

# Multimodale Sprachenportraits 2.0 – Mehrwert digitaler Sprachenportraits für das Sichtbarmachen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit

**Sarah Désirée Lange – Technische Universität Chemnitz**

## Abstract

Mit dem vorliegenden Beitrag wird aufgezeigt, wie die bewährte Methode der Sprachenportraits digital im Unterricht eingesetzt werden kann und welchen Mehrwert die multimodale Umsetzung für das Sichtbarmachen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Grundschulkindern haben kann. Ausgehend von der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Grundschulkindern als zentrale Bedingung für Grundschulunterricht, werden zunächst theoretisch die erwarteten Chancen von Tablets im Unterricht herausgearbeitet und die Methode der Sprachenportraits beschrieben. Folgend wird ein Unterrichtsprojekt skizziert und ausgehend von den Erfahrungen in der Umsetzung des Unterrichtsprojekts werden fünf Vorteile beschrieben, die den lernförderlichen Mehrwert der digitalen Gestaltung von multimodalen Sprachenportraits im Vergleich zu einer analogen Gestaltung von Sprachenportraits beschreiben. Die Vorteile sind die multimodalen Gestaltungsmöglichkeiten, die Chancen für die Individualisierung von Lehr-Lernangeboten sowie die flexible Bearbeitung und Überarbeitung der Sprachenportraits. Des Weiteren kann durch die digitale Gestaltung die emotionale Bedeutung von Sprachen besser zum Ausdruck gebracht werden. Der größte Vorteil ist, dass die digitale Gestaltung am Tablet Grundschulkindern ermöglicht, auch Sprachmischungen zu visualisieren, und es damit Kindern leichter möglich wird, ihre sprachliche Identität individuell und lebensweltnah zu beschreiben. Der vorliegende Beitrag zeigt, dass die bewährte Methode der Sprachenportraits in der digitalen Umsetzung dem Anspruch der Sichtbarmachung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Kindern noch stärker nachkommen kann.

## 1. Mehrsprachigkeit in der Grundschule

Das Lernen und Verstehen von Sprachen ist ein wichtiger Bestandteil der individuellen Entwicklung von Kindern. Weltweit gibt es ca. 4.000–7.000 Sprachen in ungefähr 200 Ländern (Tracy, 2014, S. 15). Jede davon hat ihre Varietäten und Besonderheiten. In Deutschland sind um die 200 weitere Sprachen neben dem Deutschen vertreten, mit steigender Tendenz; die häufigsten nicht-deutschen Sprachen sind Russisch, Türkisch, Polnisch und Arabisch (Mehlhorn, 2020, S. 23).

Demzufolge ist es aus grundschulpädagogischer Sicht von großer Bedeutung für Lehrkräfte, mehrsprachigkeitsbefürwortende Überzeugungen aufzuweisen (Lange et al., 2023), um mehrsprachige Kinder dabei zu unterstützen, sich ihrer sprachlichen Identität bewusst zu werden und diese als Ressource wahrzunehmen. Die identitätsstiftende und die soziale Funktion lassen sich als zwei mögliche didaktische Funktionen herausstellen, die als Unterrichtsziele von einer Grundschullehrkraft verfolgt werden können (Lange & Pohlmann-Rother, 2020). Als eine bewährte Methode, um diesem Anliegen im Unterricht nachzukommen, wird gerne die Methode der Sprachenportraits eingesetzt. Im vorliegenden Beitrag wird ausgeführt, welche Rolle diese Methode für die Sichtbarmachung von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Unterricht einnehmen kann. Dazu wird ein Unterrichtsprojekt vorgestellt, in dem Grundschulkindern multimodale Sprachenportraits anfertigen. Insbesondere der Einsatz von Tablets zum Erstellen von digitalen Sprachenportraits wird reflektiert und deren Mehrwert diskutiert.

### 1.1 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Grundschulkindern

Was ist mit dem Konzept *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit* gemeint? Zentral für dieses Konzept ist, wie Mehrsprachigkeit im Alltag von mehrsprachigen Kindern oder auch Erwachsenen gelebt wird. Dabei sind bspw. Sprachmischungen und Code-Switching zwischen verschiedenen Sprachen alltäglich und haben einen alltagspraktischen Wert für Kinder.

Als lebensweltliche Mehrsprachigkeit wird diejenige Form betrachtet, in der sich eine Person ihre Sprachenkenntnisse (überwiegend) durch die alltägliche Begeg-

nung mit mehr als einer Sprache aneignet. Diese Sprachaneignungssituation ist im Kontext von Migration besonders häufig, denn Kinder, in deren Familie die Sprache(n) der Herkunft alltäglich benutzt wird (oder werden), erhalten in Deutschland sehr oft keinen Unterricht in diesen Sprachen. (Gogolin et al., 2020, S. 3)

