

## DISSERTATION

Defense held on 07/01/2016 in Luxembourg

to obtain the degree of

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG

EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

AND

DOKTORIN DER PHILOSOPHIE (DR. PHIL.)

IM FACHGEBIET GEOPGRAPHIE UND

MEHRSPRACHIGKEIT

by

Astrid WEISSENBURG

Born on 17 January 1988 in Hamm (Germany)

PLURILINGUAL APPROACHES TO SPATIAL  
EDUCATION - PERSPECTIVES OF PRIMARY SCHOOLS  
IN THE GERMAN CONTEXT



## Dissertation defense committee

Dr Birgit S. Neuer, dissertation supervisor  
*Professor, Pädagogische Hochschule Karlsruhe*

Dr Adelheid Hu, dissertation supervisor  
*Professor, Université du Luxembourg*

Dr Mirka Dickel  
*Professor, Friedrich-Schiller-Universität Jena*

Dr Gabriele Budach, Chairman  
*Associate Professor, Université du Luxembourg*

Dr Sara Fürstenau  
*Professor, Westfälische Wilhelms-Universität Münster*

Dr Sabine Liebig,  
*Professor, Pädagogische Hochschule Karlsruhe*



## Preface

‘Plurilingual Approaches to Spatial Education – Perspectives of Primary Schools in the German Context’ is mainly motivated by personal experiences as a teacher assistant in various contexts: a German language school in New York, an elementary school in New York focusing on bilingual education through Spanish and English, and multiple primary as well as secondary schools in the German state of Baden-Württemberg. In addition, this paper is motivated by my experiences as a coordinator of an after-school program at a multilingual school in Karlsruhe, Germany, for over four years. The experiences gained in these various contexts were continuously guided by phenomena of migration and its consequences for institutionalized education. Thanks to enriching and sometimes heated discussions with various experts on the role of plurilingualism in content-based education in primary and secondary education, I was able to pursue this research.

I would like to thank the following people for their continuous support and faith in this exploration over the last three years. Firstly, I would like to thank my partner, my family, and my close friends for their never-ending faith and support in me, helping in clearing away the many obstacles which needed to be tackled during this time. Secondly, I would sincerely like to thank my two supervisors, Prof. Dr. Birgit Neuer and Prof. Dr. Adelheid Hu, for their inspiring words, wisdom, support, and guidance. They had always faith in the meaning of this work. Thank you! Thirdly, I would like to thank the coordinators at a teacher training seminar in central Baden-Württemberg, the teachers at the school involved in this project and especially the children of the 3<sup>rd</sup> grade. Without your open-mindedness, inspiring implementation of the teaching sequence and motivation, this research would not have been possible. Furthermore, I would like to thank the members of the Forschungskommission [research commission] of the University of Education Karlsruhe for their generous financial support, as well as the Heinrich-Hertz-Stiftung in Karlsruhe for their grant.

And finally, I would like to thank my colleagues at the Institute for Transdisciplinary Social Sciences at the University of Karlsruhe who have always supported me in conference preparations, academic self-government, and lectures during this time. In addition, the following people have also greatly supported me throughout this phase: N. Ast, E. Black, S. Kont, K. Horvath, K. Papaja, A. Rieu, all the members of the IFF and ifko at the University of Education Karlsruhe and the editorial office Freiburg.

**THANK YOU!**

Astrid Weißenburg – Karlsruhe, September 2015

## Index of Tables

Table 3-1: Standards for the Competence Area 'Spatial Orientation' (Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) 2014b: 16–17 accentuation by A.W.).	32
Table 4-1: Didactical model for fostering spatial education through inclusive plurilingualism	59
Table 5-1: Overview of the Learning Sequence	84
Table 5-2: Aims of Developed Learning Sequence in Relation to the Didactic Model	85
Table 6-1: Research Design	90
Table 7-1: Focused Characteristics of Participants	111
Table 7-2: Time Schedule for Implementation in School	112
Table 7-3: Time Schedule for the Data Collection Process	113
Table 8-1: Concept Development of 8-year-old Learners in a Plurilingual Setting Focusing on Second- and Thirdspace	123
Table 8-2: Types of Maps	148
Table 8-3: Incidences of Code-Switching during the Learning Sequence	177
Table 8-4: Examples of Language Awareness	183

# Table of Contents

<i>Preface</i>	<hr/>	<i>i</i>
<i>Index of Tables</i>	<hr/>	<i>ii</i>
<i>Abstract</i>	<hr/>	<i>1</i>
<b>1. Introduction</b>	<hr/>	<b>8</b>
<b>2. Research Design and Core Assumptions</b>	<hr/>	<b>14</b>
<b>3. Space and Language(s) in the Context of Education</b>	<hr/>	<b>22</b>
<b>3.1 Space in the Context of Education</b>	<hr/>	<b>23</b>
3.1.1. A Tool for Spatial Education: Maps	<hr/>	35
<b>3.2 Language(s) in the Context of Education</b>	<hr/>	<b>37</b>
<b>3.3 Symbiosis of Space and Language(s) in the Context of Education</b>	<hr/>	<b>49</b>
<b>3.4 Content and Language Integrated Learning (CLIL)</b>	<hr/>	<b>50</b>
<b>4. From Theory to Practice – Developing a Didactical Model</b>	<hr/>	<b>54</b>
<b>4.1 State of Research</b>	<hr/>	<b>54</b>
<b>4.2 Model Development: Aims and Structure</b>	<hr/>	<b>56</b>
<b>4.3 Model Dimensions</b>	<hr/>	<b>60</b>
4.3.1. Spatial Education	<hr/>	60
4.3.2. Inclusive Plurilingualism	<hr/>	65
<b>5. It's just one Way – Developing a Best-Practice Learning Sequence</b>	<hr/>	<b>72</b>
<b>5.1 Competences</b>	<hr/>	<b>72</b>
<b>5.2 Best-Practice Learning Sequence: 'Exploring my Hometown'</b>	<hr/>	<b>74</b>
5.2.1. Lesson Schedule 'Exploring my Hometown'	<hr/>	75
<b>6. Taking it a Step further – Empirical Implementation of the Model</b>	<hr/>	<b>86</b>
<b>6.1 Methodology</b>	<hr/>	<b>86</b>
<b>6.2 Instruments</b>	<hr/>	<b>90</b>
<b>6.3 Sample</b>	<hr/>	<b>100</b>
<b>6.4 Analytical Approach</b>	<hr/>	<b>101</b>

<b>7. Data-Generation Processes</b>	<b>108</b>
<b>7.1 Preliminary Testing</b>	<b>108</b>
<b>7.2 Implementation</b>	<b>110</b>
<b>7.3 Data Collection</b>	<b>112</b>
<b>7.4 Data Description</b>	<b>115</b>
<b>8. Analytical Approaches to Plurilingual Spatial Education</b>	<b>121</b>
<b>8.1 Applying GTM – Developing a Storyline</b>	<b>121</b>
<b>8.2 The Core Phenomenon: Orientation</b>	<b>123</b>
<b>8.3 Conditions in the Orientation Process</b>	<b>127</b>
<b>8.4 Strategies in the Orientation Process</b>	<b>141</b>
<b>8.5 Consequences in the Orientation Process</b>	<b>169</b>
<b>8.6 The Core Phenomenon: Orientation Revisited</b>	<b>189</b>
<b>9. Discussing Plurilingual Spatial Education</b>	<b>191</b>
<b>9.1 Effects and Challenges: Sciences &amp; Research</b>	<b>192</b>
<b>9.2 Effects and Challenges: In-Class Teaching</b>	<b>198</b>
<b>9.3 Effects and Challenges: Teacher Training</b>	<b>201</b>
<b>10. Methodological Reflections and Prospects</b>	<b>203</b>
<b>Declaration of Academic Integrity</b>	<b>230</b>
<b>11. Appendix</b>	<b>231</b>
<b>11.1 Teaching Materials for Station Course</b>	<b>231</b>
<b>11.2 Portfolio 'Schatzkiste'</b>	<b>249</b>
<b>11.3 Semi-Structured Interviews</b>	<b>262</b>
<b>11.4 Questionnaire</b>	<b>267</b>
<b>11.5 Official Letters</b>	<b>283</b>
<b>11.6 Examples of Case Summaries</b>	<b>289</b>
<b>11.7 Data Corpus: Additional Examples - Orientation</b>	<b>292</b>
<b>11.8 Data Corpus: Additional Examples – Localization</b>	<b>295</b>

<b>11.9 Data Corpus: Additional Examples – Conditions</b>	<b>299</b>
<b>11.10 Data Corpus: Additional Examples – Strategies</b>	<b>314</b>
<b>11.11 Data Corpus: Additional Examples – Consequences</b>	<b>347</b>
<b>12. <i>Declaration of Academic Integrity</i></b>	<b>365</b>



## **Abstract**

‘Plurilingual Approaches to Spatial Education – Perspectives of Primary Schools in the German Context’ is a theory-based didactic study which centers on the role of migratory languages in primary geography education. Hereby, theories of space, concept development, and plurilingualism are discussed while migratory languages are recognized and actively applied in the content-based teaching of primary geography classes. A language-sensitive approach to plurilingual concept development processes is fostered in spatial education.

The paper can be divided into three parts: Firstly, established theories on space, language, and plurilingualism are constituted. Highlighting possible interlinkages, a symbiosis of the different fields is developed for the educational context. Secondly, a didactical model is derived in order to be able to apply theory guided discussions to daily educational practices. Thereby, the approach of Content and Language Integrated Learning (CLIL) is incorporated into the model. Subsequently, the newly generated didactic model is intensively discussed in all its complexity. In relationship to the model, an exemplary CLIL learning sequence is developed. Thirdly, this best-practice learning sequence is implemented in the field of primary school education in Germany. This process is accompanied by scientific research in order to gain insights into the concept development processes of eight-year-old learners. Here, development is understood as emergence rather than progression. Significant concept development processes as well as the core concept are retrieved through the application of the Grounded Theory Methodology (GTM). The paper closes with a critical discussion on the relevance of meaning-making processes in plurilingual spatial education and their prospects in the realm of geography didactics.

Key words: Space, Plurilingualism, Concept Development, CLIL, Grounded Theory Methodology, Plurilingual Spatial Education

‘Plurilingual Approaches to Spatial Education – Perspectives of Primary Schools in the German Context’ ist eine theoriegeleitete Geographiedidaktikarbeit, welche die Rolle der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im geographischen Sachfachunterricht der Grundschule diskutiert. Die theoretische Fundierung setzt sich einerseits aus einem post-modernen Verständnis von Raumproduktion zusammen, welches auf die Arbeiten von Henri Lefebvre zurückzuführen ist. Diese gilt es in didaktischen Ansätzen für die geographische Bildung zugänglich zu machen, wie bereits in den Ansätzen von Dickel & Scharvogel (2012, 2013) gezeigt wurde. Neben der Diskussion um Raum und räumliche Bildung in Abgrenzung zum Diskurs um räumliche Orientierung, fokussiert die Arbeit andererseits Ansätze zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit auf der individuellen Ebene. Hierbei werden die vielfältigen Arbeiten zur migrationsbedingten lebensweltlichen Mehrsprachigkeit aus den Erziehungswissenschaften als Grundlage rezipiert. Ausgehend von diesen wird der Begriff der ‚inklusiven Mehrsprachigkeit‘ für die fachdidaktische Arbeit im Kontext von schulischer Bildung geprägt. Die Symbiose von Raum und Sprache ergibt sich (1) aus dem konzipierten und erlebten Raum, der mittels Sprache verhandelt wird, und (2) aus den gesellschaftlichen Entwicklungen der Globalisierung. Im Kontext von institutioneller Bildung dient der Ansatz des Content and Language Integrated Learning (CLIL) deren erfolgreicher Symbiose. Im Sinne dessen stehen die Inhalte, der konzipierte und erlebte Raum, im Zentrum der Fachdidaktikarbeit, wodurch Ansätze zur räumlichen Bildung weiterentwickelt werden. Ausgehend von der sprachlichen Ebene im CLIL-Ansatz wird in dieser Arbeit ein sprachsensibler Ansatz entwickelt, welcher die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit der heutigen Schüler und Schülerinnen aktiv anerkennt und nutzt. Somit wird Sprache in dieser Arbeit als bilaterales Symbol auf der Konzeptebene begriffen. Die Verschränkung von Inhalt und Sprache wird auf der theoretischen Ebene im Rahmen einer Modellentwicklung für die Didaktisierung von mehrsprachigen Unterrichtssequenzen im Sachfachunterricht vorangetrieben. Hierbei steht die Transparenz und Stringenz des Modells im Vordergrund, wobei Inhalt und Sprache(n) gleichberechtigt dargelegt werden. Im Hinblick auf die praktische Anwendbarkeit des theoriegeleiteten Didaktikmodells folgt die Entwicklung einer best-practice Lehr-Lern-Sequenz. Um exemplarische Einblicke in mehrsprachige Konzeptbildungsprozesse bei achtjährigen Grundschülern und -schülerinnen zu ermöglichen, folgt im weiteren Teil eine qualitativ-explorative Studie, welche die praktische Durchführung der entwickelten best-practice Lehr-Lern-Sequenz mittels vielfältiger Forschungsinstrumente begleitet. Ausgehend davon wird der diverse Datenkorpus, welcher sich aus Unterrichtsmitschnitten, Portfolios, Feldnotizen und Kindergruppeninterviews

zusammensetzt, nach Ansätzen der Grounded Theory analysiert. Die Analyseergebnisse legen einen multiperspektivischen und komplexen Prozess der Fachkonzeptbildung ‚Raum‘ im Kontext von inklusiver Mehrsprachigkeit dar. Hierbei wird von einem emergenten Entwicklungsbegriff ausgegangen, indem Konzepte in Erscheinung treten und kein Lernfortschritt im Rahmen eines Konzepts aufgezeigt wird. Den Kern der Konzeptbildung bildet der Prozess der Orientierung, welcher eng mit dem der Verortung verknüpft ist. Grundvoraussetzungen für den Konzeptbildungsprozess sind jedoch zahlreiche Bedingungen im Kontext von mehrsprachiger Raumbildung. Die achtjährigen Lernenden benennen hierbei die Bedingungen: Lebenswelt, Erfahrung und Vertrauen. Ausgehend davon, wenden die Lernenden im Konzeptbildungsprozess mannigfaltige Strategien an, wie das Aufbauen von Relationen in sozialen Beziehungen. Weitere Strategien sind: Wiedergeben, Vergleichen und Problematisieren. Im weiteren Verlauf des Orientierungsprozesses, welcher den Raum für die achtjährigen Lernenden primär prägt, äußern die Schüler und Schülerinnen folgende Konsequenzen: Lernbewusstsein, Language Awareness, Eigenständigkeit und die Entstehung von (Sprach)Räumen. Diese wirken sich im Weiteren wiederum auf die Bedingungen aus, sodass der Konzeptbildungsprozess zirkulär vorangetrieben wird. Dieser Einblick in den diversen Prozess der mehrsprachigen Fachkonzeptbildung ‚Raum‘ eröffnet die Chance, Fachkonzepte sprachensensibel aufzubauen, auch von Seiten der Lernenden, und vor allem unter aktiver Nutzung der Migrationssprachen. Der Aufbau und die Entwicklung sprachensensibler Fachkonzepte unter Berücksichtigung von inklusiver Mehrsprachigkeit gelten somit als anknüpfendes Forschungsdesiderat. Als Anstoß dafür dient die abschließende kritische Diskussion der Analyseergebnisse vor dem Hintergrund der Forschung, der Schulbildung und der LehrerInnenausbildung, um nachfolgend die Ergebnisse der Studie nochmals im Hinblick auf die aufbauende Fachkonzeptentwicklung kritisch reflektieren zu können. Ziel der Arbeit ist es, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Grundschülerinnen und -schüler aktiv in die Fachkonzeptbildung ‚Raum‘ miteinzubinden. Somit wird ein sprachensensibler Ansatz zur Bildung von mehrsprachigen Fachkonzepten im Rahmen der räumlichen Bildung fokussiert.

Sofern bereits inhaltlich dargelegt, umfasst die Arbeit strukturell drei Teile: Im ersten Teil wird die theoretische Fundierung mittels einer Symbiose der Teildisziplinen dargestellt. Zweitens wird ein Modell zur Konzeption von mehrsprachigem Sachfachunterricht im Sinne des CLIL-Ansatzes konzipiert. Der anschließende Entwurf einer Unterrichtseinheit dient als dessen exemplarische Anwendung. Im dritten Schritt der Arbeit, wird die Umsetzung der Einheit empirisch begleitet. Ziel der

*Abstract*

---

empirischen Arbeit ist es, Einblicke in den Bildungsprozess von mehrsprachigen Fachkonzepten bei achtjährigen Grundschülerinnen und -schülern zu ermöglichen.

**Schlagworte:** Raum, lebensweltliche Mehrsprachigkeit, Konzeptbildung, CLIL, Grounded-Theory-Methodologie, plurilinguale Raumbildung

«Plurilingual Approaches to Spatial Education – Perspectives of Primary Schools in the German Context» est un travail guidé par la théorie de la didactique de la géographie qui étudie le rôle du plurilinguisme au sein de l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire. Le fondement théorique se compose de la perception post-moderne de la production de l'espace et les approches du plurilinguisme quotidien de l'individu. L'espace conçu et vécu se trouve au centre de ce travail didactique tout comme les approches de la production de l'espace. Le langage comme symbole bilatéral est traité au niveau conceptuel. L'objectif de ce travail est de lier de manière active le plurilinguisme quotidien des élèves avec la conception de l'espace. Une approche linguistiquement sensible à la formation de concepts multilingues dans le cadre de l'éducation de l'espace est ciblée.

Le travail se compose de trois parties : au sein de la première partie se trouve le fondement théorique de la symbiose des disciplines évoquées. Dans un deuxième partie un modèle de conception de cours multilingue selon la théorie *CLIL* est présenté. La conception d'une séquence de cours est utilisée à titre d'exemple. La troisième partie décrit l'accompagnement empirique de la mise en réalité de cette séquence à travers de multiples instruments comme par exemple *focus groups* et des portfolios. Cet accompagnement repose sur une méthode qualitative et exploratrice qui examine les multiples données avec la *Grounded Theory Methodologie* (GTM). L'objectif de cette analyse est de comprendre comment se forment les notions multilingues chez les apprenants de 8 ans. Le travail conclut par une discussion critique des processus de formation de notion multilingues en tenant compte des différents contextes aussi bien que d'une réflexion méthodologique.

Mots clés: espace, plurilinguisme quotidien, formation de concepts, CLIL, Grounded Theory Methodologie, éducation plurilingue de l'espace

‘Plurilingual Approaches to Spatial Education – Perspectives of Primary Schools in the German Context’ teori dayanaklı didaktik bir coğrafya dersi çalışmasıdır ve ilkokulda coğrafya dersleri kapsamında karşılaşılan öğrencilerin çokdilli yaşam dünyasının oynadığı rolü araştırmaktadır. Bu bilimsel çalışmanın teorik zemini, alan oluşturma kavramına post modern bir bakıştan ve bireylerin çokdilli yaşamını değerlendiren bir yaklaşımından oluşmaktadır. Tasarlanan ve yaşanan alanlar bu didaktik çalışmasının merkezinde yer almaktadır. Bu suretle öğrencilerin alan oluşturmalarını destekleyen bir eğitim yaklaşımı geliştirilebilmektedir. Bu çalışmada dil unsuru, konsept düzeyinde ikili bir sembol olarak algılanmaktadır. Çalışmanın hedefi, ilkokul öğrencilerinin çokdilli yaşam gerçekliğini ‚alan‘ odaklı bir ders konsepti geliştirirken göz önüne almak ve buna aktif olarak katmaktır. Bu suretle öğrencilerin alan oluşturmalarını destekleyen eğitimleri çerçevesinde çokdillilik unsurunu dikkate alan bir ders geliştirme yaklaşımı ortaya çıkmaktadır.

Bilimsel çalışma şu üç bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde diğer dersleri dikkate alan bir şekilde çalışmanın teorik zemini açıklanmaktadır. Sonra CLIL yaklaşımını esas alan çokdilli ders hazırlama konsepti için bir model önerilmektedir. Bu çerçevede örnek bir ders uygulamasında kullanılacak bir ders birimi tasarımları sunulmaktadır. Çalışmanın üçüncü bölümünde bu ders uygulamasına çeşitli yöntemlerle, örneğin odak gruplar oluşturarak ve portföy kullanarak empirik olarak nasıl eşlik edilebileceği gösterilmektedir. Bu eşlik edilme Grounded Theory Methodologie (GTM) bazında çok boyutlu verilere dayanan kaliteli eksploratif bir araştırma dizaynı zemininde gerçekleşmektedir. Çalışmanın hedefi, 8 yaşındaki ilkokul öğrencilerinin çokdilli eğitiminde kullanılan ders konseptlerine bilimsel gözle bir bakışı sağlayabilmektir. Çalışma çeşitli alan ve çerçevelerde çokdilli ders konsepti geliştirme sürecine ilişkin eleştirsel bir tartışmayla ve metodolojik bir değerlendirmeyle noktalananmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Alan, çokdilli yaşam dünyası, konsept oluşturma, CLIL, Grounded Theory Methodologie, çokdilli alan eğitimi.

‘Wielojęzyczne podejście do Edukacji przestrzennej – szkoły podstawowe w kontekście edukacji w Niemczech’ to badanie dydaktyczne oparte na teorii, którego celem jest opis znaczenia języków migracyjnych w kontekście nauczania geografii w szkole podstawowej. Niniejszym, teorie przestrzeni, rozwój koncepcji oraz wielojęzyczność zostaną omówione w kontekście języków migracyjnych, które są mają zastosowanie w nauczaniu języka przez treść na lekcjach geografii w szkołach podstawowych. Językowe nastawienie do procesów rozwoju koncepcji w edukacji wielojęzycznej sprzyja edukacji przestrzennej.

Praca podzielona jest na trzy części: w części pierwszej przedstawione są teorie przestrzeni, języka a także wielojęzyczności. Biorąc pod uwagę powiązania pomiędzy teoriami, w celu przedstawienia kontekstu edukacyjnego została stworzona pewnego rodzaju ‘symbioza’ pomiędzy wyżej wymienionymi dziedzinami. W części drugiej przedstawiony jest model dydaktyczny, który został stworzony w celach praktycznych. Tym samym koncept Zintegrowanego Nauczania Treści (CLIL) i Języka został wdrożony w wyżej wymieniony model. Następnie, nowo-utworzony model dydaktyczny wraz z jego złożonością jest dokładnie omówiony. W części trzeciej wyżej wymieniony model CLIL zostaje wdrożony na lekcjach geografii w szkole podstawowej, a proces wdrożenia zostaje dokładnie opisany. Procesowi temu towarzyszy przeprowadzane badanie naukowe w celu zdobycia wiedzy dotyczącej procesu rozwoju koncepcji i uczniów w wieku 8 lat. Procesy rozwoju koncepcji jak i kluczowy koncept zostały uzyskane na podstawie wdrożenia Teorii Ugruntowanej (GTM). W podsumowaniu znajduje się krytyczna dyskusja dotycząca istoty procesów znaczeniowych w wielojęzycznej teorii przestrzeni oraz jej perspektyw w nauczaniu geografii.

**Słowa kluczowe:** Przestrzeń, Wielojęzyczność, Rozwój Koncepcji, Zintegrowane Nauczanie Treści i Języka (CLIL), Teoria Ugruntowana (GMT), Wielojęzyczna Teoria Edukacji.

## 1. Introduction

“Our journey will not be complete until all students have highly effective, culturally responsive teachers who value diverse cultural heritages and who spark the genius in every child” (Sleeter et al. 2015: 14).

The value of diversity can hardly be determined in its complexity in various contexts such as politics, science, and education, as it constitutes the intersubjective recognition of the equal but different other person (Prengel 2006). The equality of the different other may be based on multiple phenomena and their characteristics. One of them may commonly be migration in which a person is often described as having a migratory background or not. In the German context, people with migratory backgrounds either (1) migrated to Germany after 1949 as a foreigner or (2) were born there, with one parent having migrated to or was born in Germany as a foreigner. In general, approximately 20% of the population in Germany has a migratory background (Statistisches Bundesamt 2015). Based on the strong migratory influences, Mecheril (2010) describes the society in Germany as a ‘migration society’. This term refers to all participants of a society and includes people both with and without migratory backgrounds. The concept of a migration society “embraces a broad spectrum of migratory phenomena” and constitutes “a general perspective with which phenomena which are significant to societal reality can be recorded (...) [such as] the mixture of languages and cultural practices as a result of migration; development of in-between worlds and hybrid identities” (translated from Mecheril 2010: 11 by A. Weißenburg (A.W.)). The largest migrant group in Germany has close relations to Turkey (17.6%), while Poland (9.6%) and Italy (4.9%) follow (Statistisches Bundesamt 2015). Looking at the state of Baden-Württemberg, 24% and more of the inhabitants in the north-western part have a migratory background.

