

Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität im fremdsprachlichen Diskurs. Zum didaktischen Potenzial von Linguistic Landscapes in Deutsch als Fremdsprache

Beate Baumann (Catania)

Abstract

This article will explore the possibilities of working with texts in public spaces. This will be discussed against the background of the sociolinguistic research field of linguistic landscapes with the aim of sensitising learners to consciously perceive the linguistic diversity of their surroundings and encouraging them to reflect on the distribution of languages, their functions and their social significance. In particular, the didactic project “Visual multilingualism and multiculturalism in urban areas. ‘Spot German’ in Catania” is intended to illustrate how the students can initiate linguistic and culturally reflective learning processes through their encounter with German-speaking traces in their surroundings, which can be made fruitful for the development of intercultural and symbolic competences.

1 Einleitung

Im Kontext eines an mehrsprachigkeitsdidaktischen und interkulturellen Prinzipien ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts sollen nachfolgend anhand des soziolinguistisch verorteten Forschungsfelds der Linguistic Landscapes die Möglichkeiten der Arbeit mit Texten im öffentlichen Raum beleuchtet werden. Ausgehend von einem visuellen Textbegriff besteht das Ziel dieses Beitrags darin, das didaktische Potential schriftlicher Texte im öffentlichen Raum und der damit verbundenen Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen. Dabei soll insbesondere der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Auseinandersetzung mit der visuellen Mehrsprachigkeit nicht nur dazu beitragen kann, die Lernenden für eine bewusste Wahrnehmung der sprachlichen Diversität in ihrer Umgebung zu sensibilisieren, sondern sie auch dazu zu bewegen, über Aspekte wie die Verbreitung von Sprachen, ihre Funktionen und ihren gesellschaftlichen Stellenwert zu reflektieren.

Im Anschluss an einige theoretisch ausgerichtete Überlegungen zur Didaktik der Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität sowie zum Konzept der Linguistic Landscapes im DaF-Unterricht soll das lernerzentrierte Projekt „Visuelle Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im urbanen Raum. ‚Spot German‘ in Catania“ vorgestellt werden, das mit DaF-Studierenden der Universität Catania im Studienjahr 2023–2024 durchgeführt wurde und darauf ausgerichtet war, die Lernenden durch die Begegnung mit deutschsprachigen Spuren in ihrem Lebensumfeld in Sizilien nicht nur ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit konkret erfahren zu lassen, sondern auch

die Komplexität der hiermit verbundenen Bedeutungskonstruktionen, um auf diese Weise sprach- und kulturelle Lernprozesse zu initiieren, die nicht zuletzt auch für die Ausbildung interkultureller und symbolischer Kompetenzen fruchtbar gemacht werden können.

2 Zur Didaktik der Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität

Das Thema der Mehrsprachigkeit, zu dem seit über zwanzig Jahren Konzepte (cf. u. a. Meißner 2004; Hufeisen/Marx 2007; Neuner 2009) und Modelle¹ entwickelt wurden, konnte sich in der heutigen Fremdsprachenlehr- und -lernforschung als ein zentraler didaktisch-methodischer Grundpfeiler etablieren. Insbesondere die Interkomprehensionsforschung hat einen bedeutenden Beitrag zur Förderung des Prinzips des vernetzenden Sprachlernens geleistet, das sich gegen die in institutionellen Kontexten in der Regel vorherrschende Praxis richtet, Sprachen als getrennte Einheiten zu betrachten und demzufolge getrennt voneinander zu unterrichten. So konnte durch das von Franz-Joseph Meißner entwickelte Gießener Interkomprehensionsmodell im Bereich romanischer Sprachen gezeigt werden, dass Lernende eine neue Sprache durch den Einbezug ihrer (fremd)sprachlichen Wissensbestände sowie durch ihre Lernerfahrungen, die sie bisher beim Fremdsprachenlernen gemacht haben, erschließen. Dies erfolgt auf der Grundlage einer Hypothesengrammatik, eines Mehrsprachenspeichers und eines didaktischen Mehrsprachen-Monitors, die die Lernenden dabei unterstützen, ihr „interlingual transferierbares Repertoire der ihnen mental verfügbaren Sprachen für den Ausbau von deklarativer und prozeduraler Mehrsprachigenkompetenz zu nutzen“ (Meißner 2007: 90). Ein solches inferentielles Sprachenlernen (cf. Meißner 2010), das zugleich eine Ökonomisierung des Lernprozesses zur Folge hat, erfordert auf metakognitiver Ebene die Ausbildung eines Sprachen(lern)bewusstseins und sensibilisiert die Lernenden für die unterschiedlichen Transfermöglichkeiten.

Nimmt man diesbezüglich den italienischen DaF-Lehr- und Lernkontext in den Blick, dann stellt man fest, dass sich die Zielsetzung, „vorhandenes explizites oder implizites, bewusstes oder unbewusstes Wissen über Sprache(n) systematisch nutzbringend und prozessfördernd in die Aneignung einer weiteren Fremdsprache einzubringen“ (Königs 2009: 31), bereits zu Beginn der 2000er Jahre zunächst im DaF-Schulunterricht in Angriff genommen wurde. Diesbezüglich wurden auch konkrete didaktische Vorschläge entwickelt, um im Rahmen einer Tertiärsprachendidaktik Mehrsprachigkeitsansätze, die sich an dem Prinzip „Deutsch nach Englisch“ orientierten, konkret umzusetzen (cf. u. a. Curci 2002; Hufeisen/Neuner 2005; Cavallini 2010). Dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik im italienischen DaF-Kontext in den letzten Jahren zunehmend Aufmerksamkeit erfährt, bezeugen diverse Publikationen, die die Perspektive insbesondere auf lexikalische, textuelle und phonetische Aspekte und auf die damit verbundenen Fertigkeiten in den richten (cf. hierzu die jeweiligen Beiträge in den Sammelbänden von Hepp/Nied 2018; Hepp/Salzmann 2020; Missaglia 2018; Flinz/Salzmann/Giuliano 2024).