Dabei kann *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit* als deskriptiver Begriff verstanden werden, welcher Besonderheiten im Spracherwerb in Familien mit Migrationshintergrund umfasst, wie z.B. „die soziale Konstellation von Mehrheitssprache und Minderheitensprachen, die dynamische Entwicklung von Migrantensprachen, den Umstand, dass die Mehrheitssprache meistens nicht unter ‚muttersprachlichen‘ Bedingungen erworben wird, die Normalität von Sprachmischungen in vielen Alltagssituationen und die Situationsabhängigkeit der Sprachenwahl“ (Gogolin et al., 2020, S. 30). Innerhalb Deutschlands existiert auch eine Vielzahl von Varietäten der deutschen Sprache; es gibt sieben Sprachlandschaften (z.B. Ostmitteldeutsch, Ostfränkisch, Bairisch) mit bis zu 25 ineinander übergehenden Dialekträumen (Lameli, 2008). Zu den Dialekten zählen zum Beispiel Brandenburgisch oder Sächsisch. Grosjean (2020, S. 14) beschreibt Mehrsprachigkeit aus gegenwärtiger Sicht wie folgt: „Mehrsprachige haben die Fähigkeit, in zwei (oder mehr) Sprachen bedeutungsvolle Äußerungen zu erzeugen; das Verfügen über wenigstens eine sprachliche Teilkompetenz (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) in einer anderen Sprache oder der wechselnde Gebrauch mehrerer Sprachen“. Relevant ist auch die Unterscheidung in innere und äußere Mehrsprachigkeit: die äußere Mehrsprachigkeit zur Beschreibung von zwei unterschiedlichen Standardsprachen (z.B. Deutsch und Italienisch) und die innere Mehrsprachigkeit für Varianten einer Sprache, also beispielsweise Deutsch und Allgäuerisch (Stangen et al., 2022). Das bedeutet, dass selbst auf den ersten Blick monolingualen Kindern im Laufe ihres Lebens verschiedene Sprachvarietäten begegnen und sie diese erwerben. Damit ist jedes Kind natürlich mehrsprachig und kann dies durch neue Lebens- und Arbeitsbereiche weiterentwickeln (Roche, 2018, S. 67). Kinder sind von verschiedenen Varietäten von Sprache in ihrem Umfeld umgeben – unabhängig von ihren oder den familiären Migrations- oder Fluchterfahrungen. Daher kann nach Wandruszka (1979) gefolgert werden, dass jedes Kind mehrsprachig ist.

## 1.2 Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit

Ein lernförderlicher Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht kann zur Förderung und Entwicklung der Sprachbewusstheit bei Grundschulkindern führen. Die Förderung von Sprachbewusstheit wird als zentrales Ziel für den Einsatz von Sprachenportraits gesehen. Nach Wildemann et al. (2020, S. 119) gibt es verschiedene Fachbegriffe, die im Diskurs synonym verwendet werden, so wie „Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein, Sprachreflexion und Sprachaufmerksamkeit im Deutschen sowie Language Consciousness/Awareness und (Meta)linguistic Awareness im Englischen“. Nach Liedke (2018, S. 72) gehört zur Sprachbewusstheit „ein Wissen um Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, um die Variationsmöglichkeiten sprachlicher Formen im Zusammenhang mit Höflichkeit oder Öffentlichkeit, Sachlichkeit oder Emotionalität und ein Wissen um die Funktion und formale Kennzeichen bestimmter Text- oder Gesprächstypen“. Der Begriff der Sprachbewusstheit beschreibt nach Bien-Miller und Wildemann (2021) die Fähigkeit, Sprache und Sprachgebrauch zum Gegenstand des Denkens zu machen. Söllner (1995, S. 35) beschreibt Sprachbewusstheit als „Sprachverständnis“. Es stellt sich dabei die Frage, ob man verstanden wird und ob man selbst das Gegenüber versteht (Christ, 2009, S. 34).

Grundsätzlich kann unterschieden werden zwischen Sprachbewusstheit im engen, weiten und im ganzheitlichen Verständnis (Bien-Miller & Wildemann, 2021). Unter Sprachbewusstheit im engen Verständnis wird die Fähigkeit verstanden, „explizit metasprachlich zu agieren, das heißt: über Sprache und ihren Gebrauch ausdrücklich nachzudenken und zu sprechen“ (Bien-Miller & Wildemann, 2021). Dagegen geht man bei dem weiten Verständnis von der Fähigkeit aus, „bewusst und intentional den Sprachgebrauch an die kommunikative Situation und/oder den/die Kommunikationspartner\*innen anzupassen, auch wenn Personen nicht in der Lage sind, diese sprachlichen Handlungen zu erklären“ (Bien-Miller & Wildemann, 2021). Nach Wildemann et al. (2020, S. 119) können sich Kinder schon ab etwa zwei Jahren spontan metasprachlich äußern und einem weiten Verständnis nach können Kinder sich zudem selbst und andere korrigieren. Bei der Sprachbewusstheit im ganzheitlichen Verständnis werden neben „den sprachbezogenen auch motivationale (Motivation, sich mit Sprache(n) auseinanderzusetzen), emotionale

(Einstellungen zu Sprache(n) und soziale (Sprachnutzung) Aspekte“ berücksichtigt (Bien-Miller & Wildemann, 2021). Laut Bien-Miller und Wildemann (2021) ist bei diesem Verständnis neben dem metasprachlichen Wissen auch das Interesse und die Sensibilität für die Sprachen und das Sprachenlernen in sozialen und kulturellen Situationen von besonderer Bedeutung.

## 2. Mögliche Chancen von Tablets im Unterricht

Die Lebenswelt von Grundschulkindern ist zunehmend vom Zugang und der Nutzung digitaler Medien geprägt. 50 % der Kinder im Alter von sechs bis dreizehn Jahren besitzen ein eigenes Handy, fast die Hälfte der Familien mit Kindern sind im Besitz eines Tablets und zwei von fünf Kindern verwenden mindestens wöchentlich ein Tablet, wie die aktuelle KIM-Studie zeigt (mpfs, 2022). Diese Entwicklungen zeigen, dass digitale Medien als fester Bestandteil der Lebenswelt von Grundschulkindern nicht wegzudenken sind. Neben den Chancen für das individuelle Kind und dessen Entwicklung von grundlegenden Fähigkeiten im Umgang mit Tablets können medienpädagogische Projekte gerade auch Grundschulkindern im Unterricht die Gelegenheit geben, mobile Endgeräte und App-Anwendungen als Lernunterstützung zu entdecken. Für Lehrkräfte ist es relevant, die für die Gestaltung von Lehr-Lernsettings und die Unterstützung des Lernprozesses möglichen Potenziale zu kennen, die dem Einsatz digitaler Medien in der Schule zugeschrieben werden (Aufenanger, 2020, S. 31).