Geographers refer to such politically set spaces – constituted in states and nations like Baden-Württemberg – as materialized spaces which can be measured and accounted for (= spatial practices). It is in these places that migratory phenomena can be observed and measured. However, as migration influences space and vice versa, Galsze & Pott (2014) as well as Hillmann (2016) impressively highlight the importance of space in these migratory processes. Based on the works of Lefebvre (1991) that spatial practices are the fundamental basis of all human action in space, this can also be individually conceptualized as well as negotiated amongst multiple stakeholders, migrants. It is this notion of space that lets migration become individually conceived as well as spatially lived. When looking at the spatial practices, the overall age of people with and without a migratory background can be counted. The former are significantly

younger (35.2 years) than the latter (46.7 years) (Statistisches Bundesamt 2015). Therefore, 42% and more of the under-15-year-olds have a migratory background in the north-west of Baden-Württemberg (*ibid.*), for which migration can be seen as a significant phenomenon in educational contexts. Based on the academic understanding of space as a product of society while recognizing individual conceptualizations, Lefebvre (1991) introduced a theoretical construction through which its development can be analyzed. Through this perspective, space is viewed as a constantly changing phenomenon due to societal processes such as migration. Therefore, the theory of the production of space leads to a successful incorporation of migratory phenomena, as well as migrants themselves by contributing an additional individual conceptualization of space. Considering the spatial practice of the above-mentioned under-15-year-olds, Otto (2012) also strongly puts forth the need to apply academic theory on educational contexts. In doing so, geography education becomes a space for accepting and effectively applying migratory phenomena through individual conceptualizations and negotiations, therefore optioning the incorporation of a significant characteristic of migration societies, namely plurilingualism. Based on this understanding of space and its migratory phenomena, geography education may be a fertile breeding ground for the effective incorporation of (migratory) languages. Since different lifeworld spaces (Schütz 2004), such as leisure, family, and occupation are influenced through (multiple) languages, the active incorporation of the learner's plurilingual competences into content-based education in primary and secondary schools may well be pursued. Again highlighting the relationship between space and language, daily spatial practices are constructed and negotiated while being influenced by various languages, e.g. in a city (Lefebvre 1991, Soja 1996). Therefore, the production of space (Lefebvre 1991) is indispensable for highlighting the role of plurilingualism on the level of an individual person. Furthermore, Busch (2013) argues in favor of the active incorporation of plurilingualism into educational contexts. In addition, Gogolin (2010) constituted plurilingualism as a research field with various research desiderata. Lefebvre's production of space (1991) may allow for this active incorporation in content-based education processes such as geography education. Although this relationship can be used in this light, Lefebvre also strengthens the role of language in the individual conceptualization of space. Therefore, this interconnectivity between (migratory) languages and spatial constructions may be almost self-evident while having been only slightly pursued in (educational) research. Knifka & Neuer (2015) highlight the importance of content-based language acquisition processes in education while conceptualizing academic language for second-language learners in geography. It is through these approaches that these processes may offer the possibility to apply

migratory languages while at the same time applying the theory of spatial productions on geography education of the 21<sup>st</sup> century.

When considering the recognition and application of migratory languages in content-based classes as well as the theory on the production of space, primary-school learners are able to develop a concept of space which is firstly guided by academic theory (Otto 2012) and secondly by plurilingual meaning-making processes. In order to illustrate the learning processes in a plurilingual geography class (which takes the above-depicted academic parameters into account), the following two examples should be constituted:

The learners AA00 (f; 8.0; Turkish and German), YS10 (f; 8.0; Turkish and German), and SS15 (f; 9.0; Italian and German) are participating in a 3<sup>rd</sup>-grade geography class in a primary school. During learning time, they are taking part in a station course. The following sequence is recorded at station 3 where the students are asked to experiment and discover how contour lines are mapped:

AA00: *Burda (...) Yapma ya. Burda fünfhundert yapmaliydik, dreihundert, hundert. (Deutsch: Hier (...) Hör auf, Mann. Hier hätten wir fünfhundert machen sollen, dreihundert, hundert.)*

YS10: *Hicbisey. (keine Übersetzung möglich; Fantasiewort)*

AA00: *Hört sich so an, wenn man den Fernseher immer wieder umschalten möchte. (...) Immer wieder an macht.*

YS10: *(lacht) Ja.*

AA00: *OK.*

AA00: *Ich will Berg, obwohl wir es schon gemacht haben, machen wir es (?)*

YS10: *Ich mach etwas Schöneres, etwas Besseres und zwar, ich (...) tamam, ben bi (...) (unverständlich) (Deutsch: Ich mach etwas Schöneres, etwas Besseres und zwar, ich (...) ok, ich ein (...) (unverständlich)).*

AA00: *Messer.*

YS10: *Nelde koydu? (Spricht r nicht aus) (Deutsch: Wo hat sie gestellt (hingetan)?)*

AA00: *So.*

**SS15: (Italienische Sprechsequenz) fünfhundert (...) dreihundert und hundert.**

**YS10: (lacht) Aber gut die Sprache hört sich schön an (...) Aber trotzdem, ich kann nix verstehn.**

AA00: *Ich auch nicht (...). Ich hab (...)*

YS10: *Ich hab nur Bahnhof verstanden.*

AA00: *Ich hab nur verstanden (...) ähmm.*

YS10: *Ich hab verstanden, ich kann gar nichts verstanden.*

**AA00: Also ich hab verstanden, dass (...), irgendwas mit dem Berg (...). Da musst du kneten, geh?**

SS15: *Ich hab gesagt, man muss mit dieser Knete das zeichnen (...).*

*Mit fünfhundert, dreihundert und hundert (unverständlich).*

YS10: *Bak, ben simdi mavi (...) maviiii domates malen ediyorum (unverständlich). (Deutsch: Guck, ich male jetzt eine blaue (...), blaue Tomate.)*

I: *Warum war das denn jetzt grad so schwierig zu verstehen? (...) Das Italienisch?*

YS10: *(lacht) Ich kann das nicht.*

AA00: *Ich kann auch nicht.*

**I: Hast du was vom Türkischen verstanden?**

**SS15: Hmm, ja ein bisschen.**

I: *Und was?*

YS10: *Ihre Mutter ist Türkin.*

**SS15: Dass man das so zeichnen muss und dass man, also ja man erklärt (...), wie das so richtig ist.**

I: *Sprichst du auch zuhause türkisch?*

SS15: *Nein (...).*

I: *Und wie verstehst du das dann?*

**SS15: Also meine Mutter redet manchmal mit mir Türkisch und des versteh ich (...).**

*(UTM\_30.1.14-R09-0003\_92-135)*

Although these three learners speak different languages, they are able to negotiate the concept of contour lines. While SS15 does not speak any Turkish herself, she is used to listening to her mother speak Turkish. This may be a strong indicator for why she can understand her classmates. However, while multiple migratory languages are incorporated in the negotiation process, the learners are able to grasp the concept of a contour line. This concept resembles the crux as all learners refer to the same content-based idea of a contour line. Therefore, individuals negotiate and construct the same space while incorporating multiple languages. They all refer to the academic concept of a contour line.

In the second example, which is recorded during the second focus-group meeting, learners CJ62 (m; 8.0; German), IE12 (m; 7.0; German), JJ05 (m; 8.0; Czech and German), as well as AA00 (f; 8.0; Turkish and German) discuss the role of plurilingualism. The interviewer asks for their feelings on when they hear a different language. During this sequence, the following students are also present: SS15 (f; 9.0; Italian and German), CC04 (f; nd; Hungarian and German), RA08 (nd; 7.6; German), and BK58 (f; 8.6; French, Italian, Spanish, English, and German).

*I: //Aber wenn ihr jetzt eine//*

*CJ62: //unsere eigene//*

*I://andere Sprache gehö/ hört, zum Beispiel wie die YS10 auf türkisch,  
ja. Wie findet ihr das denn? Versteht ihr das?*

*IE12: Hm*

*CJ62: Ja, bisschen*

*JJ05: //Bei mir versteht keiner//*

*AA00: Wir verstehen*

*I: Nicht alle durcheinander, JJ05.*

*JJ05: Ich finds so fremd dann/ dann. Ähm ich dachte irgendwie ich bin  
in einer ganz anderen Welt. (lachen)*

*(KG\_2\_749-766)*

As the learners of the first example referred to one common concept of space, the ones in this example start to develop the concept of linguistically excluded spaces: language as a vehicle to separate a space and to develop different concepts of space. JJ05 does not feel to be part of the space YS10 and AA00 construct when speaking Turkish to each other. He feels excluded while Turkish-speaking learners include themselves in a separate space. Here, the influence of language in individually conceptualizing as well as negotiating processes seems to become apparent.

Since these two examples may have demonstrated the relationship between plurilingualism and space, the study '**Plurilingual Approaches to Spatial Education – Perspectives of Primary Schools in the German Context**' constitutes the symbiosis of the postmodern concepts of 'space' in geography and plurilingualism in intercultural pedagogics while forging the development of plurilingual content-based concepts for primary education in greater detail.

Although the diversity of spatial negotiation processes has been widened due to globalization and human migratory processes during the last centuries, these findings

have only rarely been considered in the field of institutionalized geographical education, where the idea of conceived spaces is still the dominant focus (Lindau 2012). Strengthening the migratory perspective(s) of spatial concepts in general as well as in education draws attention to the negotiation process of spaces in plurilingual contexts. While recognizing the migration society in educational contexts, the specific focus of this paper will be depicted in its research design and methodological set-up in the following chapter.

## 2. Research Design and Core Assumptions

This chapter focuses on the research design and core theoretical assumptions in light of the transdisciplinary research project 'Plurilingual Approaches to Spatial Education – Perspectives of Primary Schools in the German Context'. The project aims at the acquisition of a doctoral degree.

Based on the socio-economic setting in Germany as well as the research desiderata depicted in the introduction, the research design encompasses three research questions. The first one serves as an overarching research question:

Overarching Research Question – Question 1:

*How can a plurilingually integrated teaching concept for geography education be realized in a didactically meaningful way?*

In order to sufficiently answer this question, different aspects need to be separated analytically. This is being done by two sub-questions:

First Sub-Question – Question 2:

*Which models are suitable for the lesson development of plurilingually integrated geography sequences?*

Second Sub-Question – Question 3:

*Which concepts of plurilingual spatial education can be derived from the statements of eight-year-old learners during a plurilingual learning sequence in spatial education?*

Concluding these three research questions, the following aims are focused upon:

Firstly, the project aims at creating a theoretically sound model for the development of learning sequences (Question 2). These should foster spatial education in the academic subject area of geography while recognizing and applying multiple languages. Secondly, the development of a best-practice example of a plurilingually integrated geography sequence for learners between 8 to 10 years should be pursued (Question 2). Thirdly, the second sub-question of this research project aims at the reconstruction of concepts with regard to plurilingual spatial education while focusing on spatial perceptions and constructions as well as language awareness (Question 3). These reconstructions are based on the voicings of the children, in which their developed concepts, e.g. about maps, languages, map-drawing processes, are

transmitted. The development of concepts may be initiated through the best practice learning sequence (see Question 2). Here, the term *development* is understood as follows: The development of individual human beings is the fundamental focus of developmental psychology (Oerter & Montada 2002). Its main task is to exemplify changes and stabilization over a persons life span. Multifaceted theories and concepts have been generated in developmental psychology in order to understand and exemplify these chains of changes which are taken in multiple steps (ibid.). While traditional developmental psychology focuses on an organismic modell and is not able to explicate individual as well as cultural differences, modern differential developmental psychology emerged in the course of the discipline's history (ibid.). Here, interindividual differences are strongly taken into account which may be explained while relying on four basic types of modern developmental psychology. With regards to this paper, the two types focusing on the active role of the individual are taken into consideration: Gestalt Theory and Interactional Theory. While Gestalt Theory is based on the assumption that the individual person is a co-designer of his life, Interactional Theory is grounded in a systematic understanding. Here, the individual and his environment become one system in which they influence each other. Taking these two approaches into account, development is understood as emergence (Müller 1988, Oerter & Montada 2002). Emergence is based on the assumption that the whole is greater than the sum of its particles. Once these are combined, newly-formed qualities may arise in surprising and unforeseen ways (Müller 1988). Exactly this understanding is taken as a basis in this research paper. Due to the interaction amongst students and their voicings of ideas as well as the contextual setting of the learning sequence, newly-formed concepts may emerge. On the contrary, development is clearly not understood as learning progress here. This paper does not aim at the demonstration of individual learning trijectories, but rather depicts emerging concepts about space and language. As reconstructive processes are pursued, recommendations for sustainable implementations in the field of didactical practice in school and teacher training programs as well as research areas are furthermore deployed (Question 3). Thus, cross-linking the findings of all four research goals, the overarching research question can be answered. The obtained research fields are of great environmental and educational relevance in the 21<sup>st</sup> century. However, in order to be able to obtain insights into a complex research field, further corner stones need to be depicted. These are set out by: structural elements, methodological positions, as well as considerations of disadvantages and advantages of this research approach. Furthermore, newly introduced terminologies, such as plurilingual spatial education, will be derived from multiple theories in the course of this paper.

The structural outline of this paper needs to be taken in three consecutive steps which will be deepened in the following section. The first step of this academic paper is the analysis and consolidation of the majority of compiled theories and empirical studies with regard to the three major fields of research: Space, Plurilingualism, and Content and Language Integrated Learning (CLIL). After reading numerable publications extensively and actively participating in the interdisciplinary discourse on these topics through different conference formats, a first soundly developed and collected state of research is given. In chapter 3, theories of space, plurilingualism and CLIL are depicted, which serve as the basis of this research project. In light of the educational debate, none of the depicted theories show a didactical model for the chosen approach of plurilingual spatial education. In addition, neither approaches of spatial education nor of plurilingualism provided suitable models for the didactical staging of plurilingually integrated learning sequences in the educational field. Therefore, a didactic model is developed in a second step of this paper. Its theoretical derivation can be traced in chapter 4. However, in order to be able to sustainably apply such a theoretically based model in the practical field, first empirical insights validating its effectiveness need to be provided. A best-practice learning sequence for practical implementation is developed in chapter 5 in order to be able to retrieve such insights. Further on, the third step of this academic paper encompasses the empirical validation phase of the model and analysis of the derived data. The methodology as well as the research design of the empirical study is stated in chapter 6. Chapter 7 encompasses all data generation processes while all continuative processes of analysis can be retrieved in chapter 8. Chapter 9 focuses on accentuations and discussions while chapter 10 concludes the complete research project. In conclusion, this multifaceted research project can only serve as one of the few pioneer works in a transdisciplinary field and offers an auspicious breeding ground for further research in the field of concept development for plurilingual space(s).

The following methodological positioning needs to be constituted in order to allocate the supposed theoretical and practical perspectives as well as the derived analytical readings of this paper.

**Phenomenology:** In his 1950s' works, Alfred Schütz recognizes the importance of phenomenological social theory. Therefore, he is regarded as the founder of this research approach (Strübing 2004b). Schütz (2004) constitutes human perception of everyday life "as not a simple perception through the senses (...) [but rather as] a construction of highly complicated nature" (translated from Schütz 2004: 157 by A.W.). Therefore, humans are not able to simply perceive the phenomena of life but rather

need to construct them through images (Schütz 2004). Such images serve as second-class constructions since they are “constructions of yonder constructions which are constituted by agents in the social field of whom performances are observed by the researcher” (translated from Schütz 2004: 159 by A.W.). Based on these constructions as well as typifications of social life, humans (and thus also the researcher herself) are able to come to conclusions. Therein, the researcher sets the scene for his research. Through this setting, she is able to reconstruct phenomena and to possibly develop typifications of everyday agents (Schütz 2004). In conclusion, this methodological position serves as a basis for this work because phenomena of plurilingualism and spatial education are observed in a set-up scene. This scene is constituted through the theoretically developed didactic model as well as the derived best-practice sequence. The researcher sets the scene in order to be able to grasp conclusions of plurilingual spatial education.

**Constructivism:** Based on methodological approaches of constructivism, objectivity can never be assumed since individuals are not able to record reality but rather cognitively construct images of it, which then are highly subjective. Therefore, reality can only be grasped through subjective construction processes influenced by individual, social, and economic presuppositions (Einsiedler 2011). Furthermore, Berger & Luckmann (1969) constitute the importance of societal construction processes since reality is strongly influenced by them. “The recording process of worldly phenomena is not a result of autocratic interpretations conceived by isolated individuals, but rather embedded in worldly phenomena others have constructed and which are then adopted” (translated from Einsiedler 2011: 140 by A.W.). These societal construction processes are highly influenced by the use of language(s) and the described subjectivity of phenomena. Language serves as a symbol through which individual perceptions as well as constructions are negotiated and lets them transcend the here and now (Berger & Luckmann 1969). Through these subjective and symbolic processes, different parts of knowledge are distributed amongst different individuals (Berger & Luckmann 1969). This allocation process is highly significant for the constructivist learning theory. Kürschner et al. (2007) therefore constitute the importance of knowledge constructions while highlighting three influential parameters: context-based prior knowledge and experiences, content-based prior knowledge and experiences, as well as the situation in which the knowledge is presented. In conclusion, this methodological position in accordance with aspects of phenomenology serves as a multiple basis of this work. Firstly, the theoretical discussion of space and language only serves as one possible construction of the academic discourse while the

concepts of space and language themselves operate on constructivist perspectives. Secondly, the complete didactical approach as well as empirical research is guided by the principle of constructivism. And finally, the complete paper needs to be understood as a construct because this research only allows for marginal insights into a set-up scene.

**Cognition:** Based on Sodian (2007), cognition encompasses all forms of mental processes also referred to as the 'ability of thought'. Thinking relates to all mental skills such as problem-solving, logical thinking, and concept formation, as well as basic skills of perception (Sodian 2007). Therefore, the ability to think can be depicted as stated by Beller & Bender (2010): "Thinking describes processes in which (inner) mental conceptions are newly linked" (translated from Beller & Bender 2010: 14 by A.W.). Based on this definition as well as the explanations given by Piaget in his theory of development, knowledge is presented as a constantly changing conception process based on subjective perceptions (Sodian 2007). In this cognitive process, the formation of subject-based concepts such as that of space is centered upon. The most influential factor in this conceptual process can be seen in the use of language. Although conceptual processes start with the birth of a child, language is a highly influential factor in the differentiations of conceptual processes (Sodian 2007). Therefore, the knowledge acquisition process is understood as a process that links different mental conceptions through new ways while encompassing prior knowledge structures and adding new ones. Furthermore, this research project facilitates cognitive processes that lead to a meaningful process of conceptual development in the realm of space and plurilingualism. Development is clearly regarded as a process in which newly-formed, unforeseen concepts emerge (see pp.15-16). Continuative explications on this conceptual approach are pursued in chapter 3.2.

The research project is mainly characterized by an innovative symbiosis of two separated research fields, although the research design is reflected in light of the current societal developments (see chapter 1) and the current state of research (see chapter 3), as well as being embedded into sound methodological approaches (see this chapter as well as chapter 6). Therefore, the paper occupies a niche in academic research. Based on this understanding, advantages and disadvantages should be assumed prior to the research project in order to be able to reflect possible challenges as well as potentials. The following advantages can be assumed:

Concepts of perceived and of lived spaces (Lefebvre 1991, Soja 1996) are strengthened in geography education while the often pursued *conceived spaces* are dissolved (Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) 2014a, Lindau 2012). This also rudimentarily satisfies the demand of several scientific researchers in the field of geography who state the accentuation of *Second- and Thridspace* concepts (Daum 2012, Nehrdich & Dickel 2012, Schuler 2012, Thierer 2012).

Language acquisition and awareness is raised through a holistic approach. It supposes that language-learning also incorporates non-language subjects such as geography, biology, and religion. Thus, all academic subject areas are part of the language-acquisition process and influence the linguistic development of each individual learner. The approach of 'language across the curriculum' supports this approach because languages should not just be acquired through language classes such as German, English, and Spanish (Christ 2006, Gogolin 2006a).

Concepts of Content and Language Integrated Learning (CLIL) (Coyle et al. 2010) are strengthened in general as well as in particular in the context of geography classes in Germany while extending the scope of the pursued bilingual education realm there (Bonnet et al. 2009). The followed research approach lets CLIL become even more related to the social life of learners as contents and methods should be connected to their life experiences and prior knowledge structures. The active usage of all given languages within the classroom is one element in this learner-centered approach.

*"While integrating different languages, knowledge structures are broadened through different understandings or views of a content area. Furthermore, learners can integrate their prior knowledge which they have gained in their first language and integrate this as a resource into the learning process. Through this approach their own geographical living situations become a part of the learning process (Dickel 2006)" (Weißenburg 2015: in print).*

Conceptual development is fostered through the variety of concepts explicated through the active use of different languages. Linguistically and culturally embedded concepts provide a solid ground for intercultural learning through a subject area.

The facilitation of Thridspace epistemologies offers a possibility for plurilingualism to be fully recognized. "[The] limitless Aleph" (Soja 1996: 81) is free of all theoretical discussions and beliefs about the 'other' as *First- and Secondspace* epistemologies are deconstructed. *Thridspace* offers a new and unbiased medium for negotiations and the creation of new formations which can be realized through the establishment of multilingual classrooms. In these classes, all languages face equal rights and multiple individual perspectives are acknowledged. Through the active incorporation of different

migration languages, different perspectives can be voiced (Dirim et al. 2008, Hu 1998, Kroon 1998, Norén 2008).

Although these advantages are profound, this approach also demands some prerequisites. A sufficient and positive progress cannot be guaranteed if they are not met, for whatever reason.

The group of learners should show some plurilingual abilities. These competences do not necessarily need to be represented by a group of learners; however, if several learners do know the same language, communication will be easier to achieve. If, however, the situation arises that just one learner is able to speak a language, a few options can be imagined. Either the learner works by himself and passively deepens his own first language while reading and acquiring knowledge through informational media and presenting the (differing) content concepts to the class. Or the learner can meet with a younger or older learner from a different class who speaks the same language. They can then exchange their ideas on certain concepts. Parents can be considered as a third option in the linguistically diverse acquisition process; however, due to time reasons as well as the frequently experienced employment of both parents, this option can be disregarded.

A second prerequisite is set in an open-minded and passionate teacher who is aware of the different spatial concepts and their prospects as well as of the linguistically diverse setting in a 21<sup>st</sup> century classroom and shows conceptual knowledge on CLIL didactics. Besides personal prerequisites, the conceptual context needs to be reflected as not all topics required in educational frameworks offer a profitable breeding ground for the discussion of plurilingual spaces. However, most geographical topics which are demanded by these frameworks can encourage plurilingual spatial education for which the teacher might need to vary the level.

An additional and very supportive prerequisite can be seen in a group of teachers working collaboratively and showing transdisciplinary competences. Here, language and subject teachers could jointly develop teaching sequences and share their material as well as experiences. It also offers a possibility of professional supervision and feedback.

The often experienced hurdle of matching materials needs to be portrayed as well. In most cases, teaching and learning materials need to be developed solely by the teacher because not much quality learning material is published that recognizes and cherishes plurilingual abilities. In addition, the specification of geography education narrows the field yet again.

Taking all advantages and disadvantages into account, this proposed project offers challenging elements but also enables the learners and teachers to become well aware and critical observers of the concept-development processes. This concept does not foster an additive approach to knowledge construction. It rather highlights the possibilities of a plurilingually inclusive approach to concept development with regard to space. Although the project constitutes a niche between two separate research disciplines, this paper should be clearly understood as a contribution to geography didactics for the elementary school level while constituting the importance of languages.

### 3. Space and Language(s) in the Context of Education

This chapter reviews the literature associated with the main areas of interest in this study and their role in educational contexts. These areas are: space, language, and Content and Language Integrated Learning (CLIL).

The first section identifies theoretical discussions of space as a socially produced construction. Lefebvre (1991) established a theory on the production of space which has provided a sound basis for a wide array of research (Dünne & Thielmann 2009, Merrifield 2000, Schmid 2010, Soja 1996). For more than two decades, Lefebvre's contribution to the field has been discussed in academic contexts. However, its adaption to the educational context has rarely been implemented. The reasons for focusing on the potential of Lefebvre's spatial theory for the educational context will be provided while also presenting supplementary approaches to the multiperspective construction of space. On the one hand, these approaches are strengthened through the works of Wardenga (2002, 2006) and Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (2014a). On the other hand, Dickel (2006) and Dickel & Scharvogel (2012, 2013) base their contributions on the 'Trialectics of Space' Soja (1996) and strengthen the potential of Lefebvre's contribution to the field of educational research in geography which this study will also draw upon. Additionally, the role of visual representations like maps as well as the role of language will be discussed in the context of Lefebvre's theory on space.

In the second section, a broad approach to the phenomenon of language is outlined while drawing upon psychological discussions (Sperling & Schmidt 2009) and reasoning its potential in the light of the societal phenomenon of plurilingualism (Dirim 2007a, Dirim & Müller 2007, Gogolin 2006a, 2008, Hu 2010). Knowledge production with regard to the development of concepts (Adamzik 2001, Linke et al. 1994) and the influence of multiple languages on the individual's cognitive system will be portrayed. The approach of inclusive plurilingualism will be discussed with regard to the educational context of subject-based learning processes.

Approaches of post-modern concepts of space and inclusive plurilingualism are interlaced in the depicted symbiosis. Here, the entanglement of both research fields will be highlighted in the context of education. Both disadvantages and advantages of this symbiosis are brought forward. However, adaptations for the didactical field of geography education in primary schools in the German context are needed in order to effectively implement such a diverse approach. Therefore, a didactical approach focusing equally on content and language areas is needed. Through such an approach the implementation of plurilingual spatial education is enabled and an explorative study focusing on the potentials and challenges of this approach can be conducted.

The last section therefore focuses on a current didactical approach effectively linking content- and language-learning processes; that is, Content and Language Integrated Learning (CLIL) (Coyle et al. 2010, Mehisto et al. 2008).

