer*) assoziiert. Durch das kontinuierliche Verknüpfen neuer Wörter mit neuen Orten entsteht ein realer Lernweg, wodurch die Lerninhalte lokalisiert werden und das Behalten derselben verbessert wird (Fäcke, 2011, S. 147). Durch das Abfotografieren der entsprechenden Zeichen kann im Anschluss an den LL-Spaziergang der Lernweg mithilfe einer Karte nachgezeichnet werden. Dazu werden die selbstgemachten Fotos inkl. der gelernten Wörter auf die Karte geklebt oder mittels Graphikprogrammen eingefügt. So erhalten die Lernenden ein Lernprodukt, das zur Ergebnissicherung beiträgt.



Abbildung 11: Wortschatzarbeit mithilfe eines Fotos eines Straßburger Friseursalons

Außerdem bietet es sich an, anstelle von traditionellen, weißen Karteikarten die selbstgemachten Fotos für die Erstellung eines Karteikastens heranzuziehen. Dabei wird die Rückseite der Fotos mit dem fremdsprachlichen Wort und einem entsprechenden Beispielsatz versehen, wodurch das Foto selbst zu einer Karteikarte umgestaltet wird.

Im Allgemeinen liefert die Digitalisierung zahlreiche Möglichkeiten, das auf den LL-Spaziergängen gewonnene Datenmaterial didaktisch aufzubereiten. Es kann beispielsweise auf bestehende Apps wie Lingscape zurückgegriffen werden. Lernende können dort selbstgemachte Fotos auf eine interaktive Karte hochladen, kommentieren und mit anderen Nutzenden der App teilen. Darüber hinaus können die Fotos beispielsweise auf Facebook- und Instagram-Accounts hochgeladen und mit kurzen Beschreibungen in der Zielsprache versehen werden. Allerdings sind im Rahmen aller digitalen Umsetzungen datenschutzrechtliche Aspekte zu beachten, die Lehrkräfte – v. a. beim Einsatz von sozialen Medien/Netzwerken – vor große Herausforderungen stellen.

## 5. Fazit: *Linguistic Landscapes* – eine sinnvolle Ergänzung!

Nach diesem allgemeinen Überblick und der Darstellung von drei praxisnahen Ideen soll abschließend diskutiert werden, ob der Einsatz von LL eine sinnvolle Ergänzung für den neokommunikativen Fremdsprachen- bzw. Französischunterricht darstellen kann und soll. Zuerst einmal muss festgehalten werden, dass LL an sich „auch schon in der Vergangenheit in vielfältiger Weise Eingang in Lehr- und Lernmaterialien oder didaktisch-methodische Lernarrangements

gefunden“ haben (Altmayer, 2021, S. 109). Die Beschäftigung mit Sprache des öffentlichen Raumes ist somit nicht neu; neu ist allerdings, dass die LL-Forschung ein solides wissenschaftliches Fundament liefert, von dem auch die Fremdsprachendidaktik profitieren kann. Da die Fremdsprachendidaktik seit jeher eng mit zahlreichen Bezugswissenschaften zusammengearbeitet, scheint die Angst, sie könne durch den Einbezug der Erkenntnisse der LL-Forschung zu einem reinen „Anwendungsfach ohne eigenen wissenschaftlichen Status“ (Altmayer, 2021, S. 110) degradiert werden, unberechtigt. Vielmehr stellt sich die Frage, warum die Erkenntnisse der LL-Forschung nicht berücksichtigt werden sollten.