So wird erhofft, dass der Einsatz von Tablets:

1. zeit- und ortsunabhängiges (auch außerschulisches) Lernen ermöglicht,
2. selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Arbeiten an Aufgaben unterstützt,
3. die Kommunikation zwischen Lehrkräften, Eltern und Schüler:innen erleichtert,
4. digitale Vernetzung ermöglicht (z.B. Möglichkeiten der Kooperation der Schüler:innen untereinander und der Schüler:innen mit der Lehrkraft),
5. das Anknüpfen an Lernvoraussetzungen und Binnendifferenzierung unterstützt.

Der Einsatz digitaler Medien im Unterricht kann eine „höhere zeitliche und örtliche sowie soziale Flexibilität des Lernens“ sowie die „individuelle Anpassung des Lerntempos“ ermöglichen (Kerres et al., 2013, S. 585). Nach Kuhn et al. (2017, S. 17) kann ein Tablet-gestützter Unterricht gerade auch das Lernen von leistungsschwächeren Schüler:innen unterstützen, da „der Austausch über und die Reflexion des Gelernten durch das Tablet“ (Galley & Mayrberger, 2018, S. 41) unterstützt werden kann. Das Kompetenzerleben, Autonomieerleben und die Motivation der Schüler:innen kann besonders „bei einem produktorientierten, kreativen Einsatz“ der Tablets gefördert werden. Besonders hervorzuheben sind dabei „Medienprodukte wie kleine Trickfilme, Erklärvideos, Musik- und Tanzvideos, selbst gestaltete E-Books, auch kombiniert mit der Nutzung des Internets, Mindmaps, Audioaufnahmen eigener Gedichte etc.“ (Tillmann, 2018, S. 34). In ihrer Studie haben Metzler et al. (2020, S. 137) Lehrkräfte dazu befragt, welche Vorteile sie mit Blick auf die Nutzung von Tablets im Unterricht sehen. Die Lehrkräfte bewerteten die Mobilität, Medienkonvergenz und die schnelle Verfügbarkeit von Tablets sowie die kreativen Möglichkeiten für die Medienproduktion als Vorteile im Unterricht.

Ob diese Vorteile zum Tragen kommen, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Zum einen ist die Frage, welchen Stellenwert Tablets im Unterricht einnehmen. Dahingehend ist es relevant, ob diese lediglich vereinzelt oder regelmäßig im Unterricht eingesetzt werden. Zudem ist auch die Frage der Ausstattung mit Tablets relevant – ob nach dem 1:1-Modell alle Schüler:innen von der Schule mit einem Tablet ausgestattet werden und ob die Kinder ihr Tablet auch außerhalb der Schule nutzen können. Stehen die Tablets nur in der Schule und hier auch nur beschränkt zur Verfügung, so wäre zu erwarten, dass dies den erhofften Nutzen limitiert. Als dritte zentrale Bedingung für den lernförderlichen Nutzen von Tablet-gestütztem Unterricht sind die Kompetenzen der Lehrkraft sowie deren Motivation und Interesse, Tablets im Unterricht einzusetzen, zu nennen. Viertes und für das Lernen der Kinder zentraler Punkt ist, ob eine Lehrkraft Tablets gezielt hinsichtlich eines didaktischen Mehrwerts einsetzt. Dieser Mehrwert kann sich insbesondere auf die multimodalen Funktionen von Tablets beziehen. Grundlegend ist, dass der Einsatz von Tablets erst einen lernförderlichen Nutzen für den Unterricht bietet, wenn der didaktisch-methodische Mehrwert für die Gestaltung der

Lernumgebung oder der Aufgaben sinnvoll von Seiten der Lehrkraft herausgearbeitet wird (Dausend, 2017, S. 361).

Als Voraussetzungen auf Seiten der Lehrkräfte ist zu sehen, dass Lehrkräfte über die nötigen mediendidaktischen Kompetenzen verfügen (Mishra & Koehler, 2006) und befürwortende und offene Überzeugungen gegenüber dem Einsatz digitaler Medien aufweisen sollten (Kuhn et al., 2017, S. 16). Mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand zu den erhofften Chancen des Einsatzes digitaler Medien für das Lernen der Kinder verweist Scheiter (2021) darauf, dass der Mehrwert digitaler Medien „in diversen Studien belegt“ werden konnte und „eine Zusammenfassung von 25 Meta-Analysen einen kleinen bis mittleren Effekt zugunsten computerbasierter Lernmedien“ aufweist (Scheiter, 2021, S. 1041). Auch nach Piffner et al. (2021, S. 48) ist für den Lernerfolg mit Medien der didaktisch sinnvolle Einsatz am wichtigsten, und sie verweisen dabei auf das SAMR-Modell nach Puentedura (2006).

### 3. Sprachenportraits als Methode im Unterricht

Durch die Gestaltung eines eigenen Sprachenportraits kann eine symbolische Darstellung und dadurch eine Visualisierung der sprachlichen Identität eines Kindes entstehen. Linderoos (2016) betont zum einen die Chancen des Einsatzes von Sprachenportraits, dass diese „einen ganzheitlichen Blick auf die vorhandene Sprachigkeit des Lerner“ ermöglichen, und zum anderen, dass die emotionalen Bezüge der eigenen sprachlichen Identität visualisiert werden können (S. 206). „Es wird ein Repertoire der individuellen Sprachereferenzen und Sprachlernerfahrungen nachgezeichnet, das sich nicht nur auf die im Unterricht als Sprachlernort erlernten Sprachen beschränkt, sondern in der Regel alle Sprachen umfasst“ (Linderoos, 2016, S. 206).