In bildungs- und sprachpolitischer Hinsicht rückt natürlich auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Mittelpunkt, wobei die Mehrspra-

¹ Hierzu gehört bspw. das Faktorenmodell von Hufeisen (2020), das dynamische Modell von Herdina/Jessner (2002) sowie das biotisch-ökologische Modell von Aronin/Ò Laoire (2003). Eine Überblicksdarstellung hierzu findet sich bei Roche (2013).

chigkeit hier auf einer individuellen Ebene angesiedelt ist und von der gesellschaftlichen Vielsprachigkeit differenziert wird:

„Mehrsprachigkeit“ unterscheidet sich von „Vielsprachigkeit“, also der Kenntnis einer Anzahl von Sprachen, [sic] oder der Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft. [...] Mehrsprachigkeit [...] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.

(Europarat 2001: 17)

Angesichts der Zentralität, die der GeR der Förderung der Mehrsprachigkeit zuschreibt (cf. u. a. Europarat 2001: 16), verwundert es deshalb nicht wenig, dass „Mehrsprachigkeit als kulturelles Kapital“ (Roche 2013: 180) auf gesellschaftlicher Ebene oftmals nicht gebührend Rechnung getragen und demzufolge auch in wirtschaftlicher Hinsicht nicht in ausreichendem Maße fruchtbar gemacht wird. Doch dies steht offensichtlich in Zusammenhang mit Fragen, die Aspekte wie Sprachregime, Sprach(en)-Hierarchien bzw. Dominanz von Sprachen und Linguizismus betreffen, die allerdings im Rahmen dieses Beitrags nicht vertiefend behandelt werden können.

Darüber hinaus wird immer wieder darauf verwiesen – insbesondere im Hinblick auf die so genannte Landeskunde bzw. die Kulturstudien –, dass Sprache und Kultur auf das Engste miteinander verflochten sind und stets zusammengedacht werden sollten. Hinsichtlich dieser Überzeugung scheint in der Fremdsprachendidaktik ein umfassender Konsens zu herrschen, was einschlägige Veröffentlichungen wie beispielsweise das *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, das 2019 von Christiane Fäcke und Franz-Joseph Meißner herausgegeben wurde, bereits durch den Titel eindrücklich veranschaulichen. Dies bezeugt nicht nur die allgemeine bildungssprachliche Relevanz von Mehrsprachigkeit in Verbindung mit Diskursen der Mehrkulturalität, die „sich auf mehr kulturelle biografische Bezüge aller am Prozess des Lehrens und Lernens von Sprachen Beteiligten, auf mehrkulturelle Kontexte der Gesellschaft, in der diese Prozesse ablaufen, und auf mehrkulturelle Bezüge der Themen und Inhalte“ (cf. Fäcke 2019: 52) bezieht, sondern auch ihre ganz spezifische Bedeutung für den DaF-Bereich.

3 Linguistic Landscapes im DaF-Unterricht

Vor diesem Hintergrund ist auch die interdisziplinär angelegte Forschungsrichtung der Linguistic Landscapes zu sehen, die aus den Erkenntnissen der Sprachwissenschaft, Soziolinguistik, Soziologie und Medienwissenschaft schöpfen. Seit gut zwanzig Jahren hat sich dieser Forschungsansatz auf sehr dynamische Weise entwickelt und scheint auch im DaF-Bereich in den letzten Jahren als didaktisches Konzept regelrecht im Aufwind begriffen zu sein, insbesondere im Rahmen des über Bildlichkeit und Visualität vermittelten kulturbezogenen Lernens (cf. hierzu u. a. Androutsopoulos 2008; Badstübner-Kizik/Janíková 2018; Ehrhardt/Marten 2018; Krompák 2018; Schiedermaier 2022; Škerlavaj 2021). Diesbezüglich lässt sich zudem eine

Verbindung mit einem weiteren innovativen Ansatz im Kontext der Kulturstudien feststellen, nämlich dem der Erinnerungsorte und des damit verknüpften erinnerungskulturellen Lernens (cf. u. a. Badstübner-Kizik/Hille 2015; Schiedermaier 2015).

Linguistic Landscapes oder auch *Semiotic Landscapes* (cf. Jaworski/Thurlow 2010: 2) repräsentieren visuell gestaltete Zeichenwelten im öffentlichen, insbesondere im urbanen Raum, die von einer „konkreten und vergleichsweise dauerhaften Materialität“ (Schiedermaier 2015: 71) gekennzeichnet sind. Landry/Bourhis zufolge, die den Begriff 1997 erstmals einführten, bezeichnen sie „[t]he language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings“ (Landry/Bourhis 1997: 25). Nach der aktuellen Definition in der jüngst veröffentlichten Überblicksdarstellung von Durk Gorter und Jasone Cenoz zielt die Erforschung von Sprachlandschaften darauf, das Wissen über Sprache in der Gesellschaft zu erweitern, indem der Fokus auf die Sprachwahl, Sprachhierarchien, Kontaktphänomene gerichtet wird, aber auch literarisch fundierte Aspekte umfasst (cf. Gorter/Cenoz 2023: 21).

Das anfängliche Interesse an dieser Forschungsrichtung galt vor allem dem „Verhältnis zwischen visueller Sprache und gesellschaftlichen Machtverhältnissen in Kontexten ethnischer und sprachlicher Diversität“ (Androutsopoulos 2008: 1). Der hiermit verbundene sprachenpolitische Schwerpunkt nahm dabei das „Spannungsverhältnis zwischen Mehrheiten und Minderheiten, Entscheidern und Entscheidungsnehmern“ (ibid.) in den Blick, wobei die informative und symbolische Funktion der Zeichen in den Mittelpunkt gerückt wurden.