### **3.1 Space in the Context of Education**

The phenomenon of space serves and as a basis for multiple research fields such as sociology, physics and aesthetics, as well as a transdisciplinary phenomenon (Dünne & Günzel 2012). However, multiple theories on space have been developed in the field of geography by international scholars since the 1980s, such as Harvey, Löw, Massey, Soja, and Werlen (Dünne & Günzel 2012, Dünne & Thielmann 2009, Massey & Jess 1995, Werlen 2010a, 2010b). All theories postulate the development of multiple spaces and therefore also geographies while constituting the constructive character of space. The construction of space is highlighted while traditional, theoretical conceptualizations of one single space, namely the container space, are diminished (Dünne & Thielmann 2009). Today, this shift in thinking about space is referred to as one of the great paradigm changes: the spatial turn (Dünne & Thielmann 2009). The various approaches focusing on the multiperspectivity of space(s), however, can be viewed on a continuum. Werlen (2010a, 2010b) determines spatial constructions as a precondition for all societal developments on the one hand, while Lefebvre (1991) and Soja (1996) pursue a more active construction of space on the other hand (Schmid 2010). The production of space in societies is focused on in Lefebvre's works, which grants members of a society an active role in the conceptualization of space(s). Considering an educational context, the role of space is strongly characterized through these active social processes, such as the participation of parents and the cooperation with free enterprise partners. Space is negotiated amongst multiple stakeholders in the field as group-specific requests are repeatedly brought forward. These negotiations can refer to daily practices as well as to representations, which can then serve as a momentum for further developments in education. Although researchers such as Michel Foucault, Marc Augé, Pierre Bourdieu and Michel de Certeau also focused on multiple dimensions of social space, such as spatial order and control (Foucault, Certeau), spatiotemporal processes (Augé), and ritualized habits of spatial practices (Bourdieu) (Dünne & Günzel 2012), this study emphasizes the level of participatory production of space.

Therefore, when considering educational spaces, additional reasons can be stated for choosing Lefebvre's 'The Production of Space' (1991) and the adaptations of Soja (1996) as a theoretical basis:

Firstly, research in general can be characterized through the negotiation of ample influential factors: common sense, presuppositions, theoretical constructs, and meanings may just serve as an excerpt of a long list of factors. However, when focusing on phenomenology-driven and practice-orientated research, which suits the educational field best, the researcher needs to deal with different observations in the field, his presuppositions, theoretical constructions, and their influence on the findings. The researcher produces a social space in the field of education while research findings are negotiated amongst different stakeholders and recorded.

Secondly, while also producing new space, practice-orientated research always takes place in the social sphere. As it is set in the social space of society which it influences and through this also (re-)produces, theoretical depictions of produced space seemed to fit best for the chosen approach.

Thirdly, 'The Production of Space' (Lefebvre 1991) today serves as a fundamental approach to geography and should therefore be supported through further research. As subject-based educational research needs to be primarily driven by the scientific discussion of the chosen discipline (Otto 2012), rather than being generalized pedagogical measures, theoretical subject concepts need to be transferred to the educational context. In addition, education aims at the cultivation of mature citizens. In order to support this development, social negotiation processes on earth are fundamental. Space needs to be regarded as a major influence on social developments apart from the temporal influences. Societies produce space through time. In order to provide learners with a set of tools for societal life, the production of space needs to be discussed early on in geography education.

Fourthly, school classes can be regarded as a mirror image of society as similar negotiation processes take place there as well as in everyday life. Classrooms serve as a small-scale society. Furthermore, pedagogical institutions are currently struggling with the strong heterogeneity in today's classrooms. Due to global as well as local processes (for example in fluctuating economic shifts, the socio-economic divide, and migration), schools are experiencing an influx of diverse populations. In order to sufficiently deal with these developments, concepts of constructed as well as lived spaces can serve as a possibility to recognize and develop (linguistic) heterogeneity.

Lastly, approaches of constructivist learning theory are strengthened in this paper as current didactical approaches substantiate the recognition of a balanced education perspective in which the learners should be engaged in the learning process in order to

learn sustainably (Wahl 2006). Therefore, focusing on the 'The Production of Space' (Lefebvre 1991) enables the learner to actively participate in the learning process while his prior concepts and beliefs can also be recognized. The meaning of these approaches, currently pursued in geography didactics in the German context (Reinfried 2008b, Schuler 2013), can be strengthened through the pursuit of spatial constructions.

In order to clarify the theoretical core of the spatial theory, 'The Production of Space' by Henri Lefebvre (1991) will be outlined. In addition, the discussion will be highlighted through numerous scholars, such as Merrifield (2000), Rogers (2002), Schmid (2010) and Soja (1996) who will be subsequently discussed as outstanding contributions to the works of Henri Lefebvre.

Henri Lefebvre introduced his theory of social space in 'Production de l'espace' in 1974 which for the first time generated a concept of overcoming the dualistic structure of spatial theory. However, since Althusser and Castell had published their theories on social space just seven years prior to him, it was the scientific community of Europe who did not acknowledge Lefebvre's ideas. On the contrary, Lefebvre obtained great recognition only in the US-American research community from Harvey in 1973 as well as from Edward Soja, whose works were strongly influenced by 'Production de l'espace'. The revitalization processes of Lefebvre's masterpiece in the European scientific community were not to be stimulated until its English translation in 1991 (Merrifield 2000).

Henri Lefebvre's (1991) theoretical discussion is based on a Marxist view of the world. He highlights the role of the individual person in society while strengthening the role of the latter by introducing the idea of spatial production. Lefebvre's terminology on production is strongly influenced by a Marxist understanding of practice since it "encompasses beginning and end, the origin of all thought and the source of all solutions, the basic relation between humankind and nature as well as man's own nature" (translated from Schmid 2010: 84f by A.W.). The term 'production' can therefore be set in equal relation to the Marxist term of 'practice'. As Lefebvre states, humankind produces itself from nature through practice. „In the broader sense Lefebvre's term of production refers to everything humankind has generated as a social creature: his own life, history, awareness, social relations, world (including all social times and spaces)" (translated from Schmid 2010: 84f by A.W.). In general, Lefebvre's theory on the production of space can be set on the following conditions: society produces space collectively; nature serves as resource to the social processes; space is based in social reality and should not solely be understood as an abstract construction; it is neither objective nor subjective; and lastly, space occurs

simultaneously and in relation to each other while time operates in sequences (Dünne & Günzel 2012, Schmid 2010).

The process of spatial production is composed of three different constructions of space while they serve together as a resource for societal developments:

**‘Spatial practices’:** Practices in space constitute the ‘espace perçu’ that can be characterized as the mere perception of space, on an individual and on a collective level. “The spatial practice of a society secretes that society’s space” (Lefebvre 1991: 38). In this first view of space, Lefebvre (1991) characterizes it as “dialectical interaction [which] (...) masters and appropriates it” (Lefebvre 1991: 38). These collective perceptions constitute realities and therefore views “these kinds of produced space as some kind of neutral backdrop” (Rogers 2002: 31). In these spatial practices, space becomes materialized and sensible for humankind. Activities, behaviors and experiences of each individual are rooted in them (Rogers 2002), and therefore they act as ‘cadre de vie’ (Schmid 2010) or frames of all activities (Rogers 2002). In addition, ‘espace perçu’ acts as a disposer of safety and a cohesion to humankind (Dünne & Günzel 2012, Merrifield 2000).

**‘Representations of Space’:** The second view focuses on the individuals’ conception of space in which they “identify what is lived and what is perceived with what is conceived” (Lefebvre 1991: 38). The mental space serves as the most dominant form since space is constantly being constructed, deconstructed and reconstructed while representing it through semiotics – namely signs and codes (Rogers 2002). Therefore, it is the space of urbanists, planners and cartographers because they all conceive space differently. Since these representations strongly rely on the active use of symbols and codes, “invariable ideology, power and knowledge are embedded in [them]” (Merrifield 2000: 174). Lefebvre himself calls it the “system of verbal (and therefore intellectually worked out) signs” (Lefebvre 1991: 39).

**‘Representational Spaces’:** They serve as the “directly lived space, the space of everyday experience[:] (...) overlays physical space, making symbolic use of its objects[:] (...) it’s rather felt than thought” (Merrifield 2000: 174). As Merrifield (2000) highlights, this view of space as a notion of the directly lived space since all views of space merge while they are simultaneously overcome. ‘Representational Spaces’ cannot be grasped as such but rather serve as moments of display in order to go beyond the given space. ‘Lived spaces’ connect ‘spatial practices’ and the ‘representations of space’ because meanings are negotiated in reference to the

materialized space. In these processes of negotiation, the ‘suffered space’ transcends all perceived and conceived spaces (Merrifield 2000, Schmid 2010). It is this view that allows the doors to be opened for a transformative view of all the given spaces (Rogers 2002).

Based on this three-dimensional construction of space, societies are able to constantly produce space, while negotiations of the materialized world are enabled through the active use of symbols. Soja (1996) called this approach by Lefebvre the ‘Trialectics of Space’ (Soja 1996). Furthermore, all works by this US-American scholar constitute the Americanization of the French spatial theorist while mainly applying the theoretical discussion to the space of Los Angeles. In light of this and based on the ‘Trialectics of Being’ which constitute a triangular relationship between society, time and space, Soja coins the terms ‘Firstspace’, ‘Secondspace’, as well as ‘Thirdspace’. These can be strongly linked to Lefebvre’s three French terms while describing similar notions of space. “Thirdspace becomes not only the limitless Aleph but also what Lefebvre once called the city, a “possibilities machine”; or, recasting Proust, a madeleine for a recherche des espaces perdus, a remembrance-rethinking-recovery of spaces lost ... or never sighted at all” (Soja 1996: 81). This constructed third form of space de- as well as reconstructs Firstspace and Secondspace in order to fully grasp their meaning (Weißenburg 2015). In conclusion, Edward W. Soja needs to be recognized for his initiation of a critical transatlantic debate on the works of Lefebvre as well as their irreplaceable application to areas of spatial practices.

In addition to the theoretical discussions of ‘The Production of Space’ by Soja (1996), Christian Schmid (2010) also needs to be recognized for his profound reading of Lefebvre’s theory. In his re-reading of this work’s process, he encourages the salient character of Lefebvre’s theory, because “space neither is a (materialized) object nor a mere idea, it is the production process of society” (translated from Schmid 2010: 191 by A.W.). Since schools are societal institutions, enabling young individuals to become mature citizens, they are also part of these processes. Therefore, it is extremely important that education deals with spatial production processes and should foster them as early as possible. Schmid (2010) calls upon the critical understanding of space as either abstraction or reification. However, it is all of the above through which the collective production process is strengthened (Schmid 2010). Space is no longer determined by an individual idea or the naturally given, but through negotiation processes of the collective (Schmid 2010). Although the author discusses all three perspectives of space in great detail, he puts it in a nutshell:

*“According to Lefebvre, lived space can only be ultimately grasped if the concept of space is connected to social practice. Social practice encompasses spatial practice as well as practice of meaning (pe: 161/137). In addition, space expressed through socially lived meanings of the agent is not separable from the material side of space, namely social practice. Exactly in this lies the ‘three-dimensional’ theory of the production of space” (translated from Schmid 2010: 226 by A.W.).*

As the potential of Lefebvre’s theory is ultimately facilitated by Schmid (2010), these discussions serve as a broad basis for the pursued research perspective.

The application of Lefebvre’s theory has been pursued in a wide variety of research studies in the field of human geography (Belina & Michel 2011, Hamedinger 1998, Schmid 2010, Vogelpohl 2011, 2012). However, this theory has only been theoretically discussed for educational contexts as well as applied to them on a minor scale. So far, application processes have focused on higher education as well as the last years of secondary education (Dickel 2006, Dickel & Scharvogel 2012, 2013). Therefore, the application of the ‘The Production of Space’ needs to be strengthened in early educational contexts. However, all interdisciplinary subjects including geographical aspects are obliged to initiate a debate about ‘The Production of Space’ already in the early stages of institutionalized education; this may be the biggest challenge in the educational context and the school subject of geography. Because this work aims at the early implementation of a contemporary spatial theory in education, it pursues the closure of a gap in scientific research.

Considering geographical education in the context of Germany and the concepts of space, the works of Ute Wardenga (2002, 2006) need to be emphasized. She proposes a concept based on the chronological development of the geographical discipline in her works on spatial concepts. Here, she operates with a four-dimensional concept of space: container space, space of relative positioning, space of perception, and space of communication and negotiation (Wardenga 2006). The materialized and measurable space of daily spatial practices is represented in the first space while referring to the provided space of nature as a container. This implies that spaces of everyday inaction are empty and can only be filled through interactions between human beings. This container space is broadened by the space of relative positioning. In this dimension, space is constructed through the relation process of two or more different objects in the container space. Wardenga’s third dimension of space highlights the role of the individual and his mental constructions. These are then interconnected in the fourth and final dimension as the concept is negotiated amongst different stakeholders

(Wardenga 2006). Hofmann (2015) impressively applies Wardenga's theorizations while focusing on the spatial acquisition process of adolescents and highlighting the importance of individual constructions and negotiation processes of space (Hofmann 2015). Hereby, types of spatial acquisition are derived. Although intersections of Wardenga's can be distinguished from Lefebvre's (1991) theorizations, this approach is not chosen as a theoretical framework in this work. Reasons for this consideration can be found in the following issues: Firstly, Lefebvre's approach is based on a profound and long-lasting process of discussions and practices to which Soja (1996) and his works on Los Angeles contribute greatly. Here, he applied Lefebvre's theory on everyday spatial practices while highlighting its potential. On the contrary, Wardenga (2002, 2006) focuses on a chronological rehabilitation process of different spatial understandings in the history of the discipline while not emphasizing the parallel construction of different spatial dimensions. Based on this approach, one might come to the conclusion that the dimension of spatial practices does no longer influence the discipline and therefore also today's space. The concept therefore loses its complexity and simultaneousness in this approach and appears to be too simplified. Secondly, the dimension of the fourth space, which focuses on the negotiation and communication processes involved in spatial construction, misses out on "the limitless Aleph" (Soja 1996: 81). In Wardenga's (2006) approach, the last dimension of space focuses on the collective negotiation process but neglects its potential for advancements. Since the deconstruction processes of space lead to new constructions of space not having been thought of before Soja (1996), this perspective is lost in Wardenga (2002, 2006) approach. Lastly, the correlation of materialized spaces and an empty container implies that space has a purely basic character that lies at the core of all spatial constructions. However, even this 'Firstspace' needs to be regarded as a construction and not as a given container that can only be filled through the actions of humans. This would grant the human species an extensive value that cannot be maintained because concepts of space are influenced by a great variety of factors – the human species being only one of them.

However, when focusing on geography education in the German context, Wardenga's (2002, 2006) approaches provide the basis for major national developments in geography education (Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) 2014a). This structure can be reasoned with the encouragement of national scholars as well as its easy applicability for teachers in light of the post-PISA debate on learner competences. The DGfG, which constitutes the umbrella association of all geographers in Germany, has developed a subject-specific curriculum highlighting the four-dimensional concept

of space (Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) 2014a). In the following, this approach to spatial education will be referred to as 'Spatial Orientation'. On the contrary, first didactic developments focusing on the works by Lefebvre (1991) can be exemplified in the field of geography education in the German context (Dickel & Kanwischer 2006, Dickel & Scharvogel 2012, 2013). However, they are not manifested in the national developments of subject-specific competence development but can rather be seen as advancements. In the following, approaches focusing on the scholarly debate on 'The Production of Space' will be referred to as 'Spatial Education'.

The debate focusing on 'Spatial Orientation' dates back to the works of Hüttermann who focused on the role of orientation skills in geography education (Hüttermann 1992, 1998, 2005, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012). In the aftermath of the PISA shock at the beginning of the 21<sup>st</sup> century, the DGfG was the only academic institution to formulate educational standards apart from the school subjects advised by the Kultusministerkonferenz (KMK)<sup>1</sup>. Central educational standards were developed for school subjects such as German, math, the first foreign language (English/French), biology, physics and chemistry. With regard to primary education, educational standards were only developed for math and German (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) 2015).

Based on the academic discussions on the role of geography education and due to the leading support of the DGfG, educational standards for this subject were developed first (Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) 2014a). The first edition focusing on educational standards was presented in 2006 from which on constant enhancements have been pursued (Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) 2014a). Empirical studies focusing on the implementation of these standards have been widely pursued (Bildungshaus Schulbuchverlage 2009, Hemmer et al. 2007, Hemmer et al. 2004, 2008). In addition, the works by Ute Wardenga (2002, 2006) also serve as a basis for the development of educational standards. With that, the four-dimensional understanding of the construct of space is strengthened and applied while centering the competence area of 'spatial orientation'. This area shows the greatest

---

<sup>1</sup> The union of all Secretary of States and Senators in Germany responsible for education, academia and research is called the 'Ständige Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Abbreviation: Kultusministerkonferenz (KMK))'. It was founded in 1948 (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland( 2015)).

relevance in 'The Educational Standards in Geography for the Intermediate School Certificate' (Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) 2014b). 'Spatial orientation' refers to the "[a]bility to orientate oneself in space (topographical orientation, map-reading competence, orientation in real spaces and reflection upon spatial perceptions)" (Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) 2014a: 9). This subcategory serves as a unique feature of the discipline (Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) 2014a). In order to support the development of the 'spatial orientation skill', further domains can be depicted for the learners to achieve:

<b>“SO1: Possession of basic topographic knowledge</b>	S1 have basic orientation knowledge at different scales (e. g., names and location of continents and oceans, major mountain ranges of the Earth, the German federal states, major European cities and rivers),	S2 are familiar with basic rasters and orientation systems (e. g., latitude and longitude, climatic and landscape zones of the Earth, regions at different stages of development).				
<b>SO2: Ability to place geographical objects and information in spatial systems</b>	S3 describe the location of a place (and other geographical objects and facts) in relation to other geographical units of reference (e. g., rivers, mountains),	S4 describe in detail the location of geographical objects in relation to selected frameworks and spatial orientation systems (e. g., latitude and longitude).				
<b>SO3: Ability to use maps appropriately (map competence)</b>	S5 list the basic elements of a map (e. g., projections, generalisation, double flattening of the spherical Earth and relief) and describe how a map is created,	S6 read topographic, physical, thematic and other everyday types of maps and evaluate them in the context of guiding questions,	S7 describe the ways in which cartographic information can be manipulated (e. g., through choice of colour, accentuation)	S8 design topographic sketches and simple maps,	S9 carry out simple mapping in the context of school exercises,	S10 design thematic maps with the help of GIS (= Geographical Information Systems).
<b>SO4: Orientation skills in real space</b>	S11 determine their location in real space with the aid of a map and other aids to orientation (e. g., landmarks, street names, compass directions, GPS – the Global Positioning System),	S12 describe a route in real space with reference to a map,	S13 move in real space with the aid of maps and other aids to orientation (e. g., landmarks, pictograms, compass),	S14 use schematic diagrams of transport networks.		
<b>SO5: Ability to reflect upon spatial perceptions and constructions</b>	S15 explain, using cognitive/mental maps, that space is always perceived selectively and subjectively (e. g., comparison of German and Japanese students' mental maps of the world),	S16 explain, using various types of maps, that representations of space are always constructed (e. g., two different designs for map grids; two different maps of developing and industrialised countries)."				

Table 3-1: Standards for the Competence Area ‘Spatial Orientation’ (Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) 2014b: 16–17 accentuation by A.W.)

The comparison between the competences generated in 2004 which focus on the core competence of 'spatial orientation' and the academic discussion on spatial productions shows strong differences when looking at the different understandings of space. Even though the depictions by Wardenga (2002, 2006) constitute the major reference point, 'spatial orientation' aims at a thorough understanding and application of Firstspace epistemologies. It only scarcely touches upon ideas of Secondspace. The possibility of negotiating spaces amongst different stakeholders is not at all being referred to. In light of the debates following the spatial turn, the competences developed in 2006 still foster a spatial understanding that was generated prior to the works of the spatial turn. Therefore, "[s]paces of subjective perception" as well as 'negotiable spaces' are rarely taken into consideration (Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) 2014a, Lindau 2012), although demanded by academic scholars in the field of geography (Daum 2012, Nehrdich & Dickel 2012)" (Weissenburg 2015: in print).

Approaches of 'Spatial Education', focusing on the potential of subjective perceptions as well as negotiations of space in light of Lefebvre's (1991) and Soja's (1996) theoretical depictions have been strongly pursued by Mirka Dickel. Works such as Dickel & Kanwischer (2006), Dickel & Scharvogel (2012, 2013) and Nehrdich & Dickel (2012) highlight the importance of a reflective approach to space that is not geared towards competence measurements, but rather towards reflective spatial participation of the learners. However, these approaches still play a marginal role in geography education in Germany. In the following, core assumptions of this reflective approach to spatial education will be depicted. Dickel (2006) already strongly emphasizes the role of the individual learner in these orientation processes while drawing on the works of scholars such as Daum, Vielhaber, Werlen, and Zeiher (Dickel 2006). Processes of spatial orientation only become meaningful to the learner if they are linked to the learner's own personal living environment. It is only through these individual constructions of the world that learners are enabled to develop strategies in order to cope with future issues on a personal as well as societal level (Dickel 2006). "Thus learning becomes an individual, autobiographical construction of world (views) and contributes to the development of fundamental orientation skills which are based on complexity and ambiguity" (translated from Dickel 2006: 14 by A.W.). Through this, Lefebvre's (1991) representations of space are clearly highlighted in this approach as space is only produced through individual constructions. However, the role of spatial practices should not be underestimated as they serve as a basis for all individual constructions. Although here, the production process of space strongly focuses on individual constructions, Dickel & Kanwischer (2006) aim at a reflective process of

representative spaces which is supported by a number of contributions in the publication. These negotiation processes of space highlight the constructive character of spatial practices as well as that of the representations of space while simultaneously deconstructing them. Such processes are emphasized in the works of Dickel & Scharvogel (2012, 2013), while Nehrdich & Dickel (2012) critically discuss the meaning of orientation in relation to spatial production processes. The term 'orientation' in relationship to spatial education approaches is marked by "reflected-reflexive intersubjective negotiation" (translated from Nehrdich & Dickel 2012: 57 by A.W.), which can never lead to a singular, measurable competence developed equally by each learner. Therefore, "[t]he fundamental question focusing on different modes of spatial orientation transmitted in geographical education needs to firstly be posed in order to debate possible ways of standardization in regard to spatial orientation as a competence" (translated from Nehrdich & Dickel 2012: 63 by A.W.). In order to clarify possible understandings of space and to develop its concept as 'representational space' (Dickel & Scharvogel 2012) practical insights into spatial production processes have to be provided, highlighting their negotiable character. Here, the artistic artefact 'MocMoc' is discussed in relationship to spatial negotiation processes while enabling openness, a dynamic structure, and a multiperspectivity of space (Dickel & Scharvogel 2012). As different constructions of space are derived from the mere perception of the artistic figure, its meaning is negotiated. These perception as well as negotiation processes strongly highlight the role of symbols and language construction. These depictions are close links to the theoretical discussions by Lefebvre (1991) with regard to the role of language in 'representations of space'. Although Dickel & Scharvogel (2012) impressively apply the theoretical framework of Lefebvre (1991) to a spatial practice (the 'MocMoC') and constitute the trialectic structure of spatial productions, the lack of practical adaptations for a concrete teaching sequence cannot be overcome. In addition, Dickel & Scharvogel (2013) also vigorously constitute the potential of Lefebvre's trialectic understanding of space and its application to the spatial practice of a stairway. However, this depiction also cuts short of the practical adaptation for a school teacher. All debates pursued by Dickel highlight the potentials of the trialectic structure of space and especially the potential of 'representational space' in relation to the educational context, but remain on an abstract level. This abstract level cannot be grasped by a full-time in-service teacher due to his complex spatial practices in the school environment. Additionally, empirical insights into a learner's spatial production processes centering on the potential of Second- and Thridspace epistemologies in the school subject of geography cannot be located in the academic field of geography didactics. Therefore, this work aims at the reconstruction of concepts of learners'

voices in a geography class while incorporating aspects of 'representations of space' and 'representational space' into the curriculum. In this project, concepts of young learners in primary school education are centered since the conceptual development of space provides a fundamental parameter for life and should therefore be fostered even in the early stages of institutionalized education. Here, development is understood as an emerging phenomenon (see chapter 2).

However, when focusing on the constructive character of space, additional approaches emphasizing aspects of spatial production processes with regard to the educational context also need to be recognized in order to pursue spatial education effectively. Daum (2012) and Thierer (2012) highlight the importance of 'representations of space' while effectively pursuing approaches such as 'subjective cartography' (Daum 2012) and 'mental maps' (Thierer 2012). In both approaches, learners are encouraged to actively perceive their Firstspace while physically producing subjective perceptions for example of their ways to school or hometown environments, through sketching them out on a piece of paper. These so-called "subjective cartographies" are then incorporated into processes of spatial production while emphasizing their subjective character and promoting the negotiation process of space (Daum 2012). Based on these current discussions on incorporating maps and cartography on a subject-orientated level, scholarly concepts of a map as well as its potential in light of spatial education emphasizing 'representations of space' and 'representational spaces' need to be discussed in greater detail.

### ***3.1.1. A Tool for Spatial Education: Maps***

"Maps are an essential medium for the depiction of space-related issues in the spatial science of geography" (translated from Lenz 2009: 13 by A.W. ) and therefore represent an irrevocable mediator between the (constructed) reality and its observer. The mediation process between the cartographer as an expert of its construction process, the map itself and the user of it was initially emphasized in Critical Cartography. Through this approach, the objective character of maps was for the first time questioned in the 1960s while pursuing a culturalistic, post-structural, and post-colonial approach. Harley and Foucault constituted the power of maps while Crampton and Harley emphasized their subjective character in general (Wardenga 2012). Although maps can still be regarded as "a leveled, scaled-down, simplified and explained depiction of the earth's surface or of a part of its surface at one point in time" (translated from Böhn 1999: 76 by A.W.), it is their subjective character that is irrevocable as „maps always are representations which are produced by one person in

one place and for one specific problem" (translated from Gryl et al. 2010: 173 by A.W.). This constructivist view of maps clearly links to the constituted 'representations of space' by Lefebvre (1991). Here, subjective perceptions of space are highlighted, such as group-specific representations by a cartographer, city developer or architect (Lefebvre 1991). Maps do no longer function as a drawn copy of the earth's surface but should be regarded as a fully constructed representation since this individual perception offers just one possible reading of the world. Although Lefebvre (1991) highlights the subjective character of maps on a collective level, research focusing on subjective cartography as well as mental maps strengthens their constructive character on an individual level, with each person being encouraged to reflect on his own perception (Daum 2012, Thierer 2012). In this approach, no generalization is deviated with regard to certain group-specific perceptions. Furthermore, maps rely on the active application of symbols in order to communicate contents to their users. The use of symbols as a means of communication can therefore be consolidated under the phenomenon of language (Sperling & Schmidt 2009). Through the use and construction of language on a map, the map's subjective character is even further strengthened because symbols allow the reader to interpret their meaning based on his prior concepts and experiences.