Die Methode der Sprachenportraits wurde ursprünglich von Gogolin und Neumann (1991) für den Einsatz in Schulen konzipiert, mit dem Ziel, Sprachbewusstheit bei Schülerinnen und Schülern zu fördern (Busch, 2021, S. 40). Anschließend wurde die Methode der Sprachenportraits von Krumm (2001) aufgegriffen und durch Busch gezielt als Datenerhebungsinstrument eingeführt (Busch, 2021, S. 40; Braunsdorfer & Smolzer, 2021, S. 85; Linderoos, 2016, S. 166). Ideengeschichtlich lässt sich die Methode zurückverfolgen zum *whole*

*body-mapping*, das in den 1980er Jahren entwickelt wurde (Busch, 2018, S. 53). Zusammenfassend können für den Einsatz von Sprachenportraits drei zentrale Funktionen unterschieden werden (Busch, 2021, S. 41):

Das Zeichnen öffnet einen Raum des Innehaltens, der selbstreflexiven Verzögerung und Distanznahme, der sich den Zugzwängen des Erzählens und vorschnellen Rationalisierungen ein Stück weit entzieht. Das Denken und Darstellen in Bildern fungiert als eigenständiger Modus, in dem Bedeutung geschaffen wird. Das Bild dient als Ausgangspunkt und als Referenzpunkt für die nachfolgende interpretierende Erläuterung, es eliziert und strukturiert sie.

Typischerweise werden Sprachenportraits im Bereich der Sprachreflexion eingesetzt (Braunsdorfer & Smolzer, 2021, S. 74), um Sprachbewusstsein in multilingualen Klassen in der Grundschule zu fördern (Busch, 2021, S. 40). Durch die Gestaltung von Sprachenportraits kann angeregt werden, dass Kinder ihre eigene sprachliche Identität reflektieren und auch vermeintlich monolinguale Kinder bewusster mit Mehrsprachigkeit als zentralem Bestandteil von Identität umgehen. Als Datenerhebungsinstrument können Sprachenportraits auch genutzt werden, um die subjektive Perspektive und das Erleben hinsichtlich der subjektiv bedeutsamen Sprachen oder auch die sprachlichen Repertoires von bspw. mehrsprachigen Kindern zu untersuchen (Busch, 2018, S. 53).

Sowohl im Unterricht als auch für Forschungszwecke ist ein großer Mehrwert, dass sich die Kinder durch die interaktive Auseinandersetzung mit dem eigenen Sprachenportrait ihrer eigenen Mehrsprachigkeit, Sprachenvielfalt sowie ihrer sprachlichen Fähigkeiten und somit ihrer eigenen sprachlichen Identität bewusstwerden können. Durch die Sprachenportraits kann die Bedeutung, die verschiedene Sprachen für die Kinder einnehmen, auch für die jeweiligen Lehrkräfte sichtbar werden (Krumm, 2001). Grundsätzlich können Sprachenportraits in allen Schularten und Schulstufen eingesetzt werden. Im vorliegenden Unterrichtsprojekt liegt der Fokus auf dem Einsatz in der Grundschule und der Mehrsprachigkeitsforschung. Zudem können sie Ausgangspunkt sein für Gespräche über „Spracherwerb, Spracheinstellungen, Sprachkonflikte usw.“ (Wulff, 2021, S. 180). In der Mehrsprachigkeitsforschung

können die Sprachenportraits gerade auch für sprachbiographische Zugänge genutzt werden.

Als Kritik an der Methode wird geäußert, dass der Prozess des Bewusstwerdens „auch diskriminierende Erfahrungen aufgrund ihrer mehrsprachigen Alltagspraxis sowie Traumatisierungen zum Ausdruck bringen könnte“ (Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 73). Gerade bei älteren Kindern kann es sein, dass das Sprechen von Sprachen als kognitive Leistung erkannt wird und daher im Gehirn verortet wird (Scharff Rethfeldt, 2016), was mit der Idee konterkarieren kann, dass verschiedene Sprachen unterschiedlichen Körperteilen zugeordnet werden können. Durch die Sprachenfiguren wird die Sicht auf Sprachen „als abzählbare, voneinander abgrenzbare und in sich geschlossene Einheiten, oder von Dichotomien, wie jene zwischen Herkunfts- und Zielsprache, zwischen Erst- und Integrationsprache“ verändert (Busch, 2021, S. 44). Schittenhelm (2022, S. 40) weist darauf hin, dass die subjektiven Verhältnissetzungen zwischen Sprachen mit Methoden wie den *Sprachpizzen* noch deutlicher dargestellt werden können als mit Sprachenportraits. Im Unterschied zu einer Sprachpizza mit vermeintlich 100 % (= ganze Pizza) und jeweiligen Sprachanteilen davon, können Kinder einem Sprachenportrait jedoch durch die Sprachzuweisungen zur eigenen Sprachenfigur den eigenen Sprachen weit persönlichere und damit auch emotionalere Bedeutung verleihen. Der aus Sicht der Autorin markanteste Kritikpunkt an der analogen Umsetzung von Sprachenportraits ist, dass das analoge Gestalten eines Sprachenportraits eindeutige und klare Abgrenzungen zwischen verschiedenen Sprachen suggerieren kann. Solche künstlichen Sprachgrenzen entsprechen in der Regel nicht der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Kindern, die meist geprägt ist von Sprachmischungen und Code-Switchen. Zusammenfassend überwiegen in der Gesamtzusammenschau die Chancen des ästhetisch-gestalterischen Zugangs mit den Sprachenportraits.

#### 4. Digitale Sprachenportraits als multimodale Gestaltungsaufgabe im Unterricht

Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt auf der Vorstellung und konzeptionellen Rahmung des Unterrichtsprojekts, in dem die digitalen Sprachenport-

raits als multimodale Gestaltungsaufgabe umgesetzt wurden. Auf die Ergebnisse der Begleitforschung wird im vorliegenden Beitrag nur exemplarisch eingegangen. Zunächst wird geklärt, was mit multimodalen Gestaltungsaufgaben gemeint ist und welche Lernziele verfolgt wurden. Des Weiteren wird das Unterrichtsprojekt curricular eingeordnet.