Der Einsatz von LL zur Kompetenzförderung ist zwar nicht neu, aber durchaus berechtigt, zumal die LL eine von vielen medialen Ausdrucksformen von Sprache darstellen und damit genauso wie andere Medien gewinnbringend im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können. Natürlich hat Altmayer (2021, S. 112) Recht, wenn er schreibt, dass die „didaktische Entscheidung für bestimmte Medien [...] den anzustrebenden Lehr- und Lernzielen“ folgen müsse. Zur Sicherheit sei deshalb an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass es beim Einsatz von LL genauso wie bei anderen Medien wichtig ist, sie didaktisch begründet in ein adäquates Lehr-/Lernszenario einzubetten. Die Entscheidung bzgl. des Mediums bzw. der Methode hängt dabei vom Lernziel ab und ist diesem nachgelagert.<sup>5</sup>

Folgen Lehrkräfte diesem didaktischen Grundsatz, spricht nichts gegen eine Behandlung von LL im Fremdsprachen- bzw. Französischunterricht. Besonders sinnvoll erscheint der Einsatz dann, wenn er möglichst vielen Prinzipien des neokommunikativen Ansatzes wie Handlungs- und Lernerorientierung, fächerübergreifendem Lernen und Ganzheitlichkeit gerecht wird, was v.a. dann der Fall ist, wenn die LL im Kontext außerschulischen Lernens und Projektunterricht erfahren werden. Die Lernenden tauchen somit in eine häufig mehrsprachige Welt ein und lenken durch das Fotografieren ihre Aufmerksamkeit auf die sprachlichen Phänomene. LL-Projekte machen sich somit alle Vorteile von Projektunterricht an sich zu Nutze und genießen darüber hinaus den Vorteil, dass sie Sprache als zentrales Element des Fremdsprachenunterrichts fokussieren und somit außerschulische Lernräume gewinnbringend nutzen. Die so dokumentierten authentischen Sprachbeispiele werden anschließend im Klassenzimmer analysiert, was wiederum als Basis für die im Zentrum des Unterrichts stehende Kompetenzschulung dient.

Um Effekte und Kompetenzzuwächse einer Beschäftigung mit LL abschließend bewerten zu können, wäre es allerdings zielführend, LL-Projekte durchzuführen und wissenschaftlich zu begleiten (Korb, 2021). Es sei deshalb an dieser Stelle auf ein internationales Schülerforschungsprojekt hingewiesen, das aktuell im Kontext des Hochschulkonsortiums *European Campus of City-Universities* an der Friedrich-Schiller-Universität Jena durchgeführt wird. Hauptziel der dem Projekt zugrunde liegenden Unterrichtsreihe zu LL ist die Förderung von Sprach(en)bewusstheit. Die empirische Begleitstudie soll Aufschluss darüber geben, inwiefern sich reale und virtuelle LL-Spaziergänge und die anschließende Behandlung ausgewählter Zeichen im Unterricht positiv auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden auswirken. Neben Lernenden aus Jena erheben Schüler:innen zweier europäischer Partnerschulen LL-Daten zu selbstgewählten Fragestellungen und sammeln sie auf einer digitalen Lernplattform, auf die alle Lernenden Zugriff haben. Die Analyse der LL-Zeichen erfolgt primär in den jeweiligen Unterrichtskontexten: Dort werden sie hinsichtlich soziolinguistischer oder sprachenpolitischer Aspekte untersucht; zusätzlich fungieren sie als authentischer Redeanlass. Darüber hinaus werden Online-Meetings durchgeführt, in denen sich die Lernenden der Partnerschulen treffen, um die LL-Daten gemeinsam zu besprechen. Die Schüler:innen lernen so wissenschaftliche Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse kennen und bekommen gleichzeitig die

---

<sup>5</sup> Dies schließt allerdings nicht aus, dass LL-Forscher:innen aus ihren Forschungsdisziplinen heraus Ideen für die konkrete Unterrichtspraxis liefern und Handreichungen geben können. Im Gegenteil: Ein derartiger Austausch zwischen Fachwissenschaftler:innen und Praktiker:innen wird sogar gefordert. Aufgabe von Fachdidaktiker:innen und Lehrer:innen muss es sein, derartige Vorschläge kritisch zu prüfen und anzupassen, bevor sie im Unterricht eingesetzt werden können.



Möglichkeit, in internationalen Teams interkulturelle und mehrsprachige Erfahrungen zu sammeln. Empirische Belege, die im Rahmen der Begleitforschung entstehen, können die im vorliegenden Artikel theoretisch dargelegten Vorteile bzgl. des Einbezugs von LL weiter untermauern.