Since the effective use of a map constitutes an important cultural skill which is applied in private and public spheres (Böhn 1999), maps represent "an essential, subject-specific tool of geography education" (translated from Lenz 2005: 2 by A.W.). In light of 'The Production of Space' by Henri Lefebvre and its application to geography education through the approaches constituted in 'Spatial Education', maps also serve as an instrument to represent subjective perceptions of spatial practices. Through these subjective construction processes, the learner is encouraged to understand complex constructions such as gradation, symbolization, and simplification on maps. Therefore, the active application and reflection of maps as constructions can foster the complex map-reading skills (Hüttermann 2005, 2009). The comparison of different perceptions of spatial practices enables the learner not only to negotiate space amongst different people while deconstructing and reconstructing new forms of it, but also pursues aspects of the demanded map-reading skills such as interpretation and evaluation (Hüttermann 2005). In conclusion, understanding and applying maps as subjective perceptions of spatial practices enables learners to not only reflect their individual constructions but to also negotiate space as mature citizens (Gryl 2010).

Since the importance of language has been strongly constituted by Lefebvre (1991) as well as Dickel & Scharvogel (2012), the following section will take the phenomenon of language(s) into closer consideration.

### 3.2 Language(s) in the Context of Education

In the following discussion, general approaches towards the phenomenon of language will be pursued while highlighting psychological perspectives. Reasons for this general approach are: (i) Spatial practices are influenced by a large variety of different languages such as German, English, Turkish, Spanish, and many other ones, which operate as implications of culture (Engelkamp & Zimmer 2006). In terms of the academic discourse on language, this is traditionally being pursued in different language tracks, such as German or English philology. As multiple languages influence everyday spaces, selecting one language track for the theoretical discussion would cut short of the linguistic complexity of spatial practices. (ii) While looking at the educational context, spaces are also influenced by multiple languages. Although German is pursued as the language of the institutions and the prestigious languages such as French or English are mainly taught as foreign languages, schools play an active part in the production of spatial practices, which are influenced by all languages of society. Again, choosing one language track would produce a hierarchical structure. The phenomenon of language in the context of education should therefore not be constricted by which possible rich opportunities for educational development might be excluded.

According to Sperling & Schmidt (2009), language describes “the ability to communicate abstract ideas through a complex sequence of signs and signals” (translated from Sperling & Schmidt 2009: 114 by A.W.). Language can therefore be characterized as being symbolic. Therefore, abstract ideas are arbitrarily linked to character shapes in written or spoken form (Linke et al. 1994). Through this, language can be referred to as a bilateral symbol that is genuine to humankind (Linke et al. 1994, Sperling & Schmidt 2009). This understanding of language was initially generated by Ferdinand de Saussure as he described it as an infusible linkage of ‘concept/signifié’ and ‘image acoustique/signifiant’. As humans develop concepts through cognitive production on the one hand, they are also looking for a representational form such as a term on the other hand (Linke et al. 1994). De Saussure compared the cognitive production of language to a piece of paper since the connections between the ‘concept’ and the ‘image acoustique’ are infusible. However, this metaphor was later strongly criticized because linkages are conducted arbitrarily, conventionally, and associatively (Linke et al. 1994). When discussing the influence of multiple languages, one should consider the following: One ‘concept’ might be reflected in the application of multiple

‘images acoustiques’ while one ‘image acoustique’ might also refer to multiple ‘concepts’.

Focusing on the arbitrary relationship between the ‘signifié’ and the ‘signifiant’, this needs further explication as it constitutes an influential characteristic of language in the context of subject-based education such as geography. Although language also shows generative, systematic, categorizing, and referential characteristics (Beller & Bender 2010), these are not discussed because subject-based language learning mainly focuses on the mediation of information knowledge structures in order to develop subject-bound concepts. In this context, other characteristics of language only take on a marginal role. As explicated above, language always consists of an elaborated meaning which is constructed through the use of visual perceptions, chunks, and descriptions (= signifié). This elaborated network of meaning is then condensed to one subject-specific term (= signifiant). The degree of elaboration of the ‘signifié’ may vary in its density, and the established link to an appropriate ‘signifiant’ should not be considered a given fact. Studies have shown that the constructed meanings (= signifié) and the precise terms can be accessed separately (Engelkamp & Zimmer 2006).

The focus of the bilateral character of language, consisting of a concept and a term, can only be effectively applied to the context of education if both terms are discussed in greater detail. The following section will therefore focus on the understanding of the ‘concept’ while also highlighting the idea of terminology. Engelkamp & Zimmer (2006) refer to concepts as “knowledge about the meaning of a stimulus” (translated from Engelkamp & Zimmer 2006: 13 by A.W.). Here, the focus does not lie on the correct acquisition and application of one single term but rather on the ability to use knowledge structures through which the meaning-making process is promoted (Engelkamp & Zimmer 2006). These knowledge structures develop from the active perception of the phenomenon. Furthermore, Engelkamp & Zimmer (2006) refer to three different notions when talking about the development of general knowledge structures: figurative marks, concepts, and word marks. Here, figurative marks refer to all (visual) perceptions, which may lead to the construction of meaning. It is important to know that a number of figurative marks may trigger the same constructed meaning while meanings should be accessible through multiple perceptions (Engelkamp & Zimmer 2006). As stated above, the constructed meaning of a perception, also functioning as a stimulus, is called a ‘concept’. Word marks, however, cannot be equalized with perceptions as they refer to representations in word form. Word marks are therefore terms which, however, can serve as one form of perception in singular instances (Engelkamp & Zimmer 2006). In the following, the development of concepts will serve as the main research interest

while focusing on the meaning-making process. However, in order to construct meanings, connections between different perceptions need to be established. Therefore, the focus lies on the construction of interconnections between different perceptions while meaning is established. These meaningful interconnections are then considered to be a concept. This understanding of concepts relies on the multi-modal model. Here, concepts are understood as an interconnected network which aims at the construction of meanings generated through perceptions. This form is called 'thematic concepts' (Engelkamp & Zimmer 2006). In contrast to this model, concepts can also be understood as the most fundamental particle of all understanding and are therefore deciphered. This approach is called the 'sensorimotor model' (Engelkamp & Zimmer 2006). Based on Ferdinand de Saussure, meanings are always instable as meaning is not a one-to-one relation but rather a construction based on similarities and differences (Hall 1992).

As the bilateral character of language has been discussed through highlighting the importance of concepts, a prerequisite has been stated multiple times: knowledge. Knowledge serves as the most fundamental construct of all cognitive ability and can be characterized as "organized information which is stored in the brain" (translated from Sperling & Schmidt 2009: 74 by A.W.). Cognition is understood as the construction of knowledge, which starts at birth and is guided by processes of assimilation and accommodation (Sodian 2007). As Piaget has stated, the cognitive development of a child is later complemented by an additional cognitive ability called 'language' (Sodian 2007). Although linguistic determinism pursues the approach of language serving as a precondition for all human cognition, large parts of this theory were confuted (see Fisherman 1960 and the universal character of color coding), while an insurmountable connection between thought and language remains in place (Grimm & Engelkamp 1981). Therefore, cognitive processes and abilities lie at the basis of all human development and are supplemented by the cognitive ability of language (Sodian 2007), which enables humans to conceive concepts (see above) (Beller & Bender 2010).

Based on the stated assumptions in terms of concept development and the role of cognition, the informational function of language as discussed by Adamzik (2001) is strengthened. Considering informational transfer as the main function of language, "we need to be clear on the role of such information which cannot serve as "correct image of the situation". Expressions convey certain images of a situation which are being portrayed in just one way as wrong, right or something in between" (translated from Adamzik 2001: 34 by A.W.). Here, the understanding of information relates to the

debate on concept development. Language is not being used to transfer information but rather in order to construct meaningful networks based on perceptions. These derived concepts are able to change over time as images of a situation change. Knowledge in form of concepts, including informational structures, is no longer characterized through universal validity but rather through individuality (Berger & Luckmann 1969, Kürschner et al. 2007), which serve as a meaningful reference in life. In addition, language used in the development of meaningful networks which further enrich cognitive structures also transfers cultural meaning. Due to the existence of multiple languages, concepts, information, and terms can be characterized as cultural products (Engelkamp & Zimmer 2006, List 1997).

Bringing it all together for the context of education, language firstly always consists of an arbitrarily linked concept and term. Secondly, concepts are interconnected perceptions which constitute meanings. On the basis of such meanings, which generate networks, terms can be introduced. Concepts serve as references in life. Thirdly, cognitive abilities are fundamental characteristics out of which the usage of language for conceiving concepts is just one. In conclusion, this paper will focus on the gradual concept development in which multiple perceptions are interconnected in meaning-making processes. These processes will take all available languages into account. Approaches of multi-, pluri-, and polylingualism will be discussed in a later section.

Referring back to the geographical discussion of space and the role of language within it, the above-stated assumptions need to be taken into closer consideration. Therefore, the development of language can be characterized as a cross-sectional task (Hawighorst 2011). Focusing on the arbitrary character of language in the field of geography education, the development of terminology (= significant) has been discussed by Birkenhauer (2005) as well as Schmoll (2011). The gradual development of geography concepts still represents a large desideratum in the field of geography education. Kniffka & Neuer (2008) demonstrate the importance and show the potential of a gradual concept development through applying mechanisms of scaffolding. Based on this approach, multiple concepts are enabled in order to exist in parallel forms while one cohesive mental lexicon can be fostered. Based on Beller & Bender (2010), it is important that young learners are encouraged to store all acquired knowledge structures in one mental lexicon even though they might be operating in different languages because mediation processes between two separately stored mental lexica will cause greater stress for the individual. However, all language-sensitive approaches

in geography education focusing on the gradual development of concepts concentrate on the acquisition of only one concept, namely that of the national language.

Furthermore, the construction of concepts also constitutes the core of an additional research approach in geography education: 'Conceptual Change'. This approach focuses on a tenacious and gradual identification process that is triggered through the generation of a cognitive conflict (Duit 2008, Reinfried 2008b). The main assumption in this approach is constituted by the differentiation of two individually existing concepts: On the one hand, learners have already developed a concept based on their daily experiences. Therefore, it is important to become aware of these prior concepts and to compare them to the academically driven ones. On the other hand, school subjects are obliged to mediate academically driven concepts (Reinfried 2008b). Therefore, one can refer to a gap between these two forms of a concept. Approaches of conceptual change now focus on this gap, which is regarded as a process of conceptual change in which the learners should become aware of their prior concepts and should then be motivated to substantially change their concept to the academically driven one (Duit 2008). Reinfried(2008a) refers to this as a change of paradigms. The most significant characteristic of this approach lies in the bipolar structure of the everyday-life versus the academically driven concept. Since the focus lies on the latter (which each learner should understand), their prior concepts of everyday life are devaluated as academically wrong. The learner should leave this concept behind and acquire the academically driven one. Due to this evaluating structure, in which the prior concepts are repudiated, Reinfried(2008b) refers to the approach of 'Conceptual Growth'. Here, the element of 'cognitive apprenticeship' is being centered within the learning sequence (Reinfried 2008b). Learners should be enabled to gradually develop and reconstruct their concept while trying to bring their everyday-life concept in line with the academically driven one. This process is mainly guided by the social interactions of communication and reflection. The aim of this approach is that learners should later be able to differentiate between concepts based on the provided context (Reinfried 2008b). Although this approach does not evaluate concepts, it also focuses on a clearly intended differentiation of them. The process of meaning-making by interconnecting multiple perceptions while generating a gradually developed concept is not centered upon. In addition, the role of language(s) is not being highlighted.

However, when focusing on the construction process of knowledge in the educational setting of a 21<sup>st</sup> century school, migratory processes are highly influential. Furthermore, the social set-up of a school class can be characterized as a micro-society in which

social processes take place and are affected by the macro-level of a national society. This also means that phenomena of lifeworld-bound migratory languages affect the micro-level society of a school class. Even though the process of conceptual development as one form of the individual construction process of knowledge is complex while focusing on one language, it becomes even more diversified through the active application of multiple languages. Today's individual learner does no longer perceive different phenomena through the effective application of one language but rather through multiple ones. Therefore, the process of concept development does no longer just operate through one language. Although perceptions are generated, they can be represented through multiple languages which need to be regarded in the meaning-making process. Therefore, the bilateral symbol does no longer remain as such but is broadened through multiple 'signifiés' and 'signifiants'. Following this idea along, the active use of multiple languages can also lead to multiple and separated concepts and terms. In light of this, the development of one or multiple mental lexica needs to be discussed in which all knowledge is stored (Sperling & Schmidt 2009). As discussed in Beller & Bender (2010), the development of one interconnected mental lexicon is of utmost importance as mediation processes might cause greater stress for the individual.

Additional reasons for the recognition and active use of migratory languages in the concept development process can be derived from various studies: According to Gümpel (2010), factors such as emotions, prior knowledge, and authenticity influence the process of knowledge construction. Therefore, the recognition and active use of migratory languages as the children's first languages is indispensable as their prior concepts have been developed while drawing on their first language. Further on, Holstein & Wildenauer-Józsa (2010) constitute the influence of prior knowledge to the general construction process of knowledge. As new knowledge structures are encountered, they are compared and connected to the already acquired ones leading to an overall new construction. The first knowledge acquisition process usually occurs through a child's first language. Therefore, it is extremely important that all first languages are recognized and actively used in the construction process of knowledge. "Learners differences are seriously recognized in the learning process as the ability to perceive, know and think is an individual construction processes. Educational processes are therefore guided through the learner's constructions which are generated through the engagement with language(s)" (translated from Holstein & Wildenauer-Józsa 2010: 83 by A.W.). This perspective on the role of the first language

in relation to prior knowledge structures is supported in approaches of 'differential German didactics' (Holstein & Wildenauer-Józsa 2010).

Bührig & Duarte (2013) also supply a significant finding with regard to the effective use of multiple languages in a subject-based learning setting. Their study on the role of plurilingualism in the context of subject-based learning in the upper secondary school shows that learners use all languages available on an academic level. Through this finding, a frequently stated argument of teachers can be devitalized. Learners are able to apply their first language on an academic level, and teachers do not need to worry about constraints on a large scale.

For the recognition and effective application of migratory languages of society, numerous approaches such as multilingualism, plurilingualism, polylingualism, and bilingual education can be named (García 2009, Jorgensen 2008, Thürmann & Brettmann 1996). The term 'multilingualism' refers to the recognition of all available languages on the society level. In this holistic approach, all parts of life encourage the use of all available languages (Thürmann & Brettmann 1996). An example for such an approach can be found in Singapore. The term 'plurilingualism' refers to the recognition of all available languages on the individual level. The individual as well as his life-long interest in languages and language learning is centered and initiated (Thürmann 2002, Thürmann & Brettmann 1996). This approach will be discussed in greater detail in the following section. The term 'polylingualism' refers to works by Jorgensen et al. (2012). Here, languages are viewed as 'features' to be used from time to time in order to reach a real-life communicative goal. In this approach, the individual speaker combines all the linguistic features at his command of the available alternate languages, while maybe being partially aware of the misfitting use of the languages. The last term, 'bilingual education', refers to multiple structures using two languages (García 2009). The main characteristic of this approach, however, lies in the "use [of] the language as a medium of instruction; that is bilingual education programs teach content through an additional language other than the children's home language" (García 2009: 5–6). In the German context, bilingual education mostly focuses on the effective acquisition of a lingua franca. Most of the bilingual classes in German schools therefore focus on teaching a subject-related topic through the medium of a foreign language (Bonnet et al. 2009). However, a significant number of today's students in Germany (and especially in Baden-Württemberg) offer the potential of a migratory language. For the federal state of Baden-Württemberg, 30 to more than 40% of 10-year-old children have experienced migration (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) 2014). Therefore, these

plurilingual students are not effectively recognized in the learning process of most bilingual education programs in Germany.

However, the theoretical approach of plurilingualism provides a sound basis for the recognition and active use of concept development processes in geography education due to the following reasons: Based on the often neglected perspectives of Second- and Thridspace epistemologies in geography education, the focus should be on individual perceptions as well as conception. Since here, the individual person is centered on; plurilingualism also offers a concentration of the individual. In addition, the recognition of migratory languages in general education processes in Germany is still a desideratum as bilingual education mainly concentrates on a lingua franca. Therefore, the approach of plurilingualism seems to be most fitting to the depicted context which will now be elaborated on in greater depth.

The phenomenon of plurilingualism is traditionally discussed by linguistic departments such as Anglistics, Romance linguistics, German philology and so forth because they study the nature and structure of the chosen languages. Since these disciplines are separated into language families, each content area is concerned with a separate language. However, translingual approaches are only rarely pursued in these disciplines because each of them reveals expert knowledge about one specific language. If translingual approaches are pursued, however, comparative studies focusing on the 'correct' acquisition of linguistic elements are also pursued (Abendroth-Timmer & Bach 2001, Belke 2012, Legutke 2004, Meißner & Reinfried 1998, Rösch 2005, Vollmer 2000). In order to follow an inclusive or common approach to languages, another field of research needs to be considered: educational sciences. In addition, the development of concepts is also rarely being looked at in linguistics. And if so, this is also developed on a language-separated basis. Educational sciences, on the other hand, focus on the acquisition of multiple languages and therefore strongly influence the holistic development of children. The phenomenon of plurilingualism is thus looked at from the varied field of intercultural pedagogy since it takes into account at least two cultural communication systems. In addition to the perception of language as a cultural phenomenon, critical intercultural pedagogy centers the equal acknowledgement of all languages (Busch 2013, Dirim 2000, 2005a, 2007a, Dirim et al. 2008, Fürstenau & Gomolla 2011). Therefore, the following concepts serve as presuppositions to the developed theory: intercultural learning, global learning, language across the curriculum, language awareness, and the intercultural speaker.

Based on the current state of research with regard to plurilingualism, which is pursued in the field of educational science with a focus on intercultural pedagogy, the usage of multiple languages can be described and differentiated as follows: On the one hand, additive plurilingualism is referred to when multiple languages are acquired by an individual person but examined in isolation. In this perspective, no transfer between languages is possible because these different communication systems are strongly segregated (Christ 2006). However, in order to sufficiently apply all acquired languages and to share knowledge between the different systems, an inclusive approach is assumed. Here, linguistic competences as well as experience are interconnected and set into relation with each other. The process of understanding concepts through another language is supported through scaffolds (Christ 2006). In order to specify such an inclusive approach, the perspective of inclusive plurilingualism has been developed for this paper. The concept of integration has been replaced with approaches of inclusion since this language-sensitive approach aims at the incorporation of all languages through which a new structure should be developed. On the contrary, integration would also incorporate all languages, but rather into already existing structures (Albrecht 2014).

This approach is based on a great amount of research conducted in the discipline of educational sciences. Reasons for this synergy can be assumed in the following perspectives: (a) Education is, as Humboldt already stated, an oscillating process between the individual's perceptions and the world's conceptions (Blankertz 1982). This can only be successfully pursued if the individual person is centered and supported in this complex acquisition process. In addition, postmodern societies currently focus the individual strongly. (b) Taking into account all carried-out research projects which approve of the interdependency of languages as well the phenomenological observations, it can be stated that languages operate inclusively. In addition, the “(...) “intercultural speaker” (Hu 2010) [should be pursued] and demands the recognition of the multiple languages which an individual learner may have available and who can gain from in all learning processes” (Weißenburg 2015: in print). In order to further strengthen this theoretically developed concept of inclusive plurilingualism, the following characteristics are of great importance:

- i. References to the sphere(s) of life*
- ii. Resource orientation*
- iii. Inclusion*
- iv. Individual contextualization*

- i. References to the sphere(s) of life: The concept of inclusive plurilingualism is firstly characterized through the incorporation of all life spheres of the individual. Hereby, the individual is portrayed holistically while not just referring to the academic sphere which is mostly influenced by school education. Furthermore, all spheres, for example of family, friends, leisure, etc., are acknowledged and cherished. This implies that all experiences, perceptions, and media of communication are acknowledged. Therefore, all languages of society should be embraced in a pluralistic society which is partially coined by migration (Dirim & Frey 1996, Geiger-Jailliet 1998, Gogolin 2000). Social-life-related bilingual or plurilingual competences of learners do not take on an important role in Germany but rather serve as argot or are neglected at all (Christ 2006, Hu 1998). "Based on interviewed learners, bilingualism which refers to the social life is rarely being noticed and even less often recognized" (translated from Hu 1998: 263 by A.W.). Therefore, social-life-related bi- or plurilingualism is not being used as a resource in educational processes (Krumm 2005); rather, artificially created bilingualism is strengthened (Dietrich 1992). The latter is pursued in approaches of bilingual teaching where a content subject is taught through the active use of a foreign language while only the academic language of the majority is being taken into account. Hereby, the social-life-related bi- or plurilingualism that serves as an expression of the multicultural society is disregarded (Dietrich 1992). Although the recognition of social-life-related bilingualism enables the development of a positive identity (Dirim 2000), it can be described as extracurricular (Gogolin 1998a). This characteristic of the pursued approach, however, strengthens the active use of all languages a learner is able to access in all spheres of life. Besides acknowledging all linguistic competences, perceptions of social life are also regarded holistically.
- ii. Resource orientation: While recognizing all spheres of life, plurilingualism is regarded as a resource in the academic learning process which is also supported by educational science approaches (Dirim et al. 2008, Gogolin 2007). This characteristic can be elaborated as are actively used and the recognition of knowledge structures and competencies strengthened through additional or heritage languages (Norén 2008). Learners are supported in the active "(...) usage of their own language as a medium of knowledge acquisition (...)" (translated from Kroon 1998: 54 by A.W.).
- iii. Inclusion: Consecutively, the inclusion of all individually accessible languages is supported while they are all interconnected and together make up the communicative

competence of the learner (Burwitz-Melzer 2003). Christ (2006) refers to inclusive plurilingualism while all language skills and experiences are cross-linked and understanding is pursued through scaffolds. In light of postcolonial studies which emphasize the hybridity of cultures, languages are part of these overlapping phenomena and therefore also hybrids (Gogolin 1998a).

iv. Individual contextualization: The recognition of all social-life-related languages and content concepts of the individual learner enables a subjectively significant acquisition of compulsory contents stated in the curricula (Hu 2007a).

In order to successfully pursue the approach of inclusive plurilingualism which has been characterized in greater detail above, certain prerequisites are mandatory:

**The acknowledgement of plurilingualism as an accepted fact:** Plurilingualism constitutes the 'normal' case in societies and the human's language developments as the human language system is geared towards the multiplicity of linguistic structures (Hu 2010, Thürmann 2001). Therefore, viewing "... pluri- and multilingualism on a global scale is rather a common rule than an exception (...)" (translated from Lutjeharms 2005: 137 by A.W. ). Based on this, the "... command to separate languages may be rather counterproductive (...)" (translated from Gogolin 1998a: 76 by A.W.).

**Overcoming the monolingual habitus:** Gogolin (2008) coined the phenomenon of the monolingual habitus which is pursued by most nations since the active use and support of one national language strengthens this construct. Although the monolingual habitus is still being pursued and somehow unconsciously reinforced (Kroon 1998), the prohibited use of other languages on a national level serves as a deprivation against certain people (Dirim 2007b). In light of the contemporary approach on intercultural communication as well as the awareness about cross-linked language systems and linguistic nexuses in the brain (Gogolin 1998a, Thürmann 2001), this outdated construct needs to be overcome when looking at postmodern societal developments in general. The mere pursuit of the monolingual habitus can be characterized as a reductionist view which is based on the desired communicative security as well as the incompetence to successfully negotiate in plurilingual situations (Gogolin 1994, 2008). The development and support of a monolingual habitus keeps the individual from thinking and acting in multiple perspectives as well as from acquiring a diversified view on phenomena which make up part of the prerequisites in a pluralistic society.

**Bilateral phenomenon:** Acknowledging the phenomena of pluri- and multilingualism as an accepted fact of postmodern societies is part of common knowledge and operates as a prerequisite of education in general (Dirim 2001b). In addition, it leads to the presumption that pluri- and multilingualism offer a structure for learning and is also part of the learning process (Florio-Hansen & Hu 2007a).

**Thinking out of the box:** Academic subject lines need to be overcome in academic school education as lifelong learning processes and skill acquisition need to be approached holistically. The collective goal of academic education should be stated in the development of a mature citizen to which each subject can offer its share. Looking at the dualism between content and language education in schools, languages should not be separated but rather interlinked in content learning in order to foster the development of a holistic language skill. In order to focus on the linguistic intricacies, language classes still need to be taught separately while also making the interconnectivity transparent. Language education needs to be regarded as a cross-sectional task of all school subjects (Hawighorst 2011). Therefore, the approach of 'languages across the curriculum' (Christ 2006) should be strengthened while engaging all school subjects in the language acquisition of an individual. "Language education which aims at the handling of diverse and plural situations triggers the initiation of not 'reproductive' but 'transformational competences'" (translated from Gogolin 1998a: 93 by A.W.).

**Recognizing identities:** Languages offer great significance for identity development. By incorporating multiple languages in the learning process and using them as a resource identities are positively developed (Dirim 2005b, Florio-Hansen & Hu 2007a). Therefore, while pursuing this approach, educators need to sincerely consider the role of learners' identities as well as their construction processes. Based on Hu (2010), learners refer to their linguistic and cultural identity as being extremely important while (foreign) language teachers do not seem to acknowledge the development of their learners' identities. In addition, language learning can be described as emotional and identity-forming for the learners while teachers mainly focus on performance and grading (Hu 2010). Therefore, languages are always intertwined with the identity development of an individual and should be valued to a higher extent than it is unfortunately done today (Florio-Hansen & Hu 2007a).