#### 4.1 Sprachenportraits als multimodale Gestaltungsaufgabe

Digitale Sprachenportraits können als multimodale Gestaltungsaufgabe beschrieben werden, die Ausgangspunkt für eine medienbezogene Auseinandersetzung sein kann. Bei der Gestaltung eines eigenen Medienbeitrags, bspw. am Tablet, ist die technische Nutzung des Geräts der Ausgangspunkt für die konkret-praktische Umsetzung. Neben den medialen Endprodukten kann auch der Ablauf des Gestaltungsprozesses reflektiert werden (Ade et al., 2021). Im Rahmen der vorliegenden Gestaltungsaufgabe zum Erstellen eines Sprachenportraits wurden die Schüler:innen dazu ermuntert, alle durch das Tablet verfügbaren medialen Modi für die Gestaltung zu nutzen. Als besondere Chancen sind hier die verschiedenen multimodalen Interaktionsmerkmale des Tablets zu sehen, darunter die verschiedenen Darstellungsformen (symbolisch vs. abbildhaft) und Sinnesmodalitäten (v. a. auditiv und visuell) sowie die Möglichkeiten der Symmedialität (Text-Bild-Ton-Film-Verbindung) (Herzig et al., 2016; Kindermann & Pohlmann-Rother, 2022). Besonders hervorzuheben ist die Chance von Gestaltungsaufgaben für das individualisierte Arbeiten, da jedes Kind sich intensiv der eigenen Gestaltung des digitalen Medienbeitrags widmen kann (Tulodziecki et al., 2019). Alle Funktionen bieten in sich bereits die Möglichkeit der Lernerfahrung, durch die Kombination pluralisieren sich die Möglichkeiten; Symmedialität wird dabei als Verbindung bzw. Verschmelzen von verschiedenen Medien definiert. Das Tablet wird auf Grund der vielseitigen und flexiblen Nutzungsmöglichkeiten und als Endgerät für digital gestütztes Lehren und Lernen gerade in der Grundschule als besonders geeignet angesehen (Prasse et al., 2016). Daher wurde das Tablet auch im vorliegenden Unterrichtsprojekt für die Umsetzung der Gestaltungsaufgabe genutzt, in einer 1:1-Ausstattung der Kinder, sodass jedes Kind ein eigenes Sprachenportrait anfertigen konnte.

## 4.2 Vorstrukturierung des E-Books

Gerade für jüngere Kinder eignet sich bei einer Gestaltungsaufgabe der Einsatz von vorstrukturierten E-Books. Ade, Pohlmann-Rother und Lange (2021) zeigen auf, wie die inhaltliche Vorstrukturierung einer Aufgabenstellung in verschiedenen Phasen aussehen kann. Im vorliegenden Unterrichtsprojekt hatte jedes Kind im Book Creator auf dem Tablet ein vorstrukturiertes E-Book, das vom Kind weiterbearbeitet wurde. In diesem E-Book war ein Titelbild vorhanden, das mit dem Namen des Kindes ergänzt und angemalt werden konnte. Auf der nächsten Seite des E-Books befand sich eine Körpersilhouette zur Gestaltung des eigenen Sprachenportraits und auf den folgenden Seiten waren offene Reflexionsfragen, die die Kinder in freigestellter Form bearbeiten konnten – die Kinder konnten Text schreiben, malen oder auch eine Audioaufnahme einsprechen. Mit den Reflexionsfragen konnte festgehalten werden, welche Sprachen aus Sicht der Kinder in der alltäglichen Lebenswelt der Kinder welche Bedeutung einnehmen.

## 4.3 Ablauf des Unterrichtsprojekts

Im Rahmen eines Praxisseminars im UNI-Klassenzimmer<sup>1</sup> des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Würzburg wurde ein Unterrichtsprojekt zur Gestaltung von Sprachenportraits mit Grundschulkindern konzipiert. Insgesamt wurde das entwickelte Unterrichtsprojekt (weiterführend auch im Rahmen von studentischen Abschlussarbeiten) mit vier Grundschulklassen durchgeführt. Das Projekt umfasste jeweils drei Doppelstunden: In der ersten Doppelstunde wurden grundlegende Regeln zum Umgang mit Tablets eingeführt, die App Book Creator vorgestellt und grundlegend in das Thema Mehrsprachigkeit eingeführt<sup>2</sup>. In der zweiten Doppelstunde – dem Kernstück des Unterrichtsprojekts – konnten die Kinder eine multimodale Gestaltungsaufgabe bearbeiten, die daraus bestand, ein digitales Sprachenportrait zur eigenen Mehrsprachigkeit in einem

---

1 <https://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/grundschulpaedagogik/weitere-informationen-des-lehrstuhls/uni-klasse-uebersicht/> (Zugriff: 22.05.2024).

2 Wenn die Klasse sehr vertraut war im Umgang mit Tablets, wurde diese Doppelstunde gekürzt.

vorstrukturierten E-Book zu gestalten. In der dritten Doppelstunde hatten die Kinder die Möglichkeit, die entstandenen Sprachenportraits im Plenum und in Kleingruppen vorzustellen und in einen Austausch dazu zu kommen. Der Book Creator ist für die Umsetzung einer multimodalen Gestaltungsaufgabe besonders geeignet, da die Bedienung der App sehr intuitiv ist und für Grundschul Kinder in jeder Altersstufe kindgerecht nutzbar ist (unabhängig von ihren Vorerfahrungen in der Nutzung von Tablets). Zudem bietet die App vielfältige Möglichkeiten der Gestaltung (Zeichnen, Schreiben, Audioaufnahmen, Einfügen von erstellten Fotos, usw.).