Etwas differenzierter beschreibt Ulrich Schmitz die Funktionen der Zeichen im öffentlichen Raum. Demzufolge

[...] strukturieren [sie] die Wahrnehmung des Raumes und dienen der Information (über Straßennamen und Hausnummern), Regulierung (z. B. durch Verkehrszeichen), Werbung (z. B. auf Plakatwände), Selbstinszenierung (z. B. durch Graffiti) oder Meinungskundgabe (z. B. bei politischen Parolen). Häufig werden auch zwei oder mehrere dieser Funktionen gemischt (z. B. bei Ladenschildern).

(Schmitz 2018: 27)

Aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache bieten sich die Linguistic Landscapes außerhalb des Unterrichtsraums als einen „natürlichen“ Lernort an, denn jeder Aufenthalt im öffentlichen Raum impliziert immer auch eine Begegnung mit visuellen Sprachwelten. Diese verkörpern ein „dynamisches Ensemble von multimodalen Sprache-Bild-Texten“ (Badstübner-Kizik 2022: 235), die „Leseakte initiieren [...], die nicht voluntativ erfolgen, sondern sich den Lesenden sozusagen ‚aufdrängen‘“ (Schiedermaier 2015: 71). Der Auseinandersetzung mit diesen Zeichen sollte allerdings auf didaktischer Ebene eine Reflexion über einen geeigneten Textbegriff vorausgehen, der hierbei zur Anwendung kommen sollte. Ein solcher Textbegriff

- ist auf „kleine Texte“ (Dürscheid 2016: 185) mit einer geringen Länge als Grundbedingung zu beziehen,
- sollte ein weitgefasstes Textverständnis berücksichtigen, im Sinne eines Kommunikats, das „die Gesamtmenge der in einer kommunikativen Interaktion auftretenden Signale“ (Adamzik 2016: 69) umgreift,

- und auf einer visuellen Konzeption von Text basieren, die davon ausgeht, „dass das Geäußerte mit der Abbildung eine Einheit bildet und somit erst den Text konstituiert“ (Gansel/Jürgens 2007: 16).

Gerade der Umstand, dass unser unmittelbares Lebensumfeld durch eine Unmenge von Kommunikaten unterschiedlichster Art (verschriftete Sprache, Bilder, Symbole etc.) bestimmt ist, konstituiert einen zentralen Faktor für das sprach- und kulturdidaktische Potenzial der Linguistic Landscapes, da die Sprache hier als „lebendiges, elastisches, inhaltsgeladenes und sehr unterschiedlich einsetzbares soziales Instrument“ (Badstübner-Kizik 2022: 239) präsent ist. In dieser Hinsicht werden insbesondere im universitären Kontext die DaF-Studierenden zugleich zu einem „forschungsnahen Lernen“ (Jentges/Sars 2021: 428) angeregt, wobei ihre Wahrnehmungs-, Dekodifizierungs- und Interpretationsfähigkeiten durch die Auseinandersetzung mit komplexen, etwa durch Mehrsprachigkeit geprägten Sprachlandschaften gefordert wird, diese Fähigkeiten aber auch gerade dadurch gefördert werden können.

Von großem Interesse für sprach- und kulturbezogene Lernprozesse, die eben durch visuelle Mehrsprachigkeit ausgelöst werden, kann hierbei die Beschäftigung mit Mustern und Praktiken von Mehrsprachigkeit der jeweiligen konkreten räumlichen Umgebung sein (beispielsweise mit Blick auf sprachliche und soziale Machtverhältnisse und Machthierarchien, cf. hierzu Ehrhardt/Marten 2018: 3). Ein ebenfalls relevanter Themenbereich sind natürlich auch Sprachvarietäten und Sprachkontaktphänomene wie Translanguaging und Code-Mixing, die vor dem Hintergrund gesellschaftlicher, kultureller, historischer, politischer und wirtschaftlicher Aspekte reflektiert werden können (cf. Gorter/Cenoz 2015).

Neben konkreten sprachbezogenen Lernzielen, die zunächst auf rezeptiver Ebene angesiedelt sind und sowohl lexikalische (u. a. auch phraseologische und idiomatische) Elemente als auch grammatische Strukturen umfassen, können die Linguistic Landscapes auch für die Entwicklung von Sprachmittlungs- (cf. Janíková 2022) und multimodalen Kompetenzen fruchtbar gemacht werden. Zudem impliziert die Auseinandersetzung mit kleinen Texten im öffentlichen Raum auch die Erweiterung der Textkompetenz durch die Analyse von Textsorten und den damit verbundenen Funktionen und Kommunikationsstrategien (cf. Dürscheid 2016: 146–149). Darüber hinaus eignet sich die Arbeit mit der Mehrsprachigkeit der Zeichenwelten nicht nur für den Aufbau von sprachlicher und kultureller Aufmerksamkeit und Bewusstheit, sondern aufgrund der Uneindeutigkeit der Zeichen und der damit verbundenen Vielschichtigkeit der Bedeutungskonstruktionen kann hierdurch die Entwicklung symbolischer Kompetenzen in besonderem Maße unterstützt werden. Bei diesem von Claire Kramersch 2006 entwickelten Konzept geht es vor allem darum, „symbolische Systeme zu manipulieren, Zeichen und ihre vielfältigen Beziehungen zu anderen Zeichen zu interpretieren, semiotische Praktiken zu nutzen, um Bedeutung zu produzieren und zu vermitteln und um sich selbstbestimmt im alltäglichen Machtspiel zu positionieren“ (Kramersch 2018: 193) und nicht zuletzt auf diese Weise die symbolischen Zusammenhänge, die die Komplexität der heutigen Welt ausmachen, zu erschließen und zu erfassen.

3 Zum Projekt „Visuelle Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im urbanen Raum. ‚Spot German‘ in Catania“

Auch außerhalb der DACH-Länder und Regionen, in denen das Deutsche die dominante Sprache darstellt, können sich die Sprachlandschaften als konkretes Erkundungsterrain auch für DaF-Lernzwecke als ausgesprochen nutzbringend erweisen. Eine interessante Möglichkeit bieten diesbezüglich Spot-German-Projekte, bei denen es darum geht, im öffentlichen Raum des jeweiligen Lernorts nach Spuren und Beispielen der deutschen Sprache zu suchen und diese zu „spotten“, i. e. zu entdecken und bewusst wahrzunehmen.