Based in the depicted characteristics, the approach of inclusive plurilingualism will be pursued in this paper. Hereby, all languages of the individual learners will be

recognized and actively applied. Through this approach, migratory languages should be recognized in the educational process of spatial education in geography.

### **3.3 Symbiosis of Space and Language(s) in the Context of Education**

Previously, main theoretical concepts of this paper have been depicted in greater depth: Space is seen as a product on the societal as well as individual level; it is simultaneously perceived, conceived and lived (Lefebvre 1991, Soja 1996). At the same time, language(s) are understood as a medium of meaning-making processes which will lead to the development of concepts. In the context of the 21<sup>st</sup> century, these processes are diversified through multiple languages in society. Here, the knowledge construction process is increased in density as well as complexity.

The interface of these two discourses lies in the application of language(s) in space, while on the contrary space also influences language(s). In human perception, the construction of space is mainly guided by elements of language because this constitutes a genuine human ability (Sperling & Schmidt 2009). In order to deconstruct perceptions as well as constructions of space, language is again applied by humans. It is the role of language which significantly influences the processes of Second- and Thridspace developments. The recognition of multiple languages in this process may lead to a greater diversity of Thridspaces through which the “(...) limitless Aleph but also what Lefebvre once called the city, a “possibilities machine;” (...)”, is broadened (Soja 1996: 81). On the contrary, if no Thridspace is opened up, the practice of multiple languages will be infringed.

Therefore, the symbiosis of both offered theoretical discussions may lead to the following disadvantages as well as advantages in the context of education. Firstly, the symbiosis of both theoretical discourses may lead to the following disadvantages: As both concepts of space and language offer a great complexity, the symbiosis may lead to an even higher one. This increase could cause an obscure interlace that cannot be effectively pursued by practitioners. In addition, teacher education courses, educational politics, and educational practice may not be able to absorb such new and complex structures. In order to implement such new theorizations and derived didactic elaborations for educational settings, cornerstones need to be established. Therefore, constraints in the field of educational practice need to be anticipated. Finally, such approaches may lead to external attributions in which the affected plurilingual individuals are not embraced. Such attributions may lead to processes of paternalism. On the contrary, the symbiosis of postmodern ideas of space and its production in accordance with the plurilingual meaning-making processes may secondly lead to a

number of advantages in the context of education: As spatial practices in daily life are strongly influenced by multiple languages, they may obtain a conscious or subconscious position in the perception as well as construction processes. In order to foster societal processes in school and to enable learners to become mature citizens, such approaches need to be enforced. Additionally, scholarly discussions in multiple branches of science are concerned with spatial processes while emphasizing the role of communication. Therefore, the enforcement of such an approach would also stress the orientation based on scholarly discourses. Furthermore, the recognition and application of plurilingualism allows for the development of diversified concepts of space. Here, concepts of space are not secluded but rather interconnected in order to enable learner's action-ability in society, too. In addition to highlighting the advantages in light of spatial concept development, abilities of the intercultural speaker (Hu 2010) are fostered while learners experience intercultural encounters as well as plurilingual communication sequences. In relation to this, the facilitation of a holistic identity development is pursued (Florio-Hansen & Hu 2007b). Based on Hall (1992), learners are able to use languages in meaning-making processes, serving as a tool for the positioning processes in societal space. Therefore, this plurilingual approach to spatial production processes and its conceptual development for educational contexts lead to an inclusive experience of the children that transcends the “(...) limitless Aleph but also what Lefebvre once called the city, a “possibilities machine;” or, recasting Proust, a madeleine for a recherche des espaces perdus, a remembrance-rethinking-recovery of spaces lost ... or never sighted at all” (Soja 1996: 81).

### **3.4 Content and Language Integrated Learning (CLIL)**

Learning and teaching processes in schools demand didactical approaches. These approaches should i.a. enable a transfer between theory and practice effectively. Therefore, a didactical approach which enables the depicted symbiosis needs to be recovered. It can be found in Content and Language Integrated Learning (CLIL). CLIL “(...)is an umbrella term covering a dozen or more educational approaches (e.g., immersion, bilingual education, multilingual education, language showered and enriched language programmes” (Mehisto et al. 2008: 12). Based on Coyle et al. (2010),

*“Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time” (Coyle et al. 2010: 1).*

Therefore, content and language are treated equally in this approach while the vehicular language is not restricted to a foreign one of the learners. “An additional language is often a learner's 'foreign language', but it may also be a second language or some form of heritage or community language” (Coyle et al. 2010: 1). Coyle et al. (2010) have developed a model in order to specify the dual-focused linkages between content and language areas and to highlight main areas of concern in the setting. Four dimensions need to be considered in CLIL: (1) Content, (2) Communication, (3) Cognition, and (4) Culture. The set-up of these dimensions is called the 4 'C's model while also considering a possible fifth expansive dimension: (5) Context (Coyle et al. 2010). The first dimension focuses on content as a “(...) progression in new knowledge, skills and understanding (...)” (Coyle et al. 2010: 41). This dimension does not singularly center knowledge acquisition but rather chooses a progressive approach in which the content should be holistically interpenetrated. It is important that content areas are broadened while not being restricted to the recommended areas of the curriculum (Coyle et al. 2010). The second dimension of communication highlights the dual character of language itself since language is used and learnt in the context of CLIL (Coyle et al. 2010). This approach transcends the mere grammatical structure through which structures are actively applied. However, “(...) the essential role of grammar and lexis in language learning [is not rejected]” (Coyle et al. 2010: 54). The title of this dimension is not language, which would also encompass the application process, but would not prominently strengthen the interactive character of communication. The third dimension of this approach is called cognition. Here, CLIL needs to “(...) challenge learners to create new knowledge and develop new skills through reflection and engagement in higher-order as well as lower-order thinking” (Coyle et al. 2010: 54). This dimension is extremely important when it comes to the development of subject-based concepts. In order to be able to learn and to broaden the concept of space, learners need to reflect on their (prior) knowledge structures. This becomes even more important and complex if multiple languages are introduced to the process. The complexity of multiple languages in the learning process is also highlighted by phenomena such as “ 'Self' and 'other' awareness, identity, citizenship, and progression towards pluricultural understanding” (Coyle et al. 2010: 54). This

fourth dimension is called culture and is partially neglected in the pursued approach since it operates as an ambiguous term. In light of the research focus on language-sensitive concept development, culture is reflected, however not centered upon. The final dimension, which was not originally introduced in the 4 'C's model, is set out by the given context. Each CLIL setting differs in relation to its context since in Germany, learning sequences may focus on different dimensions than in Spain (Coyle et al. 2010). In light of this approach, the above-stated concepts of space and plurilingualism can be equally regarded in the didactical setting of CLIL, which allows the learners to develop a plurilingual concept of space. However, CLIL approaches are not new to the field of language-sensitive didactics as they were firstly introduced to the European context in 1994 (Coyle et al. 2010). Based on this development, a wide array of research findings needs to be emphasized in the CLIL context: the role of language and communication (Dalton-Puffer 2007, Järvinen 2007, Lasagabaster 2013, Llinares et al. 2012); the role of culture (Coyle 2009, Sudhoff 2010); the development of teaching materials and methods (Dale & Tanner 2012, Ioannou-Georgiou 2010, Massler & Ioannou-Georgiou 2010, Steiert 2010); the role of evaluation (Massler 2010, Massler et al. 2012, Massler et al. 2008); and research based on level-specific education (Egger & Lechner 2012) as well as multiple contexts (Ruiz de Zarobe et al. 2011). Summarizing the debate on CLIL, the discourse in research as well as in practical teachings has been strongly dominated by linguists rather than subject-based scholars.

Considering CLIL education in the context of Germany, most of the realized research can be described as bilingual education. Based on García (2009), “[b]ilingual education refers to education in more than one language, often encompassing more than two languages (...) [and using] the language as a medium of instruction; that is, bilingual education programs teach content through an additional language other than the children's home language” (García 2009: 5–6). In the context of Germany, bilingual education mainly refers to the use of a foreign language as a medium of instruction (Bonnet et al. 2009). Diverse research projects focusing on the role of bilingual education and using a foreign language as a medium of instructions in content areas have been carried out in the German context (Bonnet & Breidbach 2004, Bosenius 2004, Breidbach et al. 2002, Breidbach & Viebrock 2013, Doff 2010). Especially in terms of the school subject of geography, research focusing on bilingual education has been discussed (Hoffmann 2004, Lenz 2002, 2004, Meyer 2009, Viebrock 2007). Although Coyle et al. (2010) highlight the role of additional languages in CLIL education, in the German context, teachings and research mainly focus on the application of a foreign language in the CLIL setting. Hereby, the issue of the role of the

school language is still being highly debated (Kiely 2010). Butzkamm (2000) talks about the effective incorporation of the mother tongue while referring to the German language. The incorporation of linguistic and cultural resources due to migratory processes is not pursued in a classroom of the 21<sup>st</sup> century (Dirim et al. 2008). Therefore, the plurilingual potential of the learners is not recognized in CLIL programs in the German context (Weißenburg 2015).

The presented paper can therefore be seen as a contribution to the stated research desideratum as it applies characteristics of the CLIL approach onto the context of plurilingual subject-based education. However, in order to effectively link the development of subject-based concepts to approaches of plurilingualism, a language-sensitive approach in the field of didactics is needed. Therefore, the didactical approach by Coyle et al. (2010) is applied while not drawing on parameters of the bilingual education discourse in the German context because this only focuses on the effective application of a foreign language through a content area. The pursued approach centering on spatial education as a subject matter with a high language sensitivity regarding migratory languages will be called **plurilingual spatial education** in the following.

## 4. From Theory to Practice – Developing a Didactical Model

The following chapter focuses on the transitional phase from the theoretical discussion of the study's main areas of interest to the practical implementation in the context of primary school education. Based on a sound literature study of the depicted parameters, implications for the didactical field of language-sensitive subject-based teaching are derived. Through this process, adaptations of the theoretical discussion need to be fostered in light of an effective implementation process in primary school education.

Therefore, the first section reviews the state of research with regard to didactical approaches of a plurilingual subject-based concept development. Approaches in the field of geography and language education as well as educational sciences will be considered.

In the second section, the model-development process is depicted in light of the pursued symbiosis while highlighting aims and structures of the model. These structures are then deepened in the section on the model dimensions. Here, both research fields – the post-modern theory on space as well as inclusive plurilingualism – will be equally extended. The development process is then converted into the practical application of the model for which a best-practice learning sequence is developed and its implementation reviewed in the subsequent chapters.

### 4.1 State of Research

Didactical Approaches focusing on the development and facilitation of post-modern theories of space are pursued by academic scholars such as Dickel (2006), Dickel & Kanwischer (2006) and Dickel & Scharvogel (2012, 2013). These approaches to spatial education have been depicted above while also highlighting approaches of spatial orientation (Hemmer & Hemmer 2009, Hemmer et al. 2007, Hütermann et al. 2012, Wardenga 2002). In addition to these broad approaches, research projects focusing on the effective use of maps as well as on adaptation of cartography in the educational context of geography has been widely discussed (Claaßen 1997, Hemmer & Englhart 2008, Hütermann 1992, 1998, 2007, 2008, 2009, Lenz 2005). Maps are a prominent element of space as they serve as subjective constructions of a certain expert group, namely cartographers. The role of maps can therefore be attributed to the 'representations of space' derived from Lefebvre (1991). Their subjective character has also been discussed in studies by Daum (2012), Schniotalle (2003, 2005), Schuler (2012) and Thierer (2012), while the subjective role of space is highlighted in the

discussion by Neuer & Ohl (2010). However, none of these studies and theoretical discussions offer references to a didactical model focusing on the effective implementation of post-modern theories of space. They all rather serve as cornerstones in a complex didactical set-up. In light of the post-PISA debate on competences and their effective facilitation, numerous competence models have been developed in the German context (Gryl 2010, Gryl et al. 2010, Gryl & Kanwischer 2011, Hemmer & Hemmer 2009). Based on Lindau (2012), concepts of Second- and Thridspace epistemologies are still being neglected in geography education, while the developed competence models aim at strengthening the facilitation of a post-modern understanding of space. Although didactical references as well as efforts have been undertaken, no didactical approach focuses on the symbiosis of post-modern concepts of space and inclusive plurilingualism. In addition, proposed didactical models for the facilitation of spatial competence are too complex to use them as a baseline for plurilingual spatial education. However, some individual research projects grasp the role of language in spatial education. Here, Hofmann et al. (2012) highlight the role of language in the mediation process of meaning-making while considering the context of literature didactics. Since stories use language to construct spaces, these are considered more closely. Based on a reflective approach which highlights the linguistic performativity of spaces, the need for language-sensitive approaches is stated. Furthermore, Hofmann (2015) reconstructs processes of spatial perception and construction for adolescents. Through this approach, typifications of spatial construction processes for adolescents are derived while a great variety of progressive implications for geography education are stated (Hofmann 2015). Although this study does not focus on the role of language in geography education, Hofmann (2015) impressively emphasizes the importance of subjective perceptions and constructions for young adolescents to be able to position themselves in society. Currently, studies focusing on didactical approaches that broach the issue of language in the conceptual development process of space cannot be depicted in the field of didactical research in geography education. As stated in the previous chapter, the need for gradual concept developments to focus on the role of language has been stated in the works by Kniffka & Neuer (2008). However, this research merely focuses on a language-sensitive approach in terms of the German language. The phenomenon of plurilingualism is not taken into consideration in the concept development process.

Based on the desideratum in geography didactics, the discipline of linguistics needs to be considered for an appropriate model that focuses on the didactical elaboration of plurilingual approaches to spatial education. Dausend (2014) emphasizes a

translingual approach through which the plurilingual competence of individual learners can be fostered in English. In this approach, she also develops a didactical model for the translingual English classroom. In addition, research studies focusing on the plurilingual competence of learners with migratory experiences can be depicted in the realm of educational sciences. Here, Neumann & Schneider (2011) as well as Hawighorst (2011) highlight the need for the recognition and active use of the plurilingual competence of the learners throughout the curriculum. This cross-curricular approach is also demanded by Hufeisen & Lutjeharms (2005) who claim the need to interlace language education in order to foster the translingual competence and to effectively incorporate the plurilingual potential of the learners. The role of plurilingualism in the general field of didactics is also constituted by the works of Ingrid Gogolin (Gogolin 1994, 2002, 2012).

In conclusion, multiple didactical approaches focusing on the role of language(s) and spatial education can be derived from the field of educational research. However, no study focuses on the development of a didactical model which interlaces a language-sensitive approach towards the plurilingual potential of the learners and post-modern theories of space. Therefore, a newly derived didactical model needs to be developed that emphasizes inclusive plurilingualism and spatial education.

## **4.2 Model Development: Aims and Structure**

In the following chapter, the constituted research desideratum of the didactical model that supports spatial education through the effective application of inclusive plurilingualism is narrowed down because a newly developed model is introduced.

Here, the major challenge lies in the balancing act between the academic discussion and its theoretical implications on one side and didactics as well as their practical application for primary geography teachers on the other. In addition to the theoretical discussions, the following objectives need to be considered in light of an effective development of a didactical model:

### **Objective 1: Enabling Transdisciplinary Linkages**

For the most part, humans communicate while using a diverse array of languages. Due to that, individuals as well as societies negotiate daily life and create societal structures as each individual yields his observations (Berger & Luckmann 1969). These negotiations are inevitably connected to diverse contents through which concepts can be established. Thereby, contents and languages are constantly being cross-linked in

everyday life and cannot be fostered additively in educational contexts. This cannot lead to a rich and holistic development, as potentials and challenges derived from the 'in-between' cannot be acknowledged. In order to actively use the potential of the negotiation process, concepts need to be developed inclusively. This assumption can be exemplified when looking at the concept of world maps. For example, teaching children the meaning of the term 'world map' in different languages such as English, Italian, and Mandarin leads to replicated vocabulary knowledge as well as separate, excluding meanings, not a broadened concept. However, if language is used to develop a concept of the world map while characteristics are perceived and interconnected, not only the terminological but also the conceptual knowledge will be broadened. In case of using English, Italian, and Mandarin, the focus of the maps plays an influential role. The fact that Chinese maps are not Eurocentric may serve as one constructive element in the differentiation process of concept development. In addition, a map using English centering on North America on the one side and another English map being yet again Eurocentric provides an additional perspective. The 'in-between' can therefore only be realized if content elements are focused upon as well as interlinked while including diverse perspectives through the use of different languages. Based on this transdisciplinary linkage, a multiperspective concept is fostered and individuals can be part of the process in which humans construct, deconstruct, and reconstruct everyday life structures in order to successfully take part in societal processes.

### **Objective 2: Multi-Faceted Transdisciplinary Linkages**

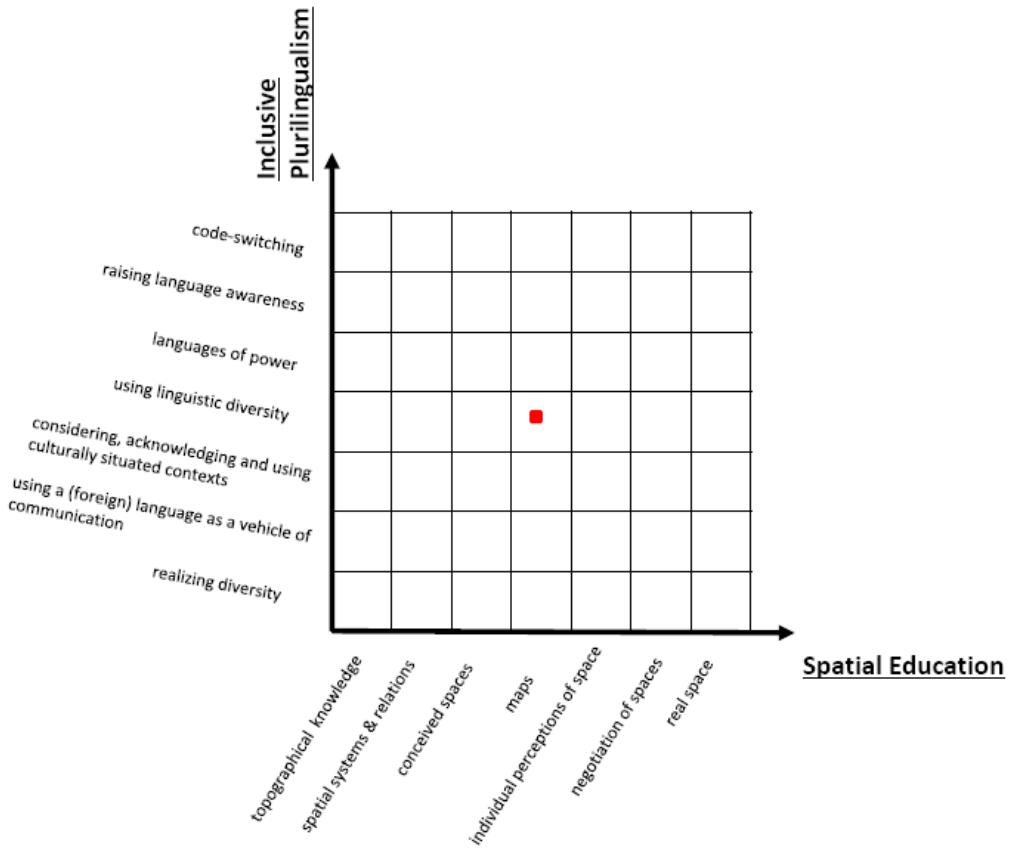
The process of interconnecting two separate disciplinary dimensions – namely spatial education and its post-modern theory on space as well as the concept of inclusive plurilingualism – may imply a linear development for each of them. However, these two separate yet also interconnected dimensions are comprised of a multi-faceted array of characteristics which vary in their importance and implementation depending on the given context. Therefore, the model needs to be able to cross-link two dimensions which yet again are made up out of a variety of elements. Therefore, the model should be able to deal with multiperspective dimensions which can be cross-linked freely. In addition, a non-linear development needs to be possible, because linguistic competences may be broadened while spatial elements revert.

### **Objective 3: Fostering Plurilingualism in Multiple Contexts**

While contrasting the plurilingual and the monolingual speaker, plurilingualism certainly constitutes the normal case while monolingualism can be seen as the exception in

language acquisition (Hu 2010, Lutjeharms 2005, Thürmann 2001). Therefore, the pursuit of the native speaker can only be described as “a mythical creature (...) which namely exists as a construct of a speaker but not in the field of human language experiences” (translated from Gogolin 2007: 61 by A.W.). With regard to this, the ‘intercultural speaker’ (Hu 2010) needs to be strongly fostered in the educational context, and individual subjects need to pursue a common curriculum (Hufeisen & Lutjeharms 2005). Due to such developed, transdisciplinary, and translingual views, language awareness will be strengthened. Therefore, the model needs to provide enough flexibility to foster plurilingualism through multiple school subjects besides geography. Therefore, the subject-specific base line should be interchangeable.

Based on these three objectives, a series of models were constructed and altered while finally narrowing them down to a constructed set of coordinates, which allows the required flexibility for such a diverse context. In addition to fulfilling the already stated theory-led objectives, a simple and practical implementation of the model is of utmost importance. Spatial education and plurilingualism can only be sufficiently fostered if teachers who currently work in schools can easily apply this model and experience a sound guidance as well as enough individual flexibility. Therefore, the design needs to be plain and applicable, yet also sound in its theoretical construction. The following figure shows the constituted model:



© Astrid Weißenburg, PH Karlsruhe, August 2013

Table 4-1: Didactical model for fostering spatial education through inclusive plurilingualism

The model is composed of a coordinate plane in which the y-coordinate constitutes **inclusive plurilingualism** and the x-coordinate **spatial education**. The x-coordinate is employed as the base line in this plane. The content-based concepts of space therefore serve as the core of the approach. This depiction can be clearly linked to the CLIL approaches (Coyle et al. 2010).

Furthermore, the key concepts providing the coordinates of the model need to be substantiated through a set-up of characteristic elements. These need to be based in the theoretical discussion of chapter 3. Based on a sound study of the scientific discourse as well as the current state of research in the academic and educational fields, seven characteristics were constituted for each dimension. They can be interlinked freely, so no linear development needs to be given. In the following section, all 14 characteristic elements will be firmly established through a thick description. This developmental process can be positioned between the theoretical debate and the didactical needs for a practical implementation of the model.

Aside from fostering a plurilingual approach to spatial education (as discussed in the symbiosis), the model aims at the practical field of daily education in schools. Here, it should serve teachers as a practical tool. Thus, they can position their own understanding as a professional teacher and rank their own learning processes. It also offers them guidance in developing learning sequences which foster inclusive plurilingualism. While conducting such a sequence, however, the learners' individual learning processes can be recorded. Concrete elaborations of these aims will be provided in the developed learning sequence in chapter 5.

### 4.3 Model Dimensions

In this section, the two constituted model dimensions 'spatial education' and 'inclusive plurilingualism' will be depicted in greater depth while each of the seven characteristics will be explicated.

#### 4.3.1. *Spatial Education*

The dimension of 'Spatial Education' pursues a subject-based progression which proceeds from traditional to post-modern concepts of space (Weißenburg 2013). The scaling of the categories does not imply an appraised hierarchy, nor does it give way to the category's importance.

**Topographical Knowledge:** Topographical knowledge encompasses the field of cognitive structures which are a basic requirement for the further development of spatial orientation (Hemmer & Hemmer 2009, Hemmer et al. 2008). Elements of this category are based on the progression of the subject area 'Orientation skills for life on earth', first developed by Kirchberg and Fuchs in 1977 and then complemented by Kross and Geibert in 1995 (Hemmer et al. 2008). These skills consist of topographical orientation knowledge, spatial structure conceptions, topographical skills, and spatial perception patterns (Hemmer et al. 2008). In their studies, Hemmer et al. (2004) and Hemmer et al. (2008) could depict the societal importance of these cognitive skills. Here, especially the knowledge and position of the continents as well as the "knowledge about the border lines of the different federal states of Germany, knowing the names of all European states and their positions", are of great societal importance (translated from Hemmer et al. 2008: 28 by A.W.). Although spatial orientation skills serve as basic cultural competences (Hemmer et al. 2004, 2008) – and should be observed strongly when pursuing the development of coping strategies in relevance to

life situations (Böhn & Haversath in Hemmer et al. 2008: 17) – the teaching of topographical knowledge structures should be reduced to a basic and introductory skill as this field supports and widens the understanding of Firstspace, also called ‘container’ in (Wardenga 2006). This may then serve as a starting point for spatial education and its development. In order to sufficiently take part in daily life, these skills are indispensable; however, spatial education should not exclusively focus on this cognitive realm but rather use these structures and strengthen the debate on post-modern concepts of space.

**Spatial Systems & Relations:** Geographical systems as well as distance relations play a major role in fundamental spatial education, which in Germany is usually pursued in primary and lower secondary school. Children develop their own spatial perception, based on separate geographical places that do not naturally need to show any interconnection but are rather set as ‘geographical islands’ in their cognitive system. Children do not automatically have a spatial structuring system available to them, so that the application of geographical systems and structuring procedures is inevitable (Schniotalle 2005). The main aim of this category lies in the facilitation of systematic thinking abilities through which factual knowledge is set into relation. It can also be linked to the second one in Wardenga’s chronology of spatial concepts (Wardenga 2006). Based on this approach, society develops by setting given objects into relation to one another and by clamping distances (Wardenga 2006). Therefore, the process of relative positioning should be viewed, recognized, and structured.