#### 4.4 Lernziele des Unterrichtsprojekts

In diesem Unterrichtsprojekt wurden folgende Lernziele verfolgt: Die Schüler:innen kennen die Regeln im Umgang mit Tablets und halten sich bei der Arbeit am Tablet an diese Regeln. Die Kinder lernen die wichtigsten Funktionen der App Book Creator kennen und wenden diese bei der Gestaltung ihres Sprachenportraits an. Sie erstellen eine Sprachfigur und werden sich ihrer eigenen sprachlichen Identität bewusster. Die Schüler:innen erkennen die Sprachen, die den Mitschüler:innen in der Klasse wichtig sind, als zentralen Teil der sprachlichen Identitäten der anderen Kinder.

### 5. Mehrwert digitaler Sprachenportraits für das Sichtbarmachen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit

Im Folgenden werden ausgehend von den Erfahrungen in der Umsetzung des Unterrichtsprojekts (vgl. Kap. 4) fünf Vorteile beschrieben, die den lernförderlichen Mehrwert der digitalen Gestaltung von multimodalen Sprachenportraits im Vergleich zu einer analogen Gestaltung von Sprachenportraits beschreiben. Die folgend beschriebenen Erkenntnisse sind die Genese und Verdichtung der reflexiven Begleitung der Unterrichtsprojekte und der Abschlussarbeiten.

1) Multimodale Gestaltung:

Der offensichtlichste Vorteil der digitalen Umsetzung von Sprachenportraits ist, dass die Kinder beim Erstellen des eigenen Sprachenportraits am Tablet die multimodalen Tools nutzen können. Im Gegensatz zur analogen Umsetzung steht den Kindern über die große Farbpalette im Book Creator eine riesige Auswahl an Farben und Mustern zur Verfügung – unabhängig von der jeweiligen Ausstattung eines Kindes mit bspw. Holzfarbstiften. Gerade auch die Farbmuster wurden von den Kindern begeistert eingesetzt. Zudem ermöglichen die Audioaufnahmen den Kindern, ihre Sprachenportraits selbst zu erklären. Ergänzend zu der Körpersilhouette als Vorlage im E-Book konnten die Kinder die Reflexionsfragen im E-Book nach Wahl bearbeiten. Viele Kinder erstellten Audioaufnahmen, um zu beschreiben, warum sie welche Farbe und welchen Ort am Körper wählten. Es wird angenommen, dass die multiplen Repräsentationen eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung fördern (Kuhn et al., 2017, S. 12).

2) Individualisierung im Unterricht:

Jedes Kind arbeitete an einem Tablet. Die 1:1-Ausstattung mit Tablets ermöglichte die individuelle Bearbeitung der Gestaltungsaufgabe. Im Rahmen der zweiten Doppelstunde waren für die Gestaltung der Sprachenportraits ca. 45 Minuten und weitere 45 Minuten für die Bearbeitung der Reflexionsfragen vorgesehen. In diesem relativ freien zeitlichen Rahmen konnte sich jedes Kind im selbst gewählten Intensitätsgrad den gestellten Aufgaben widmen. Es zeigte sich, dass einige Kinder die vollen 90 Minuten für die Bearbeitung der Aufgaben nutzten und dabei sehr selbstständig und konzentriert arbeiteten. Die Motivation, die Freude und die hohe Konzentration in der Gestaltung ihres Sprachenportraits war faszinierend und bestärkt die Erwartung, die dem Einsatz von Tablets hinsichtlich der gesteigerten Motivation zugeschrieben wird (Galley & Mayrberger, 2018, S. 39). Mit dem Tablet wird auch der unkomplizierte soziale Austausch zu den Arbeitsergebnissen im Klassenverband (mit einem Whiteboard) oder in Kleingruppenarbeit in der dritten Doppelstunde unterstützt.

3) Flexiblere Bearbeitung und Überarbeitung:

Die Umsetzung der Sprachenportraits am Tablet ermöglicht es den Kindern, leichter ihre Entscheidungen zu ändern, anzupassen und zu überarbeiten. Das

Tablet bietet eine breite Palette an statischen und flexiblen Kombinationsmöglichkeiten von Text, Bild und Ton. Dies kann zu Abwechslung, Flexibilität und Mobilität im individuellen Gestaltungsprozess der Kinder führen. Auch jüngere Grundschul Kinder können mit Tablets sehr selbstständig ihr Sprachenportrait gestalten. Dies ermöglicht es den Kindern, den Reflexionsprozess und die Zirkularität der Bewusstwerdung der eigenen sprachlichen Identität im Laufe der Gestaltung zu dokumentieren und festzuhalten. Auch die leichte Reversibilität der Farbgebung ermöglicht eine höhere Flexibilität in der Gestaltung. Einfacher als in einer analogen Umsetzung können die Kinder am Tablet ihr Sprachenportrait mehrschichtig darstellen. Mit der Nutzung eines iPad-Stifts konnten die Kinder minuziös ihren Sprachen einen Ort an ihrem Körper zuweisen und die Bearbeitung im Verlauf der Gestaltung nach Wunsch mehrfach ändern. Die Sprachenportraits der Kinder zeigten teilweise Ränder von Farben, mit denen offensichtlich zunächst eine Region am Körper ausgemalt wurde und dann übermalt wurde.