## Bibliographie

- Altmayer, Claus (2021) ‘Linguistic Landscapes’ – eine sinnvolle Forschungsperspektive für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache? Eine kritische Intervention. *Deutsch als Fremdsprache*, 2, S. 109-112.
- Badstübner-Kizik, Camilla; Janíková, Vera (eds.) (2018) „Linguistic Landscape“ und Fremdsprachendidaktik. *Perspektiven für die Sprach-, Kultur- und Literaturdidaktik*. Berlin [u. a.]: Lang.
- Bär, Marcus (2009) *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Blackwood, Robert (2015) LL explorations and methodological challenges: Analysing France’s regional languages. *Linguistic Landscape. An International Journal*, 1, S. 38-53.
- Blackwood, Robert; Tufi, Stefania (eds.) (2015) *The Linguistic Landscape of the Mediterranean: French and Italian Coastal Cities*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bogatto, François (2010) Le paysage linguistique de la Robertsau. Une étude de cas. In: Huck, Dominique; Choremi, Thiresia (eds.) *Parole(s) et langue(s), espace et temps. Mélanges offerts à Arlette Bothorel-Witz*. Strasbourg: Université de Strasbourg, S. 167-176.
- Bogatto, François; Bothorel-Witz, Arlette (2012) La cartographie du paysage linguistique comme outil d’analyse du plurilinguisme de l’espace urbain strasbourgeois. In: Hélot, Christine; Barni, Monica; Janssens, Rudi; Bagna, Carla (eds.) *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*. Frankfurt am Main: Lang, S. 329-339.
- Bogatto, François; Hélot, Christine (2010) Linguistic Landscape and Linguistic Diversity in Strasbourg: The ‘Quartier Gare’. In: Shohamy, Elana; Ben-Rafael, Eliezer; Barni, Monica (eds.) *Linguistic Landscape in the City*. Bristol: Multilingual Matters, S. 275-291.
- Brinkmann, Lisa Marie; Melo-Pfeifer, Sílvia (2023) Linguistic Landscapes in Multilingual Pedagogies. International teachers’ beliefs on the use of linguistic landscapes in the foreign language classroom. In: Eibensteiner, Lukas; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes; Schlaak, Claudia (eds.) *Neue Wege des Französischunterrichts: Linguistic Landscaping und Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 199-226.
- Cenoz, Jasone; Gorter, Durk (2006) Linguistic Landscape and Minority Languages. *International Journal of Multilingualism*, 3 (1), S. 67-80.
- Cenoz, Jasone; Gorter, Durk (2008) Linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46, S. 257-276.
- Cerquiglini, Bernard (ed.) (2003) *Les langues de France*. Paris: PUF.
- Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz (2014) *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Eibensteiner, Lukas (2022) Gamifying Virtual Linguistic Landscapes: Educational Escape Rooms as a Pedagogical Tool to Raise Language Awareness. Beitrag präsentiert bei: *LoCALL training week*, Hamburg, 6.-10. Juni 2022.
- Eibensteiner, Lukas (2023) Förderung von Sprach(en)bewusstheit durch den Einbezug herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im Französischunterricht: Potenziale der *Linguistic-Landscape*-Forschung. In: Eibensteiner, Lukas, Kropp, Amina, Müller-Lancé, Johannes; Schlaak, Claudia (eds.) *Neue Wege des Französischunterrichts: Linguistic Landscaping und*

- Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 227-256.
- Eibensteiner, Lukas; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes; Schlaak, Claudia (eds.) (2023) *Neue Wege des Französischunterrichts. Linguistic Landscaping und Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Elola, Idoia; Prada, Josh (2020) Developing Critical Sociolinguistic Awareness Through Linguistic Landscapes in a Mixed Classroom: The Case of Spanish in Texas. In: Malinowski, David; Maxim, Hiram; Dubreil, Sébastien (eds.) *Language Teaching in the Linguistic Landscape. Mobilizing Pedagogy in Public Space*. Switzerland: Springer, S. 223-250.
- Fäcke, Christiane (2011) *Fachdidaktik Spanisch: eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Fernández Ammann, Eva-Maria; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes (eds.) (2015): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme.
- Gorter, Durk; Marten, Heiko; Van Mensel, Luk (2019) Linguistic Landscape and Minority Languages. In: Hogan-Brun, Gabrielle; O'Rourke, Bernadette (eds.) *The Palgrave Handbook of Minority Languages and Communities*. London: Palgrave MacMillan, S. 481-506.
- Gorter, Durk; Cenoz, Jasone; van der Worp, Karin (2021) The linguistic landscape as a resource for language learning and raising language awareness. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8 (2), S. 161-181.
- Grünewald, Andreas; Küster, Lutz et al. (2009) *Fachdidaktik Spanisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Grünewald, Andreas; Küster, Lutz et al. (2017) *Fachdidaktik Spanisch. Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Harjus, Jannis; Harjus, Linda (2021) Das narrative Interview als Zugang zu *linguistic-landscape*: Spuren romanischer Sprachen im polnischen Wrocław. In: Eibensteiner, Lukas; Kiparski, Frederik; Kuschel, Daniela; Märzhäuser, Christina (eds.) *Interaktion(en): Brüche, Spuren, Konstruktionen*. München: AVM, S. 123-139.
- Harjus, Jannis (2017) La visibilidad de las hablas andaluzas occidentales en los *linguistic landscapes* de Jerez de la Frontera (Provincia de Cádiz). In: Kern, Beate; Roger, Jennifer; Serafin, Stefan; Thode, Anna Ch. (eds.) *(Un-)Sichtbarkeiten in der Romania*. München: AVM, S. 273-288.
- Huck, Dominique; Erhart, Pascale (2019) Das Elsass. In: Beyer, Rahel; Plewina, Albrecht (eds.) *Handbuch des Deutschen in West- und Mitteleuropa. Sprachminderheiten und Mehrsprachigkeitskonstellationen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 155-192.
- James, Carl; Garrett, Peter (1991) The scope of Language Awareness. In: James, Carl; Garrett, Peter (eds.) *Language Awareness in the Classroom*. London [u. a.]: Longman, S. 3-20.
- Janíková, Vera (2017) *Linguistic Landscapes* als Forschungsgebiet und sprachdidaktisches Potential. In: Bergerová, Hana; Schiewer, Gesine; Schuppener, Georg (eds.) *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik im Spannungsfeld interkultureller Vielfalt*. Wien: Präsenz, S. 123-140.
- Jaworski, Adam; Thurlow, Crispin (2010) *Semiotic Landscapes. Language, Image, Space*. London [u. a.]: Continuum.
- Kallen, Jeffrey; Ní Dhonnacha, Esther; Wade, Karen (2020) Online Linguistic Landscapes: Discourse, Globalization, and Enregisterment. In: Malinowski, David; Tufi, Stefania (eds.) *Reterritorializing Linguistic Landscapes: Questioning Boundaries and Opening Spaces*. London [u. a.]: Bloomsbury, S. 96-116.
- Kim, Sungwook; Chesnut, Megan (2020) Teaching with Virtual Linguistic Landscapes: Developing Translingual and Transcultural Competence. In: Malinowski, David; Maxim, Harim; Dubreil, Sébastien (eds.) *Language Teaching in the Linguistic Landscape. Mobilizing Pedagogy in Public Space*. Switzerland: Springer, S. 69-92.