**Conceived Spaces:** Although this category is linked to Lefebvre’s (1991) idea of conceived space as being the conceptualized space – or in Soja’s (1996) perspective the imagined representations of space –, it also differs from these theoretical concepts in accordance with the educational context of geography education. In this perspective, spaces should be portrayed as mental constructions provided in order to transport information, to motivate a discussion, or to provoke a reaction. Spaces are perceived, negotiated, traced down, and then represented again. These mental representations are constantly offered to learners via school books, atlases, magazines, and so on. Viewing these presented spaces as conceived ones highlights their revocability. They do not need to match ‘real spaces’, which they often do not as they are imagined mental ones. In order to strengthen this characteristic in the learning process, elements such as ‘subjective cartography’ or ‘mental maps’ can be taken into account (Daum 2012). Through subjective cartography, learners can constitute different relations between spaces and/or stakeholders. Through this perspective (which is activity-

orientated and subject-focused), subjective construction processes are carried out which serve as a mental processing of experiences (Daum 2012). Here, it lies at the core of the category rather than the subjective character. The importance of the subject will be emphasized in ‘individual perceptions of spaces’. In the contrary, mental maps also focus on the mental construction process of spaces but view them as representations of an objective world. Both elements account for the mental process as well as the subjective character of these representations; however, subjective cartography does not base its work on an objective world since the latter does not exist in that perspective (Daum 2012). In order to be able to “see what other people view differently, and recognize what you yourself did not see” (translated from Lenz 2005: 3 by A.W.), one needs patterns of spatial perception which can be partially fostered by recognizing and reflecting conceived spaces.

**Maps:** The term ‘map’ is widely discussed and varied when it comes to the disciplinary approaches pursued in geography (Hüttermann 2007, 2010, 2012). At this point in the academic discourse, maps are considered to be “representations [of space] which are produced by one certain person in one specific place for one specific problem” (translated from Gryl et al. 2010: 173 by A.W.). Therefore, a map can be characterized as a perceived and reconstructed snap-shot of the world, taken by one person in one moment for some particular reason. Furthermore, maps are an essential means when it comes to representing spatial circumstances (Lenz 2009) and therefore serve as both a medium and an aim in practical examinations (Daum 2012). With regard to this, discussing the role of maps always incorporates their construction, deconstruction, and reconstruction processes as well as the subjective character of this medium. Conclusively, maps are considered to serve as an interface between the different spatial constructions while being a ‘spatial representations’ product of one specific group, namely cartographers (Lefebvre 1991). Based on multiple interfaces, maps and their handling are considered to be an important basic cultural technique in life, since humans need to constantly position and orientate themselves on the job and in their spare time (Böhn 1999, Claaßen 1997). Since these spatial positioning processes are of utmost importance, reading and handling maps has become an indispensable key competence for learners of all ages (Hüttermann 2009, Lenz 2009). The discussion about the incorporation of maps and their handling in academic spatial education has been strongly promoted between 1992 and 2005. During this time, researchers have promoted the following targets for spatial education in reference to maps: Learners should be able to analyze and decode maps through reading, orientating themselves, interpreting, and evaluating them. In addition, they need to be able to produce

topographical and content-orientated drafts as well as simple content-orientated maps (Hüttermann 2005). Based on a closer analysis of a wide array of scholarly works in this area, the following subdomains can be generated: (1) Individuals should be able to read and understand maps in terms of their main characteristics: simplification, symbolization, proportionateness, and gradation (Claaßen 1997, Hemmer & Englhart 2008). The ability to read such schematically produced representations shows a median significance for societal life (Hemmer et al. 2004, 2008). (2) The dualistic debate about the objective and subjective character of maps needs to be strongly considered when learning about maps. On the one hand, maps are considered to be objective and value-free images of the world which organize it hierarchically and offer a culturally significant objectivity (Daum 2012). On the other hand, they are constructed subjectively by a cartographer and show a mixture of conscious and subconscious constructions (Gryl 2010). It is therefore important to raise a learner's awareness of this reciprocal relationship between a map and reality as well as of the changing perspectives when it comes to the reflection of maps (Gryl 2010, Hemmer & Englhart 2008). (3) Maps also serve as a conveyer of certain (cultural) world views which are part of the cultural context in which the respective school is situated (Mierwald 2012). Therefore, the use of maps representing different (cultural) world views needs to be strengthened in order to open up the process of enculturation and to challenge the concept of a nation. (4) Maps should be set in a context which encompasses a question or a challenge because the process of understanding them involves the construction of mental representations influenced by contextual elements (Hüttermann 1998, Kürschner et al. 2007, Lenz 2005). (5) Besides reading and analyzing maps, learners should be prompted to draw drafts and simple maps. However, the importance of this feature differs greatly as experts strongly support and societal stakeholders strongly reject it (Hemmer et al. 2008). Nevertheless, sketching maps is considered to be part of the writing competence of non-continuous texts but is dependent on the individual's ability to draw (Frank et al. 2010). In conclusion, maps are an essential tool for geographers and should therefore be discussed widely and critically in education (Hemmer & Englhart 2008, Hüttermann 1992, 2005, Marek 2009) as they show a great revocability. Essentially, one needs to be aware that a prior space representation does not exist (Löw 2012).

**Individual Perceptions of Space:** Since the revocable character of represented spaces has been highlighted in the category of 'conceived spaces', this category strongly focuses on an additional characteristic of space, namely being its individualistic character. Daum (2006) speaks of the overcoming of materialized,

conceived spaces in order to be able to grasp subjective space constructions and to try to understand the individual's actions through them (Daum 2006 in Dickel 2006). The importance of the individual and his perceptions of space become essential when looking at their everyday life situations as well as their prior knowledge (Hüttermann 2009, Schuler 2012). It is only through this individualistic approach that spatial coping skills can be developed because "their own geographical life situation" is incorporated and correlated to processes of globalization (translated from Dickel 2006: 13 by A.W.). In this category, learners of all ages are prompted to become aware of their own perceptions, to deal with them, and to try to distinguish them from normatively presented conceived spaces. It is only through this individual process that mental representations are effectively constructed and prior knowledge structures as well as experiences are embedded (Kürschner et al. 2007). With the help of 'mental maps' and 'subjective cartography' Daum (2012), these individual aspects of space can be highlighted and serve as a basis for a professional discussion. Spaces are not set and generalized dimensions but rather individual perceptions that lead to individual constructions – and therefore, no set spatial education skill can be standardized (Nehrdich & Dickel 2012).

**Negotiation of Space:** "Thirdspace becomes not only the limitless Aleph but also what Lefebvre once called the city, a "possibilities machine"; or, recasting Proust, a madeleine for a recherché des espaces perdus, a remembrance-rethinking-recovery of spaces lost ... or never sighted at all" (Soja 1996: 81). This quotation highlights the constructiveness of space. It is not set but rather negotiated. Through its construction, it offers a variety of possibilities which individuals explore, deepen, or dispense of. Thinking of space as a construct that can be questioned, changed, and revised due to different perceptions of individuals is a present figure in theoretical disciplinary discussions but is not often transferred onto the context of geography education. Spaces are created through the medium of communication, which is conducted by a number of individuals (Wardenga 2006). Therefore, languages can be regarded as the voices of multifaceted spaces as well as their (implied) cultural viewpoints. This very dynamic and constructivist character of space should be highlighted in this category since spatial experiences are looked at and taken as a basis for further spatial education development (Mierwald 2012). Through this category, learners come to know about spatial knowledge constructions as well as their interpretations (Kanwischer 2006). A plausible example for this category can be seen in the development and realization of 'role excursions' in which different constructed spaces are represented through different roles. Through this complex setting, spatial negotiation processes,

personal standpoints, and power positions can be communicated. In this post-modern understanding, space is ‘made’ through the perceptions of human beings (Werlen 2010a, 2010b).

**Real Space:** Following the progression of categories, the category ‘real spaces’ tries to interlace all stated aspects of spatial education. Here, topographical understanding, the ability to grasp systems, and the ability to read maps are needed in order to percolate all different stated levels of space. ‘Real spaces’ aims at transferring all categories stated before onto certain ‘places’, since knowledge is only consolidated once it has been applied (Wahl 2006). ‘Places’ are not set but rather constructed through ‘space’ that can be seen as conceived, perceived, or negotiated. However, society only attributes an average importance to map-guided orientation in ‘real spaces’ (Hemmer et al. 2004, 2008).

#### **4.3.2. Inclusive Plurilingualism**

In the following, all characteristics which together substantiate the multi-faceted dimension of **‘inclusive plurilingualism’** are derived from the cross-linkage of earlier research results and implications. These are explicated in the literature review of this work.

**Realizing Diversity:** The characteristic ‘realizing heterogeneity’ serves as the starting point of the plurilingual dimension, because here teachers merely need to observe the learners for a longer period. Which languages does he speak? Does he use geographical terminology correctly? How well are his writing skills in geography? Does he use any words that are extraordinary and may show linkages to other language families? Does he refer to other concepts than the commonly applied ones? Answers to these and many more questions can be jotted down in a journal over a sound period, with a minimum suggestion of 8 to 10 weeks. Observations can be made during a teacher’s own class time or while supervising a colleague teaching in the same class. In order to observe the learners thoroughly during the teacher’s own class time, the focus should be set on one aspect or question, and learners should preferably have some experience in cooperative or self-guided learning. In order to further clarify and verify the observations, tools like the language portfolio (Legutke 2006) can be used, in which the learners write down their own language biography. If used regularly in order to track the general and also subject-specific language development, this instrument may also be used as a tool for process guidance. The approach that recognizes the

plurality of languages in class is mainly based on the concept of the ‘intercultural speaker’ (Hu 2007b, Lüdi 2007). In contrast to the native speaker who can be seen as a construct to be referred to more often, but is not set in everyday practice (Gogolin 2007), the ‘intercultural speaker’ refers to the multilingual diversity of society (Krumm 2005) and discards the utopian idea of linguistic perfection in one language (Gogolin 2000). Acknowledging all given languages in the classroom also supports the highly researched yet debatable interdependency hypothesis by Jim Cummins which makes it possible for the mind to share the workload in different languages (Gogolin 2012). As an additional aspect in this setting, plurilingual language skills are being cherished and not regarded as a learning issue that may lead to conscious or subconscious discrimination (Dietrich 1992). With regard to this, all languages are equal and can serve as a resource in the learning process (Dietrich 1992, Dirim et al. 2008). This should be strongly fostered since the living environment in a globalized world is multilingual (Thürmann & Brettmann 1996). Besides the environmental plurality of languages, ideas about the ‘intercultural speaker’, and the prevention of linguistic discrimination, learners should be regarded as equal and contributing actors in all learning processes. Learning is much more enriching if the prior knowledge of learners is being taken into account, since newly acquired knowledge is best learned when connected to the already set knowledge (Wahl 2006). Therefore, plurilingual learners should also be able to share their prior knowledge in order for the teacher to acknowledge it and to incorporate into the learning sequence (Dirim & Müller 2007, Norén 2008). Prior knowledge may be linked to the conceptual ideas but also to language acquisition, which has been rarely done in language-focused classes (Lutjeharms 2006).

**Using a (foreign) language as a vehicle of communication:** This characteristic fosters the active use of a (foreign) language as a language of communication for all learners, who should ideally show a similar range of linguistic competences. Based on this assumption, the language of communication in the classroom should not be the institutional or contextual one, as native speakers would have certain advantages over those with a different first language. In light of bilingual education in Germany, many of the bilingual, content-based classes are set in this category while they often use a lingua franca as a means of communication, either English or French. The main aim of this bilingual approach lies in the development of the reflective foreign-language discourse competence through which learners should be able to actively participate in the learning process and to experience a variety of subject-orientated options for action (Bonnet et al. 2009). Although in Germany, bilingual approaches neglect the diversity

of first languages in the 21<sup>st</sup> century classroom and foster a hierarchy of languages while particularly supporting prestigious ones such as English or French, the leading strand of this approach should be taken into serious consideration: Bilingual education approaches take on a social-constructive view of the learning process and of languages as such. This implies that firstly, language acquisition should focus on the communicative aim and that secondly, the language learning process should lead to discourse participation (Bonnet et al. 2009). These two key aims should be considered in the plurilingual approach to spatial education.

**Considering, Acknowledging and Using Culturally Situated Contexts:** When realizing the linguistic and cognitive heterogeneity as well as using a lingua franca as a communicative tool in learning processes, one feature that has so far been deferred needs to be taken into serious consideration. The use of languages and the chosen perspectives on content items are always dependent on the context. In this characteristic, the contextual element is added and strengthened. Context – as the all-encompassing framework that sets the scene for learning and life processes – always involves languages. Language cannot operate without contextual reference (Dirim 2009) – and vice versa. Therefore, concepts are transported through expressions and may vary according to the (cultural) context, for example world views or map alignments (Adamzik 2001, Engelkamp & Zimmer 2006, List 1997). Operating in multiple (cultural) contexts can therefore be regarded as a highly challenging orientation task (Gogolin 2000). Considering this contextualization also poses a highly challenging dualism, which is often neither considered nor reflected. This differentiation between cultural contexts that is necessary to understand different perspectives, on the other hand causes a discriminatory categorization into ‘us’ and ‘them’. This process was firstly described by Edward Said as ‘Othering’ (Mecheril 2010): Who is ‘us’, and who are ‘they’? This model category focuses on the recognition and understanding of this constantly changing ‘Othering’ (Mecheril 2010). The main aim lies in the acceptance and acknowledgment of diversity calls out for the understanding of one’s own perspective through taking the ‘other’ into account (List 1997), which in general shows a dynamic character. Who is ‘us’ and who are ‘they’ can therefore change depending on the context. In light of this dynamic contextual perspective, the acceptance of plural identities should be fostered (Florio-Hansen & Hu 2007a).

**Using Linguistic Diversity:** The use of all available plurilingual prerequisites in the classroom is strengthened and heterogeneity is acknowledged as a potential for learning (Gogolin 1994) when referring to the characteristic of ‘using linguistic diversity’.

In order to foster this perspective, all migrant and non-migrant languages can be used for communication in the classroom and sharing subjective knowledge between learners (Dirim 2007b, 2009, Kroon 1998). The incorporation of all first languages – and not just the institutional first one as considered in the bilingual approach in the German context – can be essential for the learners. Especially for primary school children, a strongly voiced need for the application of the 'complete repertoire of languages' can be stated (Dirim 2007b, 2009). The active use of all languages implies recognition and acceptance of the learners (Dirim 2009). Many teachers may not be comfortable with this situation because they may need to bear their own incompetency. Additionally, many schools forbid the use of any other mother tongue than German on the school grounds (Gogolin 1994, Kroon 1998). The active and positive use of all available languages during the learning processes in schools is of great importance for a sufficient self-development (Dirim 2009) and will be automatically and actively practiced as soon as all languages are recognized (Dirim 2007a). Therefore, teachers should implement plurilingualism as a communication tool through which concepts are elaborated (Dirim 2007a). During the learning process, learners may use all languages available to them as a tool to acquire new knowledge (Kroon 1998). In addition, the pursuit of this category is strongly characterized by the evident gain in competency even for monolingual learners (Dirim & Frey 1996, Thürmann & Brettmann 1996), through the application of migrant languages in interexchange (Dirim 2009, Lutjeharms 2005), through experiencing multiple meanings and negotiation processes in learning (Hu 2007a), and through the promotion of interlingual transfers which are defined by the reciprocal influences between languages (Gogolin 2006b). With regard to the cerebral linkages between languages (Thürmann 2001), cross-linguistic competencies, e.g. methodical ones, can be actively used, and learners are not prone to repetitive learning with or without only small cognitive gains (Christ 2006). However, the distinction between cross-linguistic and transferable competencies bound to one particular language needs to be marked clearly (Christ 2006) – for example reading techniques or pronunciation skills. In general, learners who actively use multiple languages show cognitive gains (Gogolin 2010). In addition, this holistic and appreciative approach strongly targets the communicative use of all available languages, claims a greater margin of errors (Lutjeharms 2005), and strongly fosters transferable thinking (Lutjeharms 2006). "Language Education, which aims at the accomplishment of diverse and plural circumstances, is not obliged to lead to the initiation of reproductive but rather transformational competence development" (translated from Gogolin 1998b: 93 by A.W.).

**Languages of Power:** In this characteristic, the languages of power are brought into focus as plurilingual speakers experience a hierarchization of languages in their daily living environments. Critical reflections about these complex mechanisms as well as raising awareness are the aims of this category. For example, this can be perceived when looking closely at globalization processes in conjunction with language use. Here, English (as the *lingua franca*) takes on a dominant role because international communications as well as job opportunities rely on a sufficient English language level. Therefore, exemplifying its dominance to a greater extent, English is taught from grade 1 in most regions of Germany in order to foster sufficient language competences. Krumm (2005) speaks of “English-only’ tendencies” and a high ranking of languages (translated from Krumm 2005: 29 by A.W.). However, this scaling phenomenon is often disregarded or not consciously reflected on in education. However, most plurilingual speakers are aware of the disproportionate status of languages (Dirim 1999). It is clear that children and adolescents show a keen sense of the linguistic value with regard to different contexts, or – in the words of Bourdieu – they are rather aware of its “current market value” (translated from Bourdieu 1990 in Dirim 1999: 38 by A.W.). In accordance with this, some languages can be referred to as prestigious and thus also powerful languages while others are devalued (Dirim et al. 2008). In addition, Gogolin (1998b) speaks of ‘linguistic purity requirements’ pursued by societies in order to strengthen the construct of a nation as well as the national dominance demarcated from other (weaker) nations. Furthermore, the pursuit of ‘pure language use’ can be traced back to the idea of a ‘contamination of the language’ through which the position of power might be disturbed (Gogolin 1998b). Further reasons for the retention of these ‘linguistic purity requirements’ can be seen as: (a) clarifying market values through language as nation-building and a natural element; (b) homogenization; (c) the historically broad and dominant dispersion of Christians as well as the firm interpretation of the bible calling out for one united community that speaks one language; (d) supporting a well-structured nation and strengthening national pride as schools are national institutions; (e) “mixing languages forcibly [being] unnatural” (translated from Grimm 1890 and Hüllen 1993 in Gogolin 1998b: 86 by A.W.). Although ‘linguistic purity requirements’ are still being – consciously or unconsciously – pursued, they are the main reason for suppressing language diversity and all its potentials (Gogolin 2007), even though they need to be abandoned (Krumm 2005). In light of this, teacher education should not focus on the perfection of one language but rather on a professional handling of plurilingualism (Krumm 2005).

**Raising Language Awareness:** The progression of the ‘inclusive polylingualism’ dimension leads to the metacognitive realm. This characteristic aims at raising language awareness, which has been slightly touched upon in the previous characteristic. ‘Raising language awareness’ encompasses all languages applied in a variety of settings. This characteristic therefore aims at approaches of common language curricula which foster cross-linguistic competencies (Burwitz-Melzer 2003, Dirim 2009). In reference to these approaches, plurilingual modules (Abendroth-Timmer 2005), comparisons of content-related words (Dirim 2005a), highlighting etymological connections (Lutjeharms 2006), and the actively alternating use of different languages during the learning process need to be strengthened (Dirim & Müller 2007). For these approaches to sufficiently work, teachers and students need to develop a mutual relationship of trust. This means that teachers need to dispense some of their control and students need to be fully acknowledged as language experts (Dirim 2005a). If this setting is not given, neither cross-linguistic references nor the active use of additional languages (besides the academic languages) will be practiced (Christ 2006). However, in order to understand the complexity of additional languages, language awareness needs to be developed soundly in one language (List 1997). This way, children will gain confidence and benefit from a mutually shifting language-learning process, which will lead to a greater awareness of language structures and meanings (Dirim & Müller 2007).

**Code-Switching:** The last and most complex characteristic in the dimension of ‘inclusive plurilingualism’ deals with the phenomenon of code-switching and its facilitation during the learning process in schools. Code-Switching can be described as a meta-competence which operates as a functional and representative competence in the field of pluri-/multilingualism (Hu 2010). In this process, the speaker switches between languages. However, this is not caused by nescience but is rather a common feature of plurilingual speakers and therefore a strategic tool (Dirim 2000, Gogolin 1998b, Krumm 2005, Maas 2008). They can differentiate between connotations, are aware of culturally different relations, and apply switches as a complex but effective creation (Dirim 2000, 2001a, Maas 2008). Plurilingual speakers are well aware of contextual use and apply the ‘correct language’ in the ‘correct situation’ (Dirim 1999, Dirim & Müller 2007). They have the ability to use languages in discourses in a functional way (Dirim 2000). Based on this, code-switching can be characterized as a highly complex linguistic ability and is a sign of great creativity. Switching between different registers can also be referred to as code-switching and is often even pursued in the mainstream society in Germany (Dirim 2007a). In addition, code-switching

serves as an identity marker and also offers a better understanding of plurilingualism (Dirim 2000). In conclusion, it fosters a strongly reflected language use and offers individuals the opportunity to effectively become an 'intercultural speaker' (Hu 2010). Therefore, code-switching needs to be fostered in a variety of learning settings.

The provided in-depth depiction of each characteristic should serve as a guideline for teachers. As soon as they decide to foster plurilingual spatial education and need to develop a learning sequence, this model should serve as a practical but also theoretically well-based tool. The precise application of the tool will be explicated in the following chapter.

## 5. It's just one Way – Developing a Best-Practice Learning Sequence

The following best-practice learning sequence should demonstrate the potential of the theoretically based and newly derived model for plurilingual geography education. It was developed in collaboration with three teachers in the field of primary geography education. The provided didactical suggestions in the sequence focus on a primary school grade. The sequence is best implemented in a 3<sup>rd</sup> or 4<sup>th</sup> grade. In the German context, the children are then 8 to 10 years of age. In order to establish a sound educational basis for its practical implementation, the current educational framework of the state of Baden-Württemberg is consulted (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg 2004a). Therefore, important competences can be clearly linked to the framework as shown below. The facilitation of competences is a highly debated topic in the German context (Hoffmann et al. 2012). Here, learners

*“should be able to effectively and responsibly apply all cognitive abilities and skills at the disposal of each individual or which he needs to acquire. Based on these abilities and skills, the learner should be able to solve specific problems while being aware of the interconnected motivational, volitional as well as social dispositions and abilities that influence the problem-solving process” (translated from Weinert 2002: 27–28 by A.W.).*

### 5.1 Competences

Due to the PISA shock as well as the claim by Weinert (2002), the German debate on competence development has been revived during the last decade. The main aim of the current educational debate lies in the promotion of interdisciplinary competences. Efficacy measurements relying on one content-focused area are no longer desirable as this leads to a fragmentation of learners abilities (Weinert 2002). Instead of focusing on subject-specific content goals, competence development is being pursued as “the ability and skill to cope with (...) complex demands and tasks effectively, and to mobilize resources” (translated from Criblez et al. 2009: 35 by A.W.). In order to enable processes of competence development for learners, educational competence standards were developed for a variety of subjects (see chapter 3.1). However, the mere adherence of such a competence framework does not lead to a clear guideline. Issues of implementation, facilitation, evaluation, and measurement are still severely debated amongst scholars, especially in geography (Dickel 2011, Hoffmann et al. 2012, Kanwischer 2011, Pichler 2012).

However, for the developed learning sequence to be feasible for teachers in primary schools, the educational framework is applied. Therefore, competences are derived from this framework in order to strengthen their life-long acquisition. This process has been strengthened by all education policies in Germany since 2001. The following competences were derived from the current educational framework, the 'Bildungsplan 2004', which serves as a guideline for education in all levels of obligatory schooling in the federal state of Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg 2004a). The competences provide a basis for the development of the learning sequence through which they become feasible for primary school teachers. The following competences will be fostered by the developed learning sequence in 3<sup>rd</sup> or 4<sup>th</sup> grade (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg 2004a):

1. *Learners are able to perceive their own individual environment.*
2. *Learners are able to notice and accept differences and similarities in all ways of representation.*
3. *Learners are able to know about the basic elements of a map (simplification, scaling, gradation, and symbolism).*
4. *Learners are able to understand, process, and transfer information.*

Moreover, the following competences will also be strengthened through the application of the learning sequence. However, they cannot be related to the above-mentioned 'Bildungsplan 2004'. Therefore, they emphasize a continuative competence development process:

5. *Learners are able to use their diverse linguistic potential in order to illustrate, describe, and discuss areas of spatial education.*
6. *Learners are able to notice and actively use plurilingualism as a resource in the learning process and become aware of the use of different languages.*
7. *Learners are able to individually and actively perceive basic elements of a map (simplification, scaling, gradation, and symbolism).*
8. *Learners are able to decode and describe a map through the language of their choice.*
9. *Learners are able to experience and reflect the constructive character of a map.*
10. *Learners are able to experience spatial practices and discuss lived spaces while effectively applying map-reading skills.*

11. Learners are able to orientate themselves at a place.
12. Learners are aware of the use of language(s) through which their subject-related language awareness is strengthened.

Summarizing all of these partially derived and theory-based competences in order to foster life-long learning in terms of spatial education and the recognition of plurilingualism, five distinguished dimensions can be derived. The first dimension that can be explicated through the competences 3, 4, 5, and 8 is *content knowledge*. The second dimension, which focuses on all kinds of language use and reflection, is called *language(s)* and is supported by competences 5, 6, and 12. These two dimensions can be characterized as the deduction of the two major scientific disciplines represented and cross-linked in this work.

In addition, the dimension titled *perception* consists of the competences 1, 2, 7, and 10, while the dimension of *practice* is composed of competences 6, 9, 10, and 11. Last but not least, the dimension titled *critical perspective* consists of the competences 6, 9, and 12. Further focusing on the cross-linkages, many dimensions show cross-linked competences. For example, competence goal number 10 can be assigned to the dimensions *perception* as well as *practice* since learners need to consciously look at the daily environment but also to actively use a map in order to navigate through their environment.

The large amount of competence goals is summoned into these five explicated dimensions in order to have a more concise framework for the teacher to refer to for evaluation.

## 5.2 Best-Practice Learning Sequence: ‘Exploring my Hometown’

The development of the following best-practice learning sequence is based on the set-up of the model as well as the compiled competences while focusing on the content topic of ‘Exploring my Hometown’. The term ‘hometown’ refers to the place at which the school is located. This does not necessarily need to be the emotion-bound hometown of the learners or teachers. Since the term ‘home’ refers to an emotionally bound construct, it is variable and its representation may as well be located on a different continent (Werle 1981). However, this topic was chosen because it best promotes the targeted competences and is also embedded in the educational framework ‘Bildungsplan 2004’ as a content topic for grades 3 or 4 in the federal state of Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg 2004a). Due to its accordance with the current educational policies, the

practical implementation of this sequence can be partially ensured in the context of Baden-Württemberg.