Das erste Spot-German-Projekt fand 2013 im Kontext eines Fotowettbewerbs auf Malta statt, bei dem die Teilnehmenden die deutsche Sprache im öffentlichen Raum in Malta durch Bilder dokumentieren sollten. Die Beispiele reichten dabei

[...] über Süß- und Getränkewaren, Schreib- und Zeichengeräte, Lebensmittel, ein Radio- und ein altes Tonbandgerät bis hin zu einem mit Dirndl und Lederhose bekleideten Puppenpaar, einer auf Malta produzierten Spielzeugfigur einer in Süddeutschland ansässigen Firma, einen Mann mit Bierkrug und Trachtenhut oder das Modell eines Kraxenträgers mit Schwarzwälder Kuckucksuhren.

(Heimrath 2017: 21)

Dies stellte sozusagen den Startschuss für eine Reihe von mehreren, ähnlich gestalteten Projekten in Estland, Tallinn, Odense, Prag und Breslau (cf. Mende 2020: 2018) dar. Während bei dem *Linguistic-Landscape*-Ansatz „zumeist allgemeinere Fragen von Sprachpolitik, Sprachsoziologie, Mehrsprachigkeit und Urban Studies im akademischen Kontext“ (Marten/Saagpakk 2017: 16) im Mittelpunkt stehen, richten die Spot-German-Projekte ihr Interesse vornehmlich auf „landeskundliche Aspekte, den Nutzwert für den Spracherwerb sowie eine Erzeugung von Aufmerksamkeit für die deutsche Sprache und somit primär die Beschäftigung mit Elementen der deutschen Sprache in einer konkreten Umgebung“ (Marten/Saagpakk 2017: 16). In dieser Hinsicht lassen sich Spot-German-Projekte als Teilbereich der *Linguistic Landscape*-Forschung an der „Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik“ (Marten/Saagpakk 2017) und Kulturstudien verorten.

Diese Aspekte bildeten auch den Ausgangspunkt für das Projekt „Visuelle Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im urbanen Raum. ‚Spot German‘ in Catania“, das im Studienjahr 2023–2024 mit Studierenden eines germanistischen Linguistik-Masterkurses an der Universität Catania durchgeführt wurde. Der Schwerpunkt dieses Kurses liegt auf dem Thema der Mehrsprachigkeit, das aus unterschiedlichen Perspektiven, u. a. einer lebensweltlichen, behandelt werden sollte. Dieser lebensweltliche Fokus sah die Auseinandersetzung mit dem Konzept der *Linguistic Landscapes* sowie mit den damit verbundenen spezifischen Merkmalen und Funktionen nicht nur auf theoretischer Ebene vor. Vielmehr sollten sich die Studierenden im Rahmen des Projektes Visuelle Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im urbanen Raum. „Spot German in Catania“ auf die Suche nach deutschsprachigen Zeichen in Catania und Umgebung begeben. Auf diese Weise verwandelte sich das sprachliche und (inter)kulturelle Projekt in eine Art „Schnitzeljagd“ (Schmitz 2018), die in Sizilien aufgrund des zu erwartenden eher geringen deutschen Sprachvorkommens mit Sicherheit eine größere Aufmerksamkeit und Wahrnehmungsfähigkeit abverlangt als sie dies etwa in bilingualen Regionen wie Südtirol der Fall wäre (cf. Palermo 2022).

Diese sprachlichen „Schnitzeljagd“ erforderte zwei Grundvoraussetzungen, die zugleich auch die zentralen Lernziele darstellten, und zwar die Aufmerksamkeit für Sprache bzw. Sprachen, sprachliche Formen, den multimodalen Sprachgebrauch sowie die bewusste Wahrnehmung derselben. Diese Zielsetzungen bildeten nicht nur die Grundlage für die Kategorisierung und Analyse von sprachlichen bzw. mehrsprachigen Formen, Sprachregistern, Sprachvarietäten und Kontaktvarietäten, sondern auch für die damit verbundenen Funktionen, die von den sprachlichen Zeichen im öffentlichen Raum ausgehen. Darüber hinaus zielte das Projekt darauf ab, einen kritischen Umgang mit Sprache zu initiieren, indem sich die Studierenden „mit den sozialen, sozial-psychologischen, kulturellen, politischen, ideologischen, symbolischen, geschichtlichen, wirtschaftlichen und anderen Dimensionen schriftsprachlicher Zeichen in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext“ (Mende 2020: 220) auseinandersetzen. Neben dieser *critical literacy* steht aber auch die Entwicklung symbolischer Kompetenzen im Mittelpunkt, um die Studierenden zu befähigen, „selbstbestimmt und kreativ am Spiel der Mehrsprachigkeit teilzunehmen (symbolische Macht)“ (Kramsch 2018: 193).

Dieses praxisbezogene Sprachraum-Erkundungsprojekt involvierte die Studierenden auf aktive und kreative Weise. Doch wurden sie bei ihrem explorierenden sprachlichen und kulturellen Lernprozess nicht allein gelassen. Ein schematisch gestalteter Leitfaden² diente als Orientierungshilfe nicht nur während der „Schnitzeljagd“ selbst, die in Kleingruppen durchgeführt wurde, sondern auch bei der anschließenden kritischen sprach- und kulturellen Beschäftigung³ mit den jeweiligen Fundstücken, deren Ergebnisse im Plenum anhand von mündlichen Referaten dargestellt werden sollten.