#### 4) Vermittlung der emotionalen Bedeutung von Sprachen:

Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder häufig Personen (nahestehende Verwandte und Freunde) mit ihren Sprachen verbinden oder Ereignisse oder Erfahrungen, die für sie subjektiv sehr einprägsam waren (Urlaube, Ausflüge). Durch die im Projekt gegebenen Gelegenheiten, über ihre Sprachenportraits zu sprechen – einerseits durch Sprachaufnahmen, die die Kinder selbst erstellen, und andererseits in Interviews zu ihren Gestaltungsergebnissen – zeigte sich, wie groß die emotionale Bedeutung der jeweiligen Sprachen für Kinder ist. Das unterstreicht die Annahme, dass Sprecher:innen ihre Sprachen auch emotional bewerten. Häufig hoben Kinder das Herz als symbolische Darstellung besonders hervor, um nochmal dezidiert Raum zu schaffen für eine oder mehrere ihnen besonders wichtige Sprachen – häufig die eigene/n Erstsprache/n. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass Herkunftssprachen, wie Mehlhorn (2020, S. 23) erläutert, „lebendige Kommunikationssprachen im familiären Kontext“ sind und eine „emotionale Bedeutung für ihre Sprecher\*innen“ haben. Emotionen werden zudem auch durch Erinnerungen an bspw. einen Urlaub oder an Tätigkeiten mit Bezugspersonen ausgelöst und von den Kindern in den Sprachenportraits dokumentiert.

5) Visualisierung von Sprachmischungen:

Die Kinder können ihrem Sprachportrait unkompliziert mehrere Farbschichten geben und damit die ihnen natürlichen lebensweltlichen Sprachmischungen auch visualisieren. Sprachmischungen zeigen sich (1) durch Schraffierungen mit mehreren Farben, (2) durch das Verwenden einer Grundfarbe und daraufgesetzten Formen wie bspw. Punkte in Farben, die andere Sprachen repräsentieren oder (3) es wurden vorinstallierte Buntschraffuren oder Muster verwendet. Die große Farbauswahl am Tablet regte die Kinder dazu an, das Farbspektrum auszukosten. Die Gestaltung des Sprachportraits im digitalen Format bietet den Kindern die Möglichkeit, Farben zu vermischen und übereinander zu schichten. Trotzdem arbeiteten viele Kinder mit Farben, die sie voneinander isoliert einzeichneten, also nicht übereinander, sondern nebeneinander. Bei dieser Gestaltung kann abgelesen werden, dass die Sprachen eher nebeneinander verwendet werden, also eine Art von Aufzählung visualisiert wurde. Werden Sprachen übereinander gemalt, deutet das auf eine Form der Sprachmischung hin.

Nach einer rein optischen Analyse zeigen viele der gestalteten Sprachenportraits, dass sich die jeweiligen Sprachen im Alltag vermischen und ineinander übergehen (vgl. Abbildung 1). Auch wenn sich Kinder in ihrem Sprachenportrait mit einer Hauptsprache darstellen, können sich Vermischungen zeigen, wie bspw. Deutsch mit einem Dialekt. Andere Kinder nutzten, wie bei Abbildung 1, drei Grundfarben in etwa gleichem Umfang, wobei jede Sprache auch mit Elementen anderer Sprachen vermischt wurde. In vielen der entstandenen Sprachfiguren ist eine Vermischung der Farben zu erkennen.



Abb. 1 – Sprachenportrait von Amir

In bspw. Amirs<sup>3</sup> Sprachportrait sind alle Sprachen miteinander vermischt und gehen ineinander über. Die Basisschicht wurde in abgegrenzten Farbbereichen gestaltet. Deutsch bildet den Kopf und Oberkörper, Afghanisch die Arme sowie Hände und Englisch die Beine. Darüber wurden Punkte in allen drei Farben über den ganzen Körper verteilt. Die Form der Visualisierung in Pünktchen schafft einen besonderen Übergang zwischen den Sprachen – es sind punktuelle Überschneidungen, während eine Farbe überwiegt. Eine Begründung für die Vermischung von Farben, die in den Interviews von den Kindern benannt wurde, war die Gleichwertigkeit von Sprachen.

## 6. Fazit und Ausblick

Die gestalteten Sprachenportraits zeigen die Normalität und Alltäglichkeit von Mehrsprachigkeit aus Sicht der Grundschul Kinder. Die vorliegenden Sprachenportraits deuten auch darauf hin, dass der Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen für die Kinder als alltäglich angesehen wird, wie es auch Linderoos (2016) in ihrer Studie zeigt. Die bewährte Methode der Sprachenportraits kann in der digitalen Umsetzung dem Anspruch der Sichtbarmachung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Kindern noch stärker nachkommen. Dies zeigen insbesondere die vielen Sprachmischungen, die von den Kindern durch die multimodalen Gestaltungsmöglichkeiten am Tablet sichtbar gemacht wurden. Für die Erhebung noch detaillierterer Daten zur mehrsprachigen Lebenswelt der Kinder wurde zu dem gestalteten digitalen Sprachenportrait mit jedem Kind ein Einzelinterview über das jeweilige Gestaltungsprodukt geführt. Ziel der laufenden Auswertung der beiden Datenerhebungszugänge (Gestaltungsprodukt und Interview) ist es, die subjektiven sprachbezogenen kindlichen Lebenswelten aus Sicht der Kinder tiefergehend zu untersuchen.