The official quota schedule for primary schools in Baden-Württemberg was consulted in order to generate the number of school hours needed for a successful implementation of the chosen topic in a plurilingual setting in a primary geography class (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg 2004b). The quota schedule, which is set by the federal ministries' office, determines the number of lessons allocated to a school subject per week. With regard to geographical topics that are embedded in the social sciences and titled 'Mensch, Natur und Kultur (MeNuK)' [Humanity, Nature and Culture], five to six lessons can be held per school week (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg 2004b), each running for 45 minutes. The concrete allocation of these lessons is left to each individual school as long as the total number of school hours in each subject is met each school year. Therefore, the assumed number of lessons for this learning sequence is set at 22 to 25 lessons, each running for 45 minutes. Since the children also take part in several other subjects such as math, German, and sport, a time span of five to six weeks needs to be accounted for.

### **5.2.1. Lesson Schedule '*Exploring my Hometown*'**

The learning sequence 'Exploring my Hometown' can largely be split into three major phases: Introduction, Development, and Consolidation. During the introductory phase, the teacher is prompted to pay close attention to the learner's prior knowledge and to make it visible by letting each learner write or draw his ideas on pieces of paper. Coming together as a group, these items are thematically structured and cross-linkages are highlighted. Based on this information retrieval, the development phase can be adapted for the learners to be motivated as they do not replicate ideas they are already aware of; the teacher himself is able to provide materials and information the learners are interested in. During this phase which should include at least two lessons, learners should also be strongly encouraged to voice their ideas by using different languages in order to be slowly introduced to the concept of plurilingual content learning. In addition, teachers should not incorporate predetermined images of the hometown since these might suggest a certain degree of importance or correctness to the learners. Furthermore, this phase should not be evaluative of the place but rather focus on various perspectives. As a methodical element, subjective cartography should be introduced to the learners (see chapter 3.1.1). During these lessons, the learners

should be able to draw their subjective maps of their hometown. The use of different languages in the maps should also be encouraged. Explaining the concept of a subjective map to learners aged 8 may pose a challenge to the teacher. The birds-eye perspective that is characteristic of a map is not a set requirement as some learners still experience difficulties with it at this age (Schniotalle 2003). However, this perspective should be encouraged. Drawing the subjective map allows the teacher to gain insights into the learner's spatial perception, serves as a comparative tool with regard to the consolidation phase of the sequence, and will be filed in the portfolio. As an additional element during these two introductory lessons, the teacher is asked to briefly give an input about the town and its history. This input should be presented in a language that is equally accessible by all learners. In the context of most CLIL teachings in Germany, the shared language is either English or French, since young learners have not experienced these (foreign) languages consecutively. In some incidents, even Russian or Spanish are used as the common language in class. For the input to be comprehensible to the learners, the use of visualizations, authentic materials, repetitive sentence structures, gestures, and mimics is strongly recommended to the teacher. They serve as scaffolds (Zydatiš 2010). In addition, this input serves as a transition to the developmental phase in which the learners experience the orientation process in the context of their hometown. The question that should serve as a guideline for this transition phase is: What do we need to orientate ourselves in a town? Together with the teacher, the learners should discover that a map is needed.

As an extension of the introductory phase, learners will also be introduced to the construction process of maps. Since this is probably the first time learners at that age are institutionally confronted with maps in German schools, the construct of a map needs to be made transparent to them. Therefore, the best way to introduce the map construction process to young learners is through a problem-based approach in which a piece of paper is shown, with the question 'Do you have any ideas how we are going to get our whole classroom onto this piece of paper?'. This approach should present an authentic problem to the learners which is connect to their current living environment (Rhode-Jüchtern 2013). Subsequently, the learners will voice their ideas, which ideally lead to a model construction process. Should a situation arise in which the learners do not come up with any ideas, the teacher may present different representative boxes to be used during the model construction process. In both situations, the boxes will be used to representatively model the layout of the classroom. Afterwards, the learners are allowed to stand on their chairs for them to view the model from above. Based on this perspective, the learners are now encouraged to draw the classroom model onto a

piece of paper. In order to fully grasp the map construction process, the teacher can provide a piece of acrylic glass large enough to fit the model. Each learner can then draw borders for one item, and in the end, they have constructed a transparent map of their classroom together. As an additional alternative, sand or flour can be used to dust over all boxes. As soon as they are removed carefully, the borders to all the representative items in the classroom will be visible and a map of the classroom has been successfully constructed. This construction method introduces the learners to the main characteristics of a map construction process although it is strongly simplified for this age group. However, the elements of miniaturization as well as simplification are thus experienced by the learners. After another two lessons, they should be prompted to record their individual ideas on the map construction process as a part of the portfolio that is maintained during the whole learning sequence (Claaßen 1997, Claassen & Theermann 1997).

After spending four lessons on a soundly guided and complex introduction phase, the learning process can now enter the active development phase which overall will consist of 14 to 17 lessons. The first four lessons are used for a deeper examination of the construct of a map. The learners will work individually, in pairs or small groups during this time since the methodical set-up is based on a station course. It consists of six different stations which every learner is going to work at. Each station includes diverse and authentic materials in multiple languages. The available languages are based on the linguistic repertoire of the class in order to encourage learners to also work with their first language, to gain insights into contents, and therefore to widen their knowledge structures. In addition, different perspectives on space as well as different types of learning will be included. At some stations, a listening task will be provided in order to authentically incorporate content as well as language knowledge. Furthermore, each station will offer two different levels of tasks in order to take into account the learners' different abilities. While two maps symbolize a more difficult task set-up, work sheets showing one map offer some additional support items. During this independent learning phase, the teacher is prompted to consistently support the active use of multiple languages in the classroom and to serve only as an adviser to the learners. In terms of contents, which are partially based on the recommendations by Hemmer & Englhart (2008), the set-up of the stations will be as follows:

*Station 1: From picture to map: How does my room fit on a piece of paper?*

*Station 2: Symbols: Why do I see different colors and symbols on a map?*

*Station 3: Gradation: How is a mountain represented on a map?*

*Station 4: Reading a map: magnifying glass, window, or layer?*

*Station 5: Verbalization: How can I describe a map?*

*Station 6: Brainteaser: Challenging maps.*

For each station, work sheets stating the tasks and further needed information as well as authentic materials are provided. The instructional language on these sheets might vary and be adapted to the learners' varying language abilities. German is chosen as the instructional language for this independent learning phase because the learners' receptive skills might be too low for them to understand all tasks in English in their first year of learning English at school. In addition, multilingual items are also offered in order to encourage plurilingualism. With regard to the single station contents, a brief summary is offered in the following, although all original materials can be viewed in chapter 11.1.

**Station 1** focuses on a deeper understanding of the map's construction process which has already been discussed in the introductory phase. In order to consolidate this process, the learners are prompted to reconstruct their own room while using multiple boxes and cans. After drawing a map of their individual room, the processes should be recorded by applying subject-specific language. The station aims at the subjective understanding of the map construction process while referring to the individual's personal environment.

**Station 2** encompasses the scientific aspect of symbolization during the map construction process in order to develop a general map reading ability. Symbols are used to generalize information and to make it available to multiple users. Therefore, the learners should work with a map of their choice while the teacher also offers multilingual maps. A closer look at the symbols of different maps and the discussion of them, aims at a profound and longer-lasting experience because the learners encounter authenticity. The station aims at the understanding, creation, and transfer of the symbols used on maps.

**Station 3** is the most practical and active one for the learners because here, manifold materials are offered in order to re-enact the gradation process. Learners receive a hands-on guideline to construct their own mountain while mapping it afterwards. This

haptic experience is bound to strengthen the spatial acquisition process in terms of a certain characteristic of the map construction process. The goal of this task is for the learners to experience this complex process themselves and to be able to transfer their experience to understanding the contour lines on a map.

**Station 4** highlights the map-reading process as learners are equipped with multiple items they can use in order to focus on a map extract (Claaßen 1997). Choosing the tool they want to work with determines the perspective they are going to take: The magnifying glass focuses on a very small but detailed extract while the observer looks at each and every symbol. Working with the window lets him take a look at a larger extract with less detail. Observing one layer of a map does not take a single extract into account but rather a complete map with a specific focus: For example, looking at a map of Spain and focusing on the agriculture of vegetables. While station 4 equips the learner with fundamental map-reading skills, station 5 offers the application of these newly acquired competences.

**Station 5** focuses on the learners as they need to ask each other's questions and to answer them after closely having studied a map of their choice. Here again, the learner may freely choose the medium of communication. This learning method is referred to as a 'partner interview' (Wahl 2006).

**Station 6** offers a brainteaser to all learners who are looking for an extra task because they may have studied the previous five stations in less time than their classmates. This station serves as a compensation of the different learning rates. Not only does it focus particularly on the consolidation or replication of the newly acquired knowledge, but rather challenges the learner in its transfer.

After experiencing four lessons of individual or partner work, the teacher is now obliged to interlink all elements that were compiled at the different stations. This single lesson should focus on the repetition and clarification of the topic. The goal lies in the creation of a wall map that highlights all newly acquired map-reading skills while major characteristics are labeled, exemplified, and highlighted. This map – which serves as guidance during the next lessons – should be available in the classroom to all learners at all times. It may serve as a learning support for further tasks.

The newly acquired knowledge about maps and their construction process as well as the newly acquired map-reading skills serve as a basis for the next session in the sequence. After the learners have familiarized themselves with the construct of map,

they are now encouraged to transfer these skills onto lived spaces. During the next three to four lessons, the teacher goes on a field trip with his learners to explore their hometown. During this excursion, they are equipped with a clipboard on which they can draw or write their individual ideas and observations. In addition, they are also equipped with a camera in order to take individual pictures. It is very important that the learners discover places by themselves while they are all walking the same route and are supervised by adults. However, no leading support or hints should be given since they should experience "their own geographical life situation" (translated from Dickel 2006: 13 by A.W.). At the end of this original inspection, each learner should be able to choose one object of interest to them after having shared their impressions with classmates. This object of interest serves as the basis for the individual spatial negotiation process during the next lessons. In order to fully grasp the object, the learners are prompted to look for additional information material on the internet or in libraries until the next lesson. In addition, the teacher should support the plurilingual learning process by searching for additional information on these objects in different languages. This can be done very easily in cooperation with tourist information centers. Since this original encounter highlights the subjective perception of space, the learners should take notes of their individual perceptions in the portfolio into which they could also draw and write.

After spending some time outside the classroom, the learners now have the task to work on their individually chosen object and to learn more about its history, creation, function, and utilization in today's space. This research can be done in small groups while using authentic information materials, maps, pictures, books, websites, and so forth, as well as freely choosing the medium of communication. The active use of different languages should be constantly supported by the teacher. During these three to four lessons, the learners should work on their individually chosen object in order to later present it to the group. For the objects to be comparable, the teacher is prompted to provide categories of research such as location, historical and/or current function, age, and specialty. However, these categories should be developed in cooperation with the learners as their suggestions are also effectively included. With regard to the tracking of the learning process, they should reflect their works as well as the chosen group work in their portfolio. It serves as a guide in the learning process and can incorporate all languages of choice. Its layout can be viewed in chapter 11.2.

During the last sequence of the development phase, the learners should design their presentation. While thinking about the creative presentation of their object as well as the layout of the oral presentation, posters, digital presentations, or free speeches can

be created. However, before that, the teacher should provide a model presentation. For this purpose, she chooses an object no learner has chosen and prepares an exemplary presentation. It should serve as a guideline for the learners since model-based learning is very important. In addition, the learners have the chance to directly ask questions or to give feedback to the teacher. On the other hand, the teacher is able to clearly state mandatory rules for the presentation such as speaking clearly and loudly. As also stated for the introductory input, a language should be chosen to which all learners have equal access to, for example the lingua franca English. Therefore, English functions as the language of communication in the learning sequence because all learners are able to access it equally. All 3<sup>rd</sup>-grade learners have just started the acquisition process at the beginning of the 3<sup>rd</sup> grade. Due to this equality, it is assumed that no learner shows preferred circumstances as English is not a first language to anyone. However, this would be the case for German as a large number of the learners speaks German as their first language. In terms of their own presentation, the learners are free to choose the medium of communication and should also be supported in using their first language. All in all, the class is offered another three to four lessons in order to design their presentation. Looking at the portfolio, a note regarding the creation process as well as their own strengths and weaknesses during this phase should be taken by each learner individually.

The consolidation phase of the learning sequence lasts for about four lessons and tries to interlink all acquired skills and knowledge structures in order to foster competence development. As a first part of this phase, the learners present their object of interest to the class. This can certainly be done jointly, in front of the whole class. However, if the group is too big, this presentation format will be exhausting for the listeners. Therefore, the didactical method 'Gallery Walk' can be transferred (Matthes 2011). Here, the complete group is split up into three even groups A, B, and C. The students of group A start to present their objects of interest while they choose spatially distant places in the classroom or even the hallway. The students of groups B and C divide themselves up evenly so that each presenter has some listeners. This is done until everyone presented his object of interest and every learner has heard at least three learner's presentations. Afterwards, the presentational products such as posters will be portrayed in the classroom or hallway of the school. The explicit knowledge gain is summoned individually in form of the portfolio as each learner takes notes. The last two lessons finish off the complete sequence. During this time, the learners locate their object of interest on a local wall map and label it. Afterwards, the whole learning group can discuss the complexity of the hometown based on the set labels. In addition, the work on the presentational products is being evaluated with points. Together, the class

comes up with evaluative criteria under which the evaluation will be carried out. Each learner evaluates the posters and gives feedback to his classmate anonymously. This can be easily done by distributing stickers below the poster. In order to close off the sequence, the learners are asked to evaluate the whole project with different emoticons. Questions like 'How did you like the station course about maps?' or 'What do you think about using different languages in the classroom?' can be discussed. This can also be completed by a closing note in the portfolio.

In summary, the learning sequence focuses on a learner-centered approach while especially strengthening different theoretical perspectives on space and languages. Theoretical ideas on First-, Second- and Thridspace epistemologies are discussed at an age-appropriate level, while constructivist approaches to learning and plurilingual approaches are fostered.

Table 5-1 offers a complete overview of the learning sequence.

<u>Number of lessons</u>	<u>Content-driven phase</u>
2	<p><b>Introductory phase 'Exploring my Hometown'</b></p> <p>Learner's prior knowledge is summoned while applying structural methods in order to link different statements.</p> <p>No predetermined pictures should be presented by the teacher as they might influence the learners' statements.</p> <p>Learners are encouraged to draw their own mental map of the town while applying multiple languages.</p> <p>The teacher gives a brief input about the history and geographical setting of the town while using the instructional language of English.</p> <p><u>Transition: What do we need to orientate ourselves in the city?</u></p>
2	<p><b>Introduction to working with maps</b></p> <p>Problem-orientated setting: Do you have an idea how we are going to transfer the whole classroom onto this small piece of paper?</p> <p>Process: real object – model – map</p> <p><i>(The teacher needs to provide representative boxes and cartons for the learners to develop a model of the classroom.)</i></p> <p>Conclusion: What is a map? (partner work)</p> <p><u>[portfolio entry]</u></p>

4	<p><b>Consolidation of the process working with maps</b></p> <p><i>(The station course consists of 6 different stations which incorporate authentic material focusing on different languages as well as learner types.)</i></p> <p><i>During this phase, the active application of multiple languages in the classroom should be constantly encouraged by the teacher.</i></p> <p>Station 1: From picture to map: How does my room fit onto a piece of paper?</p> <p>Station 2: Symbols: Why do I see different colors and symbols on a map?</p> <p>Station 3: Gradation: How is a mountain represented on a map?</p> <p>Station 4: Reading a map: magnifying glass, window or layer?</p> <p>Station 5: Verbalization: How can I describe a map?</p> <p>Station 6: Brainteaser: challenging maps</p> <p><u>[portfolio entry]</u></p>
1	<p><b>Interlinking the acquired knowledge structures</b></p> <p>All newly learned characteristics of a map should be exemplified on the wall map in the classroom. Therefore, learners can always refer back to the map as soon as they are experiencing difficulties while working with maps.</p>
3 (4)	<p><b>Exploration of the hometown</b></p> <p>Learners take part in an exploration of their hometown. They are able to experience their spatial proximity while walking the same route. Clip boards, pens, cameras, and maps serve as tools during this process.</p> <p>Each learner should choose one building which he would like to work on during the following weeks after the exploration. Different cultural as well as linguistic spaces can be used as bases for this decision process.</p> <p>Closing meeting: Learners exchange their personal perceptions of the exploration.</p> <p>Homework task: Learners should search for information about their chosen building.</p> <p><u>[portfolio entry]</u></p> <p><i>(The teacher is also prompted to look for plurilingual materials according to the learner's choices. Cooperating with tourist information points can be profitable.)</i></p>
3 (4)	<p><b>Development phase</b></p> <p>Learners should do research on their individually chosen building while working in pairs or small groups.</p>

	<p>The aim of this phase is to foster the ability of each learner to present his or her chosen building to the class. This process should be guided by categories which the teacher will compile with the learners together (e.g. localization on a map, history, special points of interest, age, function).</p> <p>[portfolio entry]</p>
3 (4)	<p><b>Preparing the presentation</b></p> <p>The learners compile a medium of presentation while interlinking all gathered data.</p> <p>The teacher serves as a role model as he prepares an example presentation. This encourages the learners to reflect the process and to focus on the main points of the presentation. The teacher should present his chosen building in English.</p> <p>The learners now design their own presentation while also developing a handout for their classmates.</p> <p>[portfolio entry]</p>
2	<p><b>Presentation of posters as 'Gallery Walk'</b></p> <p>For the presentation of the chosen format of posters, the learners are split into three equally sized groups (A, B, and C). Since group A presents their posters first, the learners of groups B and C are equally distributed amongst the different presenters. Example: 28 learners are in a class. 7 learners are presenting their posters. The remaining 21 learners are split equally amongst the number of presenters. Each presenter now presents his poster in front of 3 learners.</p> <p>This procedure is repeated three times until each learner has presented his building. With this set-up, each learner is able to listen to three presentations while he receives the handouts of the other presentations as well.</p> <p>[portfolio entry]</p>
2	<p><b>Consolidation</b></p> <p>All buildings are located and marked on a wall map.</p> <p>Based on collectively developed categories, the learners are able to evaluate the posters they have seen. In addition, the whole learning sequence is evaluated by applying emoticons to the different phases.</p> <p>[portfolio entry]</p>

Table 5-1: Overview of the Learning Sequence

As the learning sequence is based on the didactical model, its application is carried out in all content-driven phases of the sequence. Therefore, the best-practice learning sequence is guided by the model and the following dimensions should be achieved in the various phases of the sequence (see Table 5-2)

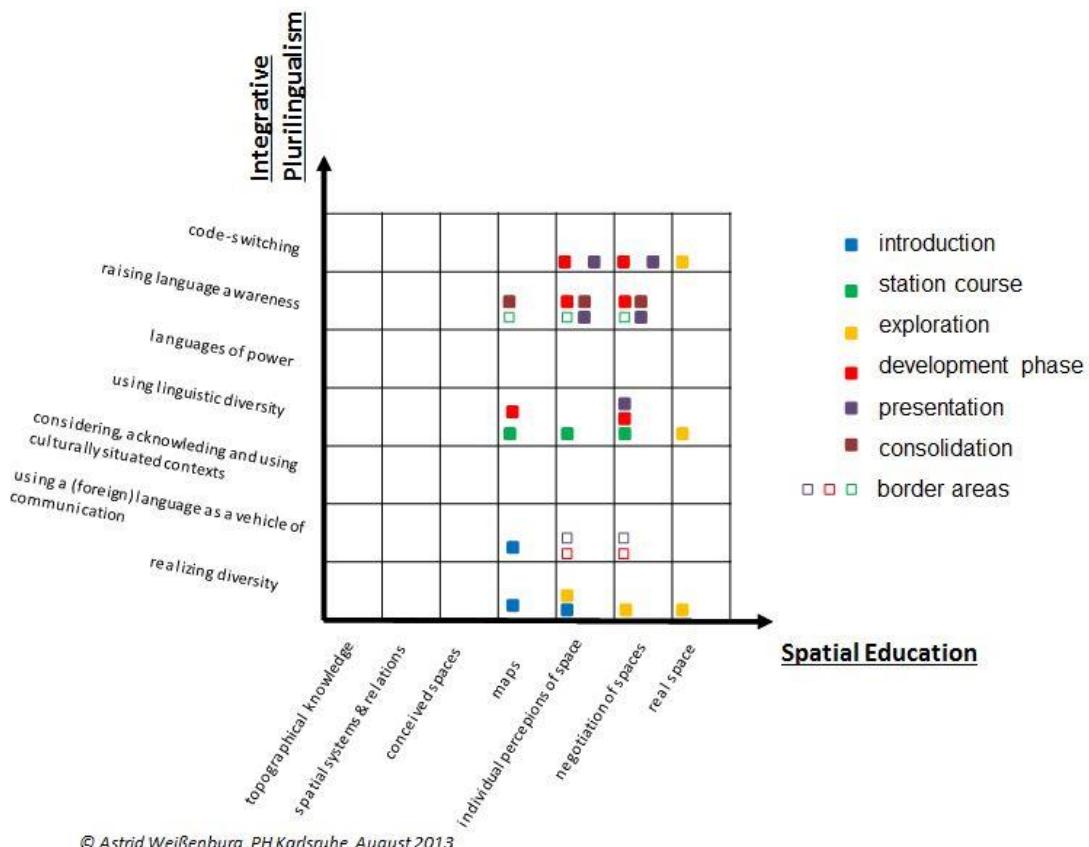


Table 5-2: Aims of Developed Learning Sequence in Relation to the Didactic Model

## 6. Taking it a Step further – Empirical Implementation of the Model

This chapter introduces and discusses the methodological approach as well as the research design best suited to examine the second research sub-question drafted in Chapter 2. It focuses on the empirical implementation of the didactic model and the derived best-practice learning sequence. Here, the research project aims at the reconstruction of concepts that can be derived from the statements given by the eight-year-old learners during the learning sequence. Since the reconstructions are based on the developmental processes of the students, development is understood in terms of emergence (see chapter 2).

Qualitative research approaches are chosen in order to effectively answer the posed research question. In the first section of this chapter, the setting of the qualitative research design is characterized through its methodological background. Hereby, an explorative approach is pursued which enables a focus on subjective conceptual development processes in the practical field. This is followed by an overview of the research design, beginning with an outline of the methods employed; namely, videography, group interviews, field notes, portfolios, expert interviews, and questionnaires. Given the importance of the design as well as the methodical fit, a justification is provided of each method applied. The subsequent section includes the description of the sample that provides the basis for the data generation process in chapter 7. Lastly, the methodical approach applied for the data analysis is depicted. Major principles such as the multifaceted data corpus as well as the explorative character of the study need to be reconsidered for which the analytical approach of Grounded Theory is chosen.

### 6.1 Methodology

Flick (2012) advocates the importance of qualitative research. This needs to be applied if social relationships, the pluralization of environments, localized knowledge productions and actions as well as the meaning of everyday surroundings are focused on. Qualitative research aims at the “subject- and situation-specific propositions” in everyday surroundings (translated from Flick 2012: 26 by A.W.). Therefore, qualitative research draws upon the incorporation of multiple perspectives as well as the reflective process of the researcher herself. Through this multiperspective and reflective approach, insights into everyday surroundings are gained. Such processes are complex, and settings that focus on the isolation of different characteristics rarely lead to a traceable reconstruction of this complexity. Therefore, qualitative research

treasures complexity of everyday surroundings as it is connected to the everyday subject matter through the use of multiple forms of data and the application of reflexivity. Furthermore, new developments in everyday surroundings can only be discovered as well as substantiated if empirical studies focusing on qualitative research are pursued. Contrary to quantitative approaches, methodical abstractions are minimized in order to ensure reconnections to the practical field of everyday surroundings. Subjectivity is not viewed as a disruptive factor but rather as a chance of reflexivity (Flick 2012). In conclusion, approaches of qualitative research view understanding as a cognitive principle while also looking at different subjective cases in order to be able to construct reality. Due to the multidimensional character of plurilingual spatial education focusing on concept development and due to the focus on the individual learners in the classroom, methodological discussions focusing on qualitative research are considered to be most suitable. Reasons for this supposition can be depicted as follows: 8-year-old learners are focused on in the research question as the main target group. Here, the importance of subjectivity is highlighted as 20 individuals interact with each other in a classroom. Therefore, the individual subject plays an important role. In addition, educational processes of these individuals are focused on in the content area of spatial education. Here, knowledge production processes are highlighted in light of conceptual developments. Everyday surroundings become highly relevant, as well as their pluralization through the application of multiple migratory languages in space. Therefore, the empirical research on plurilingual spatial education aims at offering insights into the subjective and complex knowledge production process of primary school learners with regard to plurilingual spaces. As these insights are gained, different subjective cases are portrayed in the analytical process in order to reconstruct the concept of the plurilingual space by 8-year-old primary school learners. Based on the distinctions offered by Flick (2012), a qualitative research approach is pursued.