Jede der sieben Gruppen (insgesamt sechzehn Teilnehmende, darunter auch drei Erasmusstudierende aus Deutschland) präsentierte jeweils drei Fundstücke. Dabei fiel auf, dass zahlreiche kleine Texte aus der Gastronomie (u. a. Menüs) und aus der Tourismusbranche stammten (u. a. Werbeplakate für Souvenirs, Touristentouren), doch deutsche Spuren waren auch in Kommunikaten wie etwa Warn-, Hinweis- und Verbotsschildern, Ladenschildern, Aufklebern (der deutschen Stadt Lippstadt) etc. zu finden. Mit Hilfe des Frageleitfadens nahmen die Studierenden eine Kategorisierung der jeweiligen Fundstücke nach formalen, funktionalen und pragmatischen Kriterien vor. Daraus ging hervor, dass der Großteil der Texte einem kommerziellen Diskurstyp zugeschrieben werden konnte und demzufolge eine sowohl informative als auch persuasive Funktion besaß. Dies konnte nicht nur aus der Gestaltung des Kommunikats und seiner Zeichenkombination abgeleitet werden, sondern auch der Fundort ließ entsprechende Interpretationen zu. Mit zum Teil großem Erstaunen entdeckten die Studierenden die in ihrem Lebensumfeld vorhandene Sprachenvielfalt (neben Italienisch und Deutsch auch Spanisch, Französisch, Russisch und Chinesisch) und damit verbundene kulturelle Aspekte (bspw. Esskultur). Die Genauigkeit und Präzision, mit der die Studierenden die einzelnen Fundstücke in

² Der Leitfaden umfasste folgenden Fragen: „Was?“ (sprachliches Kommunikat, Objekt); „Wo?“ (genauer Fundort); Diskurstyp (offiziell, offiziell-institutionell, kommerziell, gemeinnützig, privat); Erscheinungsform (Aufkleber, Schild, getippt, gesprüht, gemalt etc.); Zeichenform – Zeichenkombination (Text; Bild; Text-Bild; Symbole); Größe der Zeichen, Schrifttyp, Sprachen (außer Deutsch); „Sind mit der deutschen Sprache auch kulturelle Aspekte verbunden? Welche?“; „Welche Funktion hat die deutsche Sprache?“; „Welche Funktionen haben die anderen Sprachen?“; „Welche Akteur:innen stehen hinter diesem Kommunikat?“; „Wer sind die Adressat_innen?“.

³ Zur Bedeutung sprach- und kulturellen Lernens cf. Baumann (2018).

ihren Fragebogen beschrieben, setzte nicht nur eine Wahrnehmungsfähigkeit und Aufmerksamkeit bei der Suche nach deutschsprachigen Spuren voraus, sondern auch eine intensive Beschäftigung mit den Kommunikaten selbst bei ihrer Beschreibung, Analyse und den daraus hervorgehenden Hypothesenbildungen.

Hierbei wurden die sprach- und kulturellen Lernprozesse manifest, die die Studierenden auf aktive, selbstgesteuerte und kritische Weise in Gang setzen. Noch deutlicher zeigten sich diese bei den Antworten in Bezug auf die abschließende Frage des Leitfragebogens („Was konnten Sie über die Präsenz von Sprache(n) in Ihrer Lebensumgebung erfahren und lernen?“), über die Studierenden nicht in der Gruppe, sondern auf individueller Ebene reflektieren sollten.⁴

Gemeinsam ist zahlreichen Überlegungen die Verwunderung über die weitreichende Präsenz der Mehrsprachigkeit und damit auch der deutschen Sprache in der persönlichen Lebensumgebung:

Bevor ich nachgeschaut habe, war ich davon überzeugt, dass Mehrsprachigkeit nur in Agenturen oder in der Werbung für Tourist*innen zu finden ist. Glücklicherweise konnte ich jedoch die Vielfalt und den Reichtum entdecken, die Sprachen mit sich bringen, wenn sie sich miteinander vermischen. Manchmal braucht man nur auf ein Symbol oder ein Bild zu schauen, und schon kommuniziert es so viel, ohne dass wir uns dessen bewusst sind.

(Alessio)

Zu Beginn dieses Projekts war ich sehr skeptisch. Ich dachte, dass es unmöglich wäre, in einer Stadt wie Catania, in der der Dialekt und die italienische Sprache vorherrschen, etwas zu finden, das an die deutsche Sprache erinnert. Als ich durch verschiedene Straßen der Stadt ging, änderte ich meine Meinung: ich hatte nicht nur die Möglichkeit, sehr schöne Gassen zu entdecken, sondern auch das Vorhandensein anderer Sprachen wie Englisch, Spanisch, Französisch, Deutsch und ein bisschen Russisch und Chinesisch. Ich war beeindruckt.

(Grazia)

Die Ursache für das Erstaunen über die sprachliche Vielfalt scheint auf den Umstand zurückzuführen zu sein, „dass man zunächst ‚blind‘ durch die Straßen läuft und überwiegend die italienische Sprache in Catania wahrzunehmen glaubt“ (Rosanna). Die Entdeckung, „dass die deutsche Sprache anwesend ist. Es gibt mehr als ich dachte. [...] Ich denke, dass die Italiener keine Bewusstheit der Präsenz der deutschen Sprache haben“ (Riccardo), wird insbesondere mit der Tatsache in Zusammenhang gebracht, dass sich Sizilien und selbstverständlich auch Catania zu einem international bedeutsamen Reiseziel entwickelt hat:

Catania ist eine sehr touristische Stadt, daher ist die Präsenz von Sprachen oft mit dem Tourismus verbunden.

(Elena)

In Catania fällt Mehrsprachigkeit im Stadtbild vor allem dadurch auf, dass sie auf Tourist_innen abzielt. Die größten Gruppen von Tourist_innen (englischsprachig, deutschsprachig, französisch ...) sollen sich angesprochen fühlen durch die Mehrsprachigkeit, die in verschiedenen Kontexten zu finden ist.

(Nils)

⁴ Die nachfolgenden Aussagen wurden in ihrer Originalfassung wiedergegeben, daher wurden mögliche Fehler bzw. Ungenauigkeiten nicht berichtigt.

Dies liegt unter anderem an dem internationalen Tourismus, aufgrund dessen besonders in Großstädte wie z. B. Catania die *Linguistic Landscape* internationaler gestaltet wird. Wobei hier ebenso auffällt, dass dies überwiegend typisch touristische Cafés, Restaurants, Geschäfte etc. betrifft.