---

3 Die Namen der Kinder wurden geändert.

## Literaturverzeichnis

- Ade, L., Pohlmann-Rother, S. & Lange, S. D. (2021). Kooperative Gestaltungsaufgaben am Tablet. *MedienPädagogik*, 42, 85–107. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.04.06.X>
- Aufenanger, S. (2020). Tablets in Schule und Unterricht - Pädagogische Potenziale und Herausforderungen. In M. Meister & I. Mindt (Hrsg.), *Mobile Medien im Schulkontext* (S. 29-45). Springer.
- Bien-Miller, L. & Wildemann, A. (2021). *Sprachbewusstheit*. Universität Hamburg. <https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/oeffentlichkeit/grundwissen/sprachbewusstheit.html>
- Braunsdorfer, J. & Smolzer, A. (2021). Sprachreflexion – warum, für wen & wie? *Zeitschrift für interdisziplinäre Schreibforschung*, 4, 71–86. <https://doi.org/10.48646/zisch.210405>
- Busch, B. (2018). Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 93, 53–70.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3., vollst. aktualisierte und erweiterte Aufl.). facultas.
- Christ, H. (2009). Über Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingual Controversy* (S. 31–52). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dausend, H. (2017). Tablets zur Förderung diskursiver Aushandlungsprozesse im Fremdsprachenunterricht. In J. Bastian & S. Aufenanger (Hrsg.), *Tablets in Schule und Unterricht* (S. 355–379). Springer.
- Galley, K. & Mayrberger, K. (2018). Tablets im Schulalltag. *MedienPädagogik*, 31, 37–57. <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.27.X>
- Gogolin, I. & Neumann, U. (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 43, 6-13.
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer.
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13–22). Springer VS.
- Herzig, B., Martin, A. & Klar, T.-M. (2016). Smartphone und Tablet. In J. Knopf

- & U. Abraham (Hrsg.), *Deutsch Digital. Band 1 Theorie* (S. 69–97). Schneider Verlag Hohengehren.
- Kerres, M., Preussler, A. & Schiefner-Rohs, M. (2013). Lernen mit Medien. In R. Kuhlen, W. Semar & D. Strauch (Hrsg.), *Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation* (6. Aufl., S. 584–595). De Gruyter.
- Kindermann, K. & Pohlmann-Rother, S. (2022). Unterricht mit digitalen Medien?! *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, 435–452. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00145-y>
- Krumm, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts*. Eviva.
- Kuhn, J., Ropohl, M. & Groß, J. (2017). Fachdidaktische Mehrwerte durch Einführung digitaler Werkzeuge. In J. Meßinger-Koppelt, S. Schanze & J. Groß (Hrsg.), *Lernprozesse mit digitalen Werkzeugen unterstützen* (S. 11–32). Joachim Herz Stiftung Verlag.
- Lameli, A. (2008). Deutsche Sprachlandschaften. In *Nationalatlas aktuell 3*. Leibniz-Institut für Länderkunde (IfL). [http://aktuell.nationalatlas.de/Dialektraeume.9\\_08-2008.0.html](http://aktuell.nationalatlas.de/Dialektraeume.9_08-2008.0.html)
- Lange, S. D., Huxel, K., Then, D. & Pohlmann-Rother, S. (2023): „ich glaub, ich würd’s nicht sofort unterbinden“ – Zum didaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit aus Sicht von Grundschullehrkräften. In M. David-Erb, I. Corvacho del Toro & E. Hack-Cengizalp (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (S. 103–122). wbv Media.
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung* (10), 43–60. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4>
- Liedke, M. (2018). Die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen. In A.-K. Harr, M. Liedke & C. M. Riehl (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 61–94). Stuttgart.
- Linderoos, P. (2016). *Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund im finnischen Fremdsprachenunterricht* [Dissertation]. Jyväskylä University Printing House.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2020). *KIM-Stu-*

- die 2020. [http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020\\_WEB\\_final.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf)
- Mehlhorn, G. (2020). Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 23–29). Springer.
- Metzler, C., Schwedler, A. & Thumel, M. (2020). Achtes Kapitel: Wie beurteilen Lehrkräfte, Studierende und Grundschul Kinder den Einsatz von Tablets im Unterricht? In G. Krauthausen et al. (Hrsg.), *Tablets im Grundschulunterricht*. Schneider.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record* 108, 6, 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Montanari, E. G. & Panagiotopoulou, J. A. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Narr Francke Attempto.
- Pfiffner, M., Sterel, S. & Hassler, D. (2021). *4K und digitale Kompetenzen. Chancen und Herausforderungen*. hep-Verlag.
- Prasse, D., Egger, N., Imlig-Iten, N. & Cantieni, A. (2016). *Lernen und Unterrichten in Tabletklassen. 1. Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung*. Pädagogische Hochschule Schwyz.
- Puentedura, R. (2006). *Transformation, technology, and education*. Hippasus. <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Roche, J. (2018). *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Narr Francke Attempto.
- Scharff Rethfeldt, W. (2016). *Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Scheiter, K. (2021). Lernen und Lehren mit digitalen Medien. Eine Standortbestimmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 1039–1060. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01047-y>.
- Schittenhelm, D. (2022). Mehrsprachigkeit von Kindern als Chance und wie Lehrkräfte damit produktiv umgehen können. <https://wef-wee.net/de/download/SchittenhelmD.pdf>
- Stangen, I., Lange, S. D., Pohlmann-Rother, S. & Doll, J. (2022). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von angehenden und berufstätigen Grundschullehrkräften zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität – Zusammenhän-

- ge mit universitären und in Fortbildungen genutzten Lerngelegenheiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(5), 649–672. DOI 10.25656/01:25578
- Söllner, W. (1995). Das Fremde, das Eigene und das Dazwischen. In L. Bredella (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* (S. 35–50).
- Tillmann, A. (2018). Begleituntersuchung zum Projekt MOLE – Mobiles Lernen in Hessen. In A. Tillmann & I. Antony (Hrsg.), *Tablet-Klassen* (S. 13–40). Waxmann.
- Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. Mehrsprachigkeit als Normalzustand. In M. Krifka et.al. (Hrsg.), *Das Mehrsprachige Klassenzimmer* (S. 15). Springer.
- Tulodziecki, G., Grafe, S. & Herzig B. (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht* (2. Aufl.). Klinkhardt.
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. Piper.
- Wildemann, A., Bien-Miller, L. & Akbulut, M. (2020). Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit – empirische Befunde und Unterrichtskonzepte. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 119–123). Springer.
- Wulff, N. (2021). Individuelle Mehrsprachigkeit. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (S. 180–191). J. B. Metzler.