Although quantitative approaches have been strongly applied in research, qualitative approaches have grown greatly in their application during the last century. Especially during the last decades, they have been strengthened (Kuckartz 2014, Strauss & Corbin 1996, Strübing 2004a, 2004b). Three major fields are considered to be the origin of all qualitative research: pragmatism, phenomenology, and hermeneutics. One of the most influential institutions can be seen in the School of Chicago. Here, great scholars such W. I. Thomas, Robert Park, George Herbert Mead, as well as Herbert Blumer focused on the research field that today is called pragmatism (Flick 2012, Strübing 2004b). Based on the works by Blumer, the research approach of symbolic

interactionism can be depicted. Here, the subject is the initiator of all research. The individual person constitutes the start of all empirical research. The subject, its actions and surroundings are centered upon (Denzin 2008, Flick 2012). Three main presuppositions constitute the field of symbolic interactionism: Firstly, human actions are based on constructed meanings. Secondly, these meanings are constructed through social interactions, while thirdly, meanings are an interpretative process pursued by individuals (Denzin 2008, Flick 2012). In addition to these presuppositions, a basic assumption is established: Qualitative research in the field of symbolic interactionism emphasizes that the researcher needs to take on the perspectives of the researched individuals. This ability to reflectively change perspectives is called the ‘Thomas theorem’ (Flick 2012). Considering the study pursued here, learners’ actions, their surroundings as well as the individual construction processes can be focused on with the means of symbolic interactionism. In addition, symbolic interactionism focuses on the meaning-making process that constitutes the core of this study, as depicted in the literature review in chapter 3. Multiple perspectives are pursued as different forms of data (e.g. interviews, classroom interactions, and portfolios) are gathered and different actors (e.g. 20 individual students and one teacher) incorporated. The researcher herself also needs to take on different perspectives. This change is pursued on two levels: in the data generation as well as in the analytical process. Therefore, approaches of symbolic interactionism can serve as a basic assumption for this study and enable effective insights into the research question.

Furthermore, the previous discussions on space, languages, and concepts feature a strong collective characteristic, namely the notion of construction. Therefore, constructivism should be considered in the methodological outline. As another methodological approach, constructivism consists of a great variety of developments. However, these entire constructivist approaches focus on the relationship between human beings and reality that is explained through processes of construction here. Based on the works by Piaget, knowledge can be depicted as a construction of the world. It is based on processes of recognition and perception. Therefore, all gained knowledge structures are influenced by the individual’s perceptions. Glaserfeld, Schütz, and Berger & Luckmann each highlight one of the various approaches of constructivism. Glaserfeld strengthened this concept as a process which is already influenced by the neurobiological setting of a human. Schütz as well as Berger & Luckmann centered on the convention processes based on different cultures and historical developments. In his works, Schütz strongly emphasizes the knowledge construction process while highlighting moments of selection and structuring. These

processes are embedded in human experiences and provide the basis for social negotiation processes (Flick 2012). Based on the literature review highlighting the three fundamental theoretical cornerstones of this study, construction processes are influential. Space as a construct consists of three parallel stages of spatial productions. Languages are also considered to be a construction because they feature a symbolic character while arbitrarily interlinking a term and a concept. Over time, this arbitrariness is guided by cultural negotiations and linguistic systems. Simultaneously, languages serve the construction process of space. In light of knowledge production processes focusing on concepts in chapter 3, the constructivist realm needs to be highlighted. The development of concepts is characterized by a meaning-making process in which prior knowledge structures are treasured, widened and interconnected. Therefore, the notion of construction takes on a significant role in this study. In addition, symbolic interactionism is also based on the notion of constructing meanings amongst different individuals. Moreover, the approach of constructivism is fundamental.

In conclusion, the qualitative methodological approaches of pragmatism and symbolic interactionism as well as constructivism are adequate for the researched question of the empirical study. Moreover, clear indications of them can be derived from the theoretical cornerstones of the offered literature review. For example, Lefebvre (1991) constitutes space as a product of (societal) construction processes. Here, the notion of construction is clearly voiced. In addition to that, language is constituted as a symbol which is applied by humans in order to generate ideas (Sperling & Schmidt 2009). Especially in the cognitive process of concept development, constructivist as well as notions of symbolic interactionism can be depicted as meanings are negotiated. This meaning-making process is furthermore diversified through the active incorporation of multiple languages, as suggested in the approach of plurilingualism. Therefore, the empirical research question as well as the constituted theoretical discussion shows clear indications for the chosen methodological approaches.

In accordance with this, the following empirical research design is based on the depicted methodological approaches while maintaining an explorative character for the practical field (see Table 6-1). Generally, research focusing on the educational context is usually based on methodological discussions of teaching and learning theories as well as approaches of empirical educational research. However, this paper aims at the contribution of the methodological approaches of symbolic interactionism and constructivism to the field of educational research in the realm of subject-specific didactics.

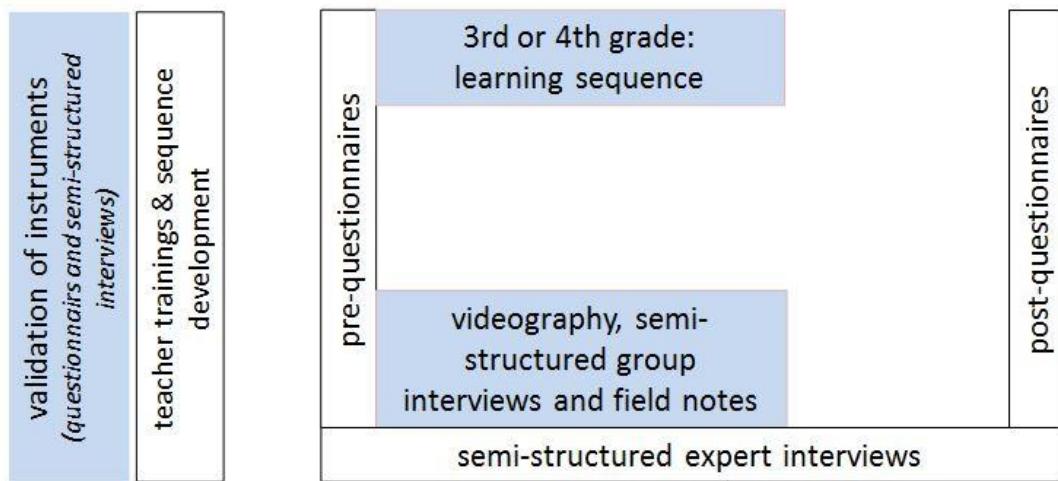


Table 6-1: Research Design

As the research design incorporates qualitative research methods that enable the focus on the subjects as well as on their construction process with regard to plurilingual concepts of space, these are discussed in detail in the next section.

## 6.2 Instruments

Based on the second sub-question of the study, the following aims are centered: the identification of concepts with regard to plurilingual spatial education which are voiced by 8-year-old learners, as well as the deduction of recommendations for teachers in light of their didactical supply in the context of plurilingual spatial education. For further explications, see chapter 1. A qualitative methodological approach has been chosen in order to meet these aims (see chapter 6.1). The implemented research methods consist of (i) videography, (ii) group interviews, (iii) field notes, (iv) portfolios, (v) expert interviews, and (vi) questionnaires. These methods are discussed in this section. In addition, justifications for these choices are rendered.

i. **Videography:** Based on Göbel (2010), the method of videography constitutes a technologically sufficient way to generate data which has been strongly developed since the first 'Trends in International Mathematics and Science Study' (TIMSS) in 1995. The methodical advantage of videography lies in its main characteristic. Cameras are able to at once record complex situations which can later be watched repetitively by the researcher. Through this, she can focus on multiple issues while being able to view these sequences over and over again. This cannot be pursued

through observations in the field as these do not allow insights into the whole complexity of a situation. A person can only observe a sequence by focusing on one characteristic or one person at a time. In addition, these recorded sequences do not solely depend on the researcher's theoretical background, although the positioning of the cameras is partially influenced by it (Göbel 2010). The recorded sequences can also be viewed several times by several persons in order to ensure partial validity. Therefore, Göbel (2010) advocates for videographic material as a rich addition to other qualitative materials such as interviews and observations. Although videographic material is often referred to as an objective recollection process, the way in which cameras are positioned in a room already reflects a subjective perspective. Göbel (2010) strengthens this notion because materials collected by a researcher can never be objective. They are always based on conscious or subconscious but subjective decisions. The recollection of videography merely reduces the reconstruction phase as the researcher does not reconstruct what she has seen with words such as in observation notes. Merely, the positioning of the camera influences the recordings which can then be viewed by several persons. Therefore, videographic material allows for its replay in order to reconstruct effectively and work comparatively in a team. In addition, the material can be replayed while always focusing on a different sub-objective of the considered research (Göbel 2010). On the contrary, the presence of these recording devices as well as their influence on the learning process in the classroom should not be neglected. As soon as these devices are implemented, the learners' attention is drawn to them, and the learners are tempted to show exaggerated actions in front of them. However, when installing the devices on a periodical basis, the learners' attention quickly subsides and they take part in the regular classroom interactions. Although over time, the learners adjust to the presence of the cameras, the camera's influence on their behavior cannot be ultimately excluded. Therefore, while working with videographic material, the researcher needs to be aware of this influential factor. Based on these explanations, two cameras as well as multiple audio-recording systems are positioned in the classroom in all three videography sequences. The cameras are set into long-shot mode in order to gain an overview of the whole classroom situation. A closer focus on specific situations between some learners would strengthen the subjective character of the material even more. In addition to the characteristics highlighted above, the videographic material also acts as a counterweight to the interviews. Here, the individual learners voiced their perceptions and beliefs while the videographic material highlights their actions. Methods of videography as well as interviews were chosen in order to balance verbal

propositions of the learners and their performative actions. Through this, effective insights into the conceptual construction process can be gained.

ii. **Group interviews:** Based on the Anglo-Saxon discourse on group interviews, two forms can be distinguished: focus groups and group discussions. On the one hand, focus groups were first introduced by Merton et al. in 1956. His team developed this method mainly for the generation of hypotheses in market research (Bohnsack 2008). Primarily, “[f]ocus groups are group discussions exploring a specific set of issues” while highlighting “the explicit use of group interaction to generate data” (Kitzinger & Barbour 2001: 4–5). The role of the researcher here is to actively support the discussion amongst the different participants rather than to pose singular questions (Kitzinger & Barbour 2001). Based on this methodical layout,

*“[f]ocus groups are ideal for exploring people’s experiences, opinions, wishes and concerns. The method is particularly useful for allowing participants to generate their own questions, frames and concepts and to pursue their own priorities on their own terms, in their own vocabulary” (Kitzinger & Barbour 2001: 5).*

Additionally, Meier Kruker & Rauh (2005) highlight the substantive character of such group interviews because “members are able to comment on each other and this way to develop problem-solving strategies for everyday life situations” (translated from Meier Kruker & Rauh 2005: 71 by A.W.). Although the methodological foundation of this method is debatable (Bohnsack 2008), focus groups attract increasing attention in politics as well as academia: “Over the last few years, there has been a three-fold increase in the number of focus group studies published in academic journals” (Kitzinger & Barbour 2001: 1).

In light of the practical implementation of focus groups, the following principles need to be considered: Although most market researchers recommend the ideal group size to consist of eight to twelve participants, researchers in the field of sociology prefer to work with groups of five to six participants. Here, the concept-generating process can be trailed more easily while all group members are able to engage actively (Kitzinger & Barbour 2001). Additionally, the researcher should develop a basic outline of the discussion while operating with key questions and different stimuli (Kitzinger & Barbour 2001). Therefore, Meier Kruker & Rauh (2005) as well as Flick (2012) suggest a pre-structuring and standardization phase of the interview before its implementation. Here, questions are formulated while considering open and closed forms. Open questions should be strongly considered as they generate a more narrative structure through which concepts may be voiced. In addition, theory-led as well as provocative questions should be considered (Flick 2012). Therefore,

principles of semi-structured interviews should be considered as these enable a focused recollection of the individual's opinion on different subtopics (Flick 2012). As constituted above, the method of focus groups emphasizes the generation process of questions, frames, and concepts. These processes incorporate subjective theories which may be considered to be helpful when reconstructing concepts (Flick 2012). In addition, the use of different stimuli such as pictures, maps, exercises, and newspaper captions enables the interview to be more focused (Meier Kruker & Rauh 2005). Moreover, the researcher should be an experienced facilitator and should therefore be "inordinately skilled" (Kitzinger & Barbour 2001: 12). Only pilot group discussions should be conducted by a novice researcher (Kitzinger & Barbour 2001).

Based on Lamnek (2005), group discussions can be defined as "a conversation of study participants in a group who focus on a certain topic under laboratory conditions" (translated from Lamnek 2005: 413 by A.W.). Additionally, group discussions can be differentiated into group conversations and collective interviews. Although both forms focus on the group dynamics in which opinions and attitudes are generated, individual interviews constitute an unnatural form of communication (Lamnek 2005). Based on Lamnek (2005), participants are only able to generate their real opinions and attitudes when provoked to do so by additional interview partners. There, the individual needs to strengthen and clarify his perspective in order to maintain a position within the group. Therefore, group interviews are strongly influenced by the contextual conditionality of the individual opinions. Vice versa, individual interviews do not allow for a natural communication situation in which opinions would need to be clearly defended (Lamnek 2005).

The methodical approach of group discussions can be based on multiple methodological approaches, as demonstrated by Bohnsack (2008). In light of the ones chosen for this work, the model of interpretative negotiations of meanings can be rendered (Bohnack 2008). Based on Nießen (1977), group discussions are mainly characterized by a constantly changing process of negotiations amongst the participants (Nießen 1977 in Bohnsack 2008). Therefore, it is only through the application of group discussions that opinions are established and/or voiced. The Anglo-Saxon discourse on group discussions focuses on the developments by Morely and Willis at the Center for Contemporary Cultural Studies in Birmingham. Here, the methodical approach is based on two levels of methodology: Firstly, group discussions focus on the processual as well as the interactive character of meaning-making processes. Thus, the role of social contexts in negotiation processes should be highlighted. Meanings are not merely constructed through individual action but

rather through social interactions (Bohnsack 2008). Secondly, group discussions aim at “the representation of extensive (macro-social) entities, primarily «classes»” (translated from Bohnsack 2008: 374 by A.W.). This second level singularly focuses on the representativeness of the meaning-making processes rather than on their emergence (Bohnsack 2008). Highlighting the constructive character of meaning-making processes in group discussions, Nießen (1997) stated that the reconstruction of the situation as well as of the results cannot be ensured (Nießen 1977 in Bohnsack 2008). However, the reconstruction of results is one influential parameter of empirical research. Therefore, the method of group discussion needs to be combined with additional qualitative research methods in order to ensure the traceability of the results (Bohnsack 2008).

When pursuing an effective implementation of group discussions, the following principles need to be taken into consideration: The group needs to develop its own structure, which should be facilitated by the researcher. Based on this assumption, the group itself chooses the topic for discussion. The researcher can only suggest one. Furthermore, any interventions by the researcher should address the group as a whole and not focus on single group members. Therefore, the researcher should neither give anyone the floor. Furthermore, the researcher is not allowed to directly make any inquiries. Only at the end of the group discussion, concluding questions can be asked (Bohnsack 2008).

Based on the dense discussion of different forms of group interviews such as focus groups and group discussions, the method of focus groups is chosen for this study. Reasons for this choice can be rendered as follows: The main aim of the empirical study in this work lies in the reconstruction of concepts voiced by 8-year-old learners with respect to plurilingual spatial education. The methodical approach of focus groups concentrates on such generation processes and therefore seems to be most appropriate. However, the role of an experienced researcher needs to be reflected. Furthermore, group discussions are based on a suitable foundation, which highlights the importance of symbolic interactionism and phenomenology as done in this work, but causes great distress in its practical implementation. There, the researcher cannot intervene in the discursive process, and the group can choose the topic for discussion by themselves. In light of primary school education, this may cause severe issues as learners are not able to rely on substantial experiences with discussing different topics. Additionally, only part of the methodological foundation is suitable for this study as the representation of social entities is not pursued. Furthermore, Lamnek (2005) defines group discussions as a laboratory setting. This cannot be obtained as the students have to remain on the school grounds, which

constitutes the research field. On the contrary, focus groups also seem to be more suitable because children can be stimulated through different forms of media during the interview, such as maps, pictures, and verbal exercises. These strongly support the conservation amongst the learners through which concepts can be later reconstructed. The developed materials such as key questions and stimuli for the implementation of the focus groups can be viewed in chapter 11.3.

The implementation of videography as well as group interviews in form of focus groups is pursued in order to balance performative actions and verbalized perceptions of the learners accordingly. In order to accommodate this for the perspective of the researcher, the instrument of field notes is added.

iii. **Field notes:** The research instrument of field notes was chosen in order to recollect the researcher's position in the process. Based on the explanations granted by Flick (2012), qualitative research is strongly characterized by the conscious reflection of the researcher herself. By means of a research diary, she is able to reflect on her own position in the field. Additionally, her subjective perceptions of situations can be noted down, as elaborated by Meier Kruker & Rauh (2005) and Bortz & Döring (2006). Here, systematic observations can offer a substantial contribution to the everyday actions of the research participants (Bortz & Döring 2006). These notes display an important counterweight to research materials such as interviews. In them, the perspective of the actors in the field, namely the students and the teacher, is recorded, while the additional observations allow for a more precise contextualization of the data (Meier Kruker & Rauh 2005). Field notes also allow for an additional transcription of sequences that could not be recorded through the means of a camera or the audio device since these were out of reach.

Based on Lamnek (2005), observations of the field should contribute to understanding it. These can either be made in a laboratory or in everyday life situations. When referring to field research, the latter is centered on since the school environment is part of "the natural surroundings of humans" (translated from Bortz & Döring 2006: 336 by A.W.). As soon as observations in the everyday field are pursued, the items of observation are constrained by time and place. In addition, observations can be characterized by the following parameters: systematic structure, openness, participation, action, and directness. Scientific observations are systematic because they are planned in accordance with the research aim. However, these systematic structures may vary on a continuum from strictly structured observations relying on set categories to a stage of exploration (Bortz & Döring

2006, Lamnek 2005, Meier Kruker & Rauh 2005). The parameter of openness refers to the position of the researcher in the field. In open observations, she is clearly visible for the participants, and they are informed about her position (Lamnek 2005, Meier Kruker & Rauh 2005). Situations in which the participants in the field do not know that they are being observed are called 'hidden observations' (Meier Kruker & Rauh 2005). These need to be strongly reflected in light of data privacy laws. In addition, the researcher can either actively participate in the field or remain an external observer at its periphery (Lamnek 2005). However, according to Schütz (2004), the researcher always sets the scene. It is her who arranges the everyday life in accordance with her research. Based on this discussion, the researcher cannot withdraw herself from the field as she actively constructs and influences its setting (Schütz 2004). However, as to the particular researcher's actions, her role can still be more precisely determined. Her actions can have an either rather passive or rather active character, in which she either remains a mere observer or actively engages with the participants in the field (Lamnek 2005). The last parameter of directness focuses on the specific moment of observation. Here, observations are either directly carried out in the field or postponed to a later phase in which the collected documents are observed (Lamnek 2005, Meier Kruker & Rauh 2005).

In this focused empirical research study, observations are made in order to reflect the role of the researcher as well as to gain additional insights into the field. Through these observations, a stronger contextualization of the collected data will be enabled. Field observations of the everyday context of institutionalized education in schools can therefore be defined as partially structured, open, participatory, passive, and direct. The following structure provides a basis for the observations although explorative moments are also considered: perception; application; subject-specific knowledge; critical reflection; and languages. Thitherto, the considered methods (such as videography, focus groups, and observations) have centered the student body from different perspectives: Videography and focus groups center on the individual learners themselves, either in their performative acts or in their verbal perceptions. In addition to these items, the student body is observed through the eyes of the researcher while recording the perceptions in field notes and reflecting her own position. An additional method is being applied in order to gain additional insights into the concept development of the student body: portfolios.

iv. **Portfolios:** Legutke (2004, 2006) advocates the role of language portfolios which enable the recollection of the learners' plurilingual abilities and allows for a

continuous development of the individual's language abilities, independent of the school form. Based on Hunfeld (2001), the recollection and application of these plurilingual resources serve as a main characteristic of language progression (Hunfeld 2001 in Legutke 2006). It is only through this form of reflection that the dominant role of English as lingua franca can be challenged. Based on Legutke (2006), language portfolios can have three different functions: (i) exploring language abilities, (ii) fostering language awareness, and (iii) presenting language competence. In the first part of the portfolio, learners should be able to record their language abilities which can then be explored by teachers and classmates. Here, it is important that the respective learner discusses his abilities besides just noting them down in the portfolio (Legutke 2006). Furthermore, through the active implementation of language-sensitive exercises, the learner can become aware of his abilities and language-learning strategies. Here, a group discussion focusing on language acquisition processes can be fostered. The third and final function of the portfolio can be achieved via an active collection process of language products. Here, the learner can treasure projects in which multiple languages were applied. It is through this instrument that plurilingualism can be fostered continuously and language becomes an element of each school subject. Based on the portfolio, all subjects can contribute to the continuous development of plurilingualism by which (language) subject boundaries need to be overcome (Legutke 2006).

In the focused empirical research study, the method of a portfolio is applied in order to gain further insights into the concept development process of 8-year-old learners. Here, items of the spatial dimension as well as of plurilingualism in education are fostered through written forms. Based on Legutke (2006), the noted language abilities of the students should be discussed in addition to the portfolio. This recommendation is fulfilled by the implementation of focus group interviews in which the portfolio and the noted abilities are discussed. The concrete realization of this research instrument can be viewed in the appendix in which the completely developed portfolio for this research project is depicted in chapter 11.2. The portfolio serves as an additional research instrument that enables the reconstruction process of the developed concepts via the consultation of a written form by the learners. Again, the development of concepts is not understood in terms of a learning progress, but rather in terms of emergence (see chapter 2).

v. **Expert interviews:** The research method of expert interviews is also chosen in order to consider an additional skilled perspective. Apart from the perspective of the

students themselves and the researcher, the teacher is incorporated as an expert of the field. This allows for additional insights into the complex process of concept development, which enables a better understanding and reconstruction. Based on Flick (2012), expert interviews are a specific form of semi-structured interviews and focus on one person. This person is a competent actor in the field and possesses detailed knowledge structures in one particular field (Flick 2012, Meier Kruker & Rauh 2005). Therefore, she can be considered to be an expert in this field. The knowledge structures of the expert give insights into a professional sphere of activities that can be recollected through the implementation of (problem-focused) semi-structured interviews (Flick 2012, Meier Kruker & Rauh 2005). Guidelines for developing a semi-structured interview were discussed in the section on group interviews as a research method (see p. 87-90). The developed semi-structured expert interviews in this empirical study can be found in chapter 11.3.

vi. **Questionnaires:** The sixth and final methodical approach chosen for the empirical research study again reviews the perspective of the student body – this time via an additional written form: questionnaires. The goal of implementing questionnaires is to measure possible results (Bühner 2011). Based on a set of constructed questions, different factors should be measured (Meier Kruker & Rauh 2005). These influential factors are derived from the research questions as well as research goals. Based on Meier Kruker & Rauh (2005), different forms of questions can be constructed: focusing on facts, knowledge, actions and behavior, opinions, beliefs, and planning structures (Meier Kruker & Rauh 2005). In addition to categorizing question types based on contents, questions can also be differentiated depending on their formal structure. Here, they can be constructed in an open or closed form. Posing an open question allows the respondent to reply in his own words. These forms are often chosen if the question is explorative and not all possible answers can be provided. Furthermore, the context of open questions is similar to a conversation because the respondent is able to freely answer based on his individual experiences and knowledge (Bühner 2011, Meier Kruker & Rauh 2005). However, closed questions allow the respondent to choose between a set number of provided answers. Here, he does not have to use his own words as several answer categories are provided. This may serve as a great relief to him. In addition, data collected by means of closed questions can be compared more easily and takes less time in the data generation process as its recording is eased by the provided categories (Meier Kruker & Rauh 2005). However, questionnaires consisting of closed questions do not provide any space for creativity and claim to be overarching in their character.

Furthermore, closed questions also need to consistently follow a suitable format. Here, issues of ranking and rating as well as the choice of scales – 3- or 5-item scale, wording or pictures – have to be considered (Bühner 2011, Meier Kruker & Rauh 2005). Independently of the question form, empty fields for individual additions should be provided. Furthermore, combinations of open and closed questions are used more frequently. Here, set categories are provided, although one additional category allows for individual comments (Meier Kruker & Rauh 2005). Considering the format of closed questions, the possibility of multiple answers needs to be reflected accordingly (Meier Kruker & Rauh 2005).

In general, the construction process of a questionnaire is impacted by the following three issues: (1) operationalization, (2) communication, (3) technical competence (Borg & Staufenbiel 2007, Bradburn et al., Mummendey & Grau 2008). Although the researcher has explicated the research setting through research questions, goals, and possible hypotheses, operationalizing certain aspects can be characterized as an overarching issue. The possibility to reduce this complexity and to make it accessible for the respondents while following the principles of standardization may require a great far-sightedness, flexibility, and reflectiveness in the construction process (Bradburn et al., Mummendey & Grau 2008).

The second issue that should be considered throughout the process highlights the communicative character of a questionnaire. This was mainly depicted above in the differentiation process of different question types. In addition to the context as well as the format of open or closed questions, factors such as item number and layout need to be considered. Especially when focusing on educational context, the age-appropriate length and layout play a significant role (Bradburn et al.). The third and final issue highlights the researcher's technical competence as he needs to be able to account for apparent and latent variables (Borg & Staufenbiel 2007, Bühner 2011). Especially for latent variables, technical solutions need to be considered when negotiating processes of ranking and rating, Likert items, or polarity profiles (Borg & Staufenbiel 2007, Bühner 2011). However, questionnaires offer a highly influential characteristic when it comes to comparing generated forms of data. Due to the structured layout, they can be easily applied in a pre-posttest design as the comparative character is maintained due to the same layout and set-up of questions (Mummendey & Grau 2008). This may differ when considering pre- and post-semi-structured interviews.

Focusing on the layout as well as the implementation of questionnaires, different phases in the research instrument should be considered. While questionnaires need an introductory section explaining the context as well as all regularities on data

privacy, the first questions serve as ice-breakers for the respondents (Meier Kruker & Rauh 2005). In addition to this opening phase of the questionnaire, issues such