(Rosanna)

Ich habe die Mehrsprachigkeit vor allem in der Gastronomie, in den Souvenirgeschäften und bei Ausflügen und Besichtigungen in der Stadt gefunden. Catania ist ein schönes Reiseziel: in Zukunft wünsche ich mir, dass sich die Mehrsprachigkeit auch auf weitere Bereiche ausdehnt, damit sich die Touristen wohlfühlen.

(Grazia)

Mehrsprachigkeit in der Kommunikation mit internationalen Touristen hat Grazia zufolge auch mit Willkommenskultur zu tun, die es ermöglicht, Sprachgrenzen zu überwinden und in Kommunikation mit anderen Menschen zu treten. Zudem ist einigen Studierenden aufgefallen, dass die Mehrsprachigkeit in Catania durch die Dominanz der englischen Sprache geprägt ist:

Was mir vor allem aufgefallen ist, ist, dass man in Catania lieber nur die englische Sprache verwendet: das ist verständlich, da wir alle Englisch können und sprechen. Aber ich bin froh, bei diesem Spaziergang die deutsche Sprache gefunden zu haben, ich halte es für hervorragende Versuche der Stadt, sich zu internationalisieren.

(Alessandra)

Mehrere Schilder in der Stadt weisen eine doppelte Übersetzung ins Englische auf, während Deutsch trotz der großen Präsenz deutschsprachiger Touristen seltener vorkommt. Dies ist wahrscheinlich auf die allgemein weit verbreiteten guten Englischkenntnisse zurückzuführen.

(Valentina)

Bei der Beobachtung der Stadt konnte ich auch sehen, dass die Präsenz der englischen Sprache größer ist als die anderer Fremdsprachen und neben Englisch kann man häufiger Französisch, Spanisch und Deutsch sehen.

(Elena)

Des Weiteren wird die Mehrsprachigkeit, insbesondere die Präsenz der deutschen Sprache, als Zeichen der „wirtschaftlichen Verbindung von Italien und Deutschland [...] von der Perspektive des Globalisierungsprozesses“ (Maria Letizia) gedeutet. Dies führt zu weiteren Überlegungen, die Mehrsprachigkeit auch in einer engen Verbindung mit dem Phänomen der Globalisierung sehen:

In einer globalisierten Welt, in der wir heute leben, sind Sprachen an den Staatsgrenzen nicht aufzuhalten. Auch in meiner neuen Umgebung, auf Sizilien und vor allem auch in Catania, ist Mehrsprachigkeit im Stadtbild eher die Regel als die Ausnahme.

(Nils)

Heute ist es ‚normal‘, mehr als eine Sprache zu verstehen, und es ist nicht mehr ‚seltsam‘, z. B. Schilder oder Straßenschilder mit anderen Sprachen als Italienisch zu sehen. Die Gesellschaft wird, dank der Globalisierung und damit dank der internationalen Verbindungen und der hohen Mobilität der Menschen, immer mehrsprachiger.

(Denise)

Doch stellt die Globalisierung nicht den einzigen Faktor für die Vielfalt der Sprachen dar, sondern Catania ist, nicht zuletzt aufgrund seiner geographischen Lage (auch aus historischer Perspektive), zu einem Ort für Migration geworden.

Über die Präsenz von Sprachen in meiner Lebensumgebung habe ich viel gelernt. Ich habe gelernt, dass unsere Stadt in Verbindung mit anderen Ländern ist. Dank an die Globalisierung, die Multikulturalität und die Migration, können wir viele und viele Dinge in anderen Sprachen finden.
(Martina)

Dass Faktoren wie Globalisierung und Migration konkrete Auswirkungen auch auf die heutige Gesellschaft haben, formulieren einige Studierende sehr deutlich:

Ebenso ist Mehrsprachigkeit in gesprochener Sprache sehr häufig in Catania zu vernehmen. Durch viele verschiedene Gründe (Tourismus, verschiedene Formen von Migration, etc.) sind Menschen mit unterschiedlichen Sprachen in Catania. Dies wirkt sich längerfristig auch auf die soziale Zusammensetzung der Gesellschaft aus.
(Nils)

Die Kopräsenz von mehr als einer Sprache führt auch zur Schaffung einer multikulturellen Gesellschaft, in der der mehrsprachige Kontakt die Grundlage bildet.
(Alessio)

Das Projekt ‚Spot German in Catania‘ hat mir gezeigt, dass wir in einer *globalisierten, digitalisierten, toleranten und offenen Welt* leben, in der *Kulturen und Sprachen immer weiter verschmelzen* und wir in ständigem Austausch miteinander stehen.

(Emilie. Hervorhebung im Original)

Demzufolge hat die Suche nach deutschen Spuren in Catania für „die *Entdeckung anderer Sprachen und meiner eigenen Sprache im öffentlichen Raum sensibilisiert* und mir die *Augen für das Fremde* geöffnet. Ich lernte meinen zunehmend vertrauten Lebensraum aus *neuen Perspektiven* kennen und erkannte ihn als *interkulturellen Raum* an“ (Emilie. Hervorhebung im Original).