- Klein, Hans G.; Stegmann, Tilbert D. (2000) *EuroComRom – die sieben Siebe: romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2012) *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Köln: Wolters Kluwer.
- Kommunale Statistikstelle der Stadt Mannheim (2020) *Einwohner mit Migrationshintergrund* [online]. Available from: < <https://www.mannheim.de/de/stadt-gestalten/daten-und-fakten/bevoelkerung/einwohner-mit-migrationshintergrund> > [Accessed 12 October 2020].
- Königs, Frank (1991) Auf dem Weg zu einer neuen Ära des Fremdsprachenunterrichts? Gedanken zur ‚postkommunikativen Phase‘ in der Fremdsprachendidaktik. *Taller de Letras*, 19, S. 21-42.
- Korb, Fabienne (2021) Eine kontrastive Mikrostudie zum Einsatz von (Virtual) Linguistic Landscapes im Sprachenunterricht. In: Harjus, Jannis et al. (eds.) *Grenzen und Brücken in der Romania. Beiträge zum 35. Forum Junge Romanistik in Innsbruck (18.-29. März 2019)*. München: AVM, S. 69-83.
- Krompák, Edina (2018) Linguistic Landscape im Unterricht. Das didaktische Potenzial eines soziolinguistischen Forschungsfelds. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (2), S. 246-261.
- Landry, Rodrigue; Bourhis, Richard (1997) Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16 (1), S. 24-49.
- Legutke, Michael (2003) Projektunterricht. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen [u. a.]: Francke, S. 259-263.
- LoCALL (2020): *Local Linguistic Landscape for global language education in the school context* [online]. Available from: <<https://localproject.eu/>> [Abgerufen am 12. Oktober 2020].
- Malinowski, David (2018) Linguistic Landscape. In: Phakiti, Aek; De Costa, Peter; Plonsky, Luke; Startfield, Sue (eds.) *The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology*. London: Palgrave MacMillan, S. 869-885.
- Malinowski, David; Maxim, Hiram; Dubreil, Sébastien (eds.) (2020) *Language Teaching in the Linguistic Landscape. Mobilizing Pedagogy in Public Space*. Switzerland: Springer.
- Moriarty, Mairead (2015) Indexing authenticity: The linguistic landscape of an Irish tourist town. *IJSL*, 232, S. 195-214.
- Moser, Philippe (2020) ‚Linguistic Landscape‘ als Spiegelbild von Sprachpolitik und Sprachdemografie?: Untersuchungen zu Freiburg, Murten, Biel, Aosta, Luxemburg und Aarau. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Niedt, Greg; Seals, Corinne (eds.) (2020) *Linguistic Landscapes Beyond the Language Classroom*. London [u. a.]: Bloomsbury.
- Nieweler, Andreas et al. (2017) *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Piepho, Hans-Eberhardt (1974) *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Piepho, Hans-Eberhardt (1990) Kommunikativer DaF-Unterricht heute – Überlegungen zum Einstieg in die ‚postkommunikative Epoche‘. *Deutsch lernen*, 15 (2), S. 122-142.
- Reinfried, Marcus (2001) Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma. In: Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus (eds.) *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr, S. 1-20.
- Reinfried, Marcus; Volkmann, Laurenz (2012) Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht: Einsatzformen und Nutzungsmöglichkeiten. In: Reinfried, Marcus; Volkmann, Laurenz (eds.) *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernkompetenzen*. Frankfurt am Main: Lang, S. 9-39.

- Scarvaglieri, Claudio; Redder, Angelika; Pappenhagen, Ruth; Brehmer, Bernhard (2013) Capturing diversity. Linguistic land- and soundscaping. In: Duarte, Joana; Gogolin, Ingrid (eds.) *Linguistic Superdiversity in Urban Areas. Research Approaches*. Amsterdam [u. a.]: Benjamins, S. 45-73.
- Schmidt, Richard (1990) The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), S. 129-158.
- Shohamy, Elana (2019) Linguistic Landscape after a Decade: An Overview of Themes, Debates and Future Directions. In: Pütz, Martin; Mundt, Nele (eds.) *Expanding the Linguistic Landscape. Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*. Bristol [u. a.]: Multilingual Matters, S. 25-37.
- Thiele, Sylvia (2015) Was ist französisch an türkisch *duş*? Allochthone Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht nutzen. In: Fernández Ammann, Eva-Maria; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes (eds.) *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, S. 137-157.
- Ziegler, Evelyn (2018) Visuelle Mehrsprachigkeit in Migrationsgesellschaften: monolinguale Norm vs. plurilinguale Norm. In: Lenz, Alexandra; Plewnia, Albrecht (eds.) *Variation – Normen – Identitäten*. Berlin [u. a.]: De Gruyter, S. 127-155.