Ebenso führte dieses Projekt zur Erkenntnis,

[...] dass eine Sprache der Ausdruck einer Kultur eines Ortes ist. Außerdem habe ich gelernt, auch die Details zu betrachten, und mir wurde klar, dass wir tatsächlich jeden Tag Mehrsprachigkeit sehen, an den einfachsten Orten wie einer Kirche oder einer Stadtmauer, und es ist ein Beweis dafür, wie sich verschiedene Kulturen vermischen und ihre Präsenz an einem bestimmten Ort spüren lassen. Ich habe auch sehr interessant gefunden, wie die Spuren verschiedener Sprachen und Kulturen uns zum Nachdenken bringen und unterschiedliche Erwägungen zu formulieren.
(Noelia)

4 Schlussbemerkung

Als grundsätzliches Ergebnis dieses Projektes kann festgehalten werden, dass die Studierenden „mit offeneren Augen für Sprache(n) und Symbole durch die Welt [gegangen sind] – nicht nur, aber auch im Interesse der deutschen Sprache“ (Marten/Saagpak 2017: 16). Die lernerzentrierte, explorierende, handlungs- und produktorientierte Vorgehensweise konnte die Studierenden in die Lage versetzen, ihre Wahrnehmungsfähigkeit und Aufmerksamkeit zu sensibilisieren und trainieren. Dabei wurde nicht nur die sprachliche Vielfalt im Allgemeinen und

die Präsenz der deutschen Sprache im Besonderen in der eigenen Lebensumwelt entdeckt, sondern es fand auch eine kritische sprach- und kulturelle Auseinandersetzung mit den einzelnen Kommunikaten statt. Diese umfasste eine Reflexion über die Funktionen und kulturellen Aspekte der kleinen Texte, die dekodifiziert, analysiert und interpretiert wurden mit dem Ziel, ihnen eine Bedeutung zuzuschreiben. Dabei machten die Studierenden auch die Erfahrung, dass die Zeichen nicht immer gänzlich deutbar waren, eine Erfahrung, die für die Entwicklung symbolischer Kompetenz ausgesprochen förderlich ist.

Zudem gab die Beschäftigung mit den visuellen Zeichenwelten auch Anlass zu weiteren Fragestellungen, die über sprachliche Aspekte hinausgingen und eine gesellschaftliche Dimension in den Blick nahmen. Damit in Zusammenhang steht nicht zuletzt auch die Erkenntnis, dass Mehrsprachigkeit auch Dominanz von Sprachen impliziert (im konkreten Fall das Englische als in der Sprachlandschaft vorherrschende Sprache). Von besonderer Bedeutung ist jedoch die Einsicht, dass Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Kontext der heutigen sprachlich und kulturell heterogenen und vielfältigen Gesellschaft den Normalfall und keineswegs eine Ausnahme darstellt, wodurch das auch in Italien verbreitete Einsprachigkeitsparadigma kritisch in Frage gestellt wird.

In diesem Sinne hat die sprachliche und kulturelle Auseinandersetzung mit der lebensweltlichen Sprachlandschaft als überaus geeignete Möglichkeit erwiesen, kritische Reflexions- und Bewusstwerdungsprozesse anzustoßen und eine Diskursfähigkeit zu entwickeln, die die Studierenden befähigte, sich der symbolischen Macht der Sprache (cf. Kramsch 2021) zu ermächtigen und auf diese Weise an der visuellen Mehrsprachigkeit des öffentlichen Raums teilzuhaben.

Literaturverzeichnis

- Adamzik, Kirsten (2016): *Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven*. 2., völlig neu bearbeitete, aktualisierte und erweiterte Neuauflage. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Androutsopoulos, Jannis (2008): *Linguistic Landscapes: Visuelle Mehrsprachigkeitsforschung als Impuls an die Sprachpolitik*. jannisandroutsopoulos.files.wordpress.com/2011/05/j-a-2008-linguistic-landscapes.pdf [03.06.2024].
- Aronin, Larissa/Laoire, Muiris Ó. (2003): „Exploring Multilingualism in Cultural Contexts: Towards a Notion of Multilinguality“. In: Hoffmann, Charlotte/Ytsma, Johannes (eds.): *Trilingualism in Family, School and Community*. Bristol. Multilingual Matters: 11–29.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2022): „Die Linguistic Landscape als mehrsprachige didaktische Ressource“. In: Krompák, Edina/Todisco, Vincenzo (eds.): *Mehrsprachigkeit in der Bildungsforschung und in der Schule. Multilingualism in educational research and in school*. Bern, hep Verlag: 233–261.
- Badstübner-Kizik, Camilla/Hille, Almut (eds.) (2015): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Lang.
- Badstübner-Kizik, Camilla/Janíková, Věra (eds.) (2018): „Linguistic Landscape“ und Fremdsprachendidaktik. *Perspektiven für Sprach-, Kultur- und Literaturdidaktik*. Berlin: Lang (= *Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik* 10).
- Baumann, Beate (2018): *Sprach- und kulturelles Lernen in Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Frank & Timme.

- Cavallini, Elisa (2010): *Deutsch nach Englisch bei Italienisch als Ausgangssprache: Eine empirische Analyse zum Tertiärspracherwerb*. Bern: Lang.
- Curci, Anna Maria (2002): „After English, German. A snapshot, some ideas and six principles“. *Perspectives* XXIX/2: 93–105.
- Dürscheid, Christa (2016): „Reflexion über Sprache im DaF-Unterricht – am Beispiel von kleinen Texten“. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (ed.): *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Hildesheim, Olms: 185–200.
- Ehrhardt, Claus/Marten, Heiko F. (2018): „Linguistic Landscapes – Sprachlandschaften. Ein einleitender Forschungsüberblick“. *Der Deutschunterricht* 70/4: 2–11.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. Berlin, etc.: Langenscheidt.
- Fäcke, Christiane (2019): „Mehrkulturalitätsdidaktik“. In: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (eds.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen, Narr: 52–56.
- Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (eds.) (2019): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Flinz, Carolina/Salzmann, Katharina/Giuliano, Patrizia (eds.) (2024): „Sviluppo della competenza plurilingue nella didattica delle lingue straniere (DaF/DaZ e italiano LS/L2) nell’era digitale: risorse lessicografiche, corpora e nuove tecnologie“. *Linguistik online* 126, 2/24: 3–16. doi.org/10.13092/lo.126.11040 [03.07.2025].
- Gansel, Christina/Jürgens, Frank (2007): *Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gorter, Durk/Cenoz, Jasone (2015): „Translanguaging and linguistic landscapes“. *Linguistic Landscape* 1/1: 54–74.
- Gorter, Durk/Cenoz, Jasone (2023): *A Panorama of Linguistic Landscape Studies*. Bristol/Jackson: Multilingual Matters.
- Heimrath, Ralf (2017): „Spot German in Malta – Spurensuche an allen Ecken und Enden“. In: Marten, Heiko F./Saagpakk, Maris (eds.): *Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik*. München, Iudicium: 19–42.
- Hepp, Marianne/Nied Curcio, Martina (eds.) (2018): *Educazione plurilingue. Ricerca, didattica e politiche linguistiche*. Roma: Istituto Italiano di Studi Germanici.
- Hepp, Marianne/Salzmann, Katharina (eds.) (2020): *Sprachvergleich in der mehrsprachig orientierten DaF-Didaktik: Theorie und Praxis*. Roma: Istituto Italiano di Studi Germanici.
- Herdina, Philip/Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hufeisen, Britta (2020): „Faktorenmodell: Eine angewandte linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen“. In: Gogolin, Ingrid et al. (eds.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden, Springer: 75–80.
- Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (2007): „How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations“. In: Thijs, Jan D./Zeevaert, Ludger (eds.): *Receptive multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam, Benjamins: 307–321.

- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (eds.) (2005): *Mehrsprachigkeitskonzept. Tertiärsprachen. Deutsch nach Englisch*. Zweiter Druck, korrigierte Auflage. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Janíková, Věra (2022): „*Linguistic Landscape*“ als Potenzial für die Entwicklung von Sprachmittlungskompetenz. In: Katelhön, Peggy/Marečková, Pavla (eds.): *Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität*. Berlin, Frank & Timme: 79–106.
- Jaworski, Adam/Thurlow, Crispin (2010): *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space*. London: Continuum.
- Jentges, Sabine/Sars, Paul (2021): „Forschung in der Unterrichtspraxis: Sprache und Zeichen im deutsch-niederländischen Schulaustausch entdecken. Eine Pilotstudie zum schulischen Einsatz von *linguistic landscaping* im Projekt ‚Nachbarsprache & buurcultuur‘“. In: Ziegler, Evelyn/Marten, Heiko F. (eds.): *Linguistic Landscapes im deutschsprachigen Kontext. Forschungsperspektiven, Methoden und Anwendungsmöglichkeiten*. Berlin, Lang: 427–450.
- Königs, Frank G. (2009): „Der Faktor ‚Kontrastivität‘ beim Fremdsprachenlernen: Einige Überlegungen vor dem Hintergrund der Mehrsprachigkeitsdidaktik“. In: Albl-Mikasa, Michaela/Braun, Sabine/Kalina, Sylvia (eds.): *Dimensionen der Zweitsprachenforschung. Dimensions of Second Language Research. Festschrift für Kurt Kohn*. Tübingen, Narr Francke Attempto: 29–37.
- Kramsch, Claire (2006): „From Communicative Competence to Symbolic Competence“. *The Modern Language Journal* 90/2: 249–252.
- Kramsch, Claire (2018): „Symbolische Kompetenz“. In: Schiedermaier, Simone (ed.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft: Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München, Iudicium: 189–206.
- Kramsch, Claire (2021): *Language as Symbolic Power*. Cambridge: Cambridge University Press
- Krompák, Edina (2018): „Linguistic Landscape im Unterricht. Das didaktische Potenzial eines soziolinguistischen Forschungsfelds“. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36/2: 246–261.
- Landry, Rodrigue/Bourhis, Richard Y. (1997): „Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study“. *Journal of Language and Social Psychology* 16/1: 23–49.
- Marten, Heiko F./Saagpak, Maris (2017): „Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik“. In: Marten, Heiko F./Saagpak, Maris (eds.): *Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik*. München, Iudicium: 7–18.
- Meißner, Franz-Joseph (2004): „Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht“. In: Klein, Horst G./Rutke, Dorothea Rutke (eds.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen, Shaker: 39–66.
- Meißner, Franz-Joseph (2007): „Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik“. In: Werlen, Erika/Weskamp, Weskamp (eds.): *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler, Hohengehren: 81–102.

- Meißner, Franz-Joseph (2010): „Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik: inferentielles Sprachenlernen“. In: Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd (eds.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze, Klett/Kallmeyer: 28–46.
- Mende, Jana-Katharina (2020): „Spuren deutscher Sprache, Kultur und Literatur im öffentlichen Raum“. *Germanistische Mitteilungen* 46/46: 215–250.
- Missaglia, Federica (2018): „Deutsch nach Englisch in Italien: Welches Sieb für den Phonetikerwerb?“ In: Hepp, Marianne/Nied Curcio, Martina (eds.): *Educazione plurilingue: Ricerca, didattica e politiche linguistiche – Bildung zur Mehrsprachigkeit. Forschung, Didaktik und Sprachpolitik – Plurilingual Education Research, Teaching and Language Policies*. Roma, Istituto Italiano di Studi Germanici: 18–198.
- Neuner, Gerhard (2009): „Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens“. *Babylonia* 4: 14–17.
- Palermo, Silvia (2022): Il paesaggio delle valli. Il *Linguistic Landscape* dell’Alto Adige/Südtirol. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Roche, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation*. Tübingen: Narr.
- Schmitz, Ulrich (2018): „Zeichen lesen im öffentlichen Raum der Großstadt“. *Der Deutschunterricht* 4: 25–36.
- Škerlavaj, Tanja (2021): „Funktionale, grammatische und multimodale Aspekte von Texten im öffentlichen Raum. Ein Überblick und didaktische Überlegungen“. *Deutsch als Fremdsprache* 3: 141–155.
- Schiedermaier, Simone (2015): „Überlegungen zur Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. Linguistic Landscapes und Erinnerungsorte“. In: Badstübner-Kizik, Camilla/Hille, Almut (eds.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, Lang: 65–81.
- Schiedermaier, Simone (2022): „Zum Potenzial der Arbeit mit *Linguistic Landscapes* beim kulturellen Lernen“. In: König, Lotta/Schädlich, Birgit/Surkam, Carola (eds.): *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung*. Berlin/Heidelberg, Metzler: 203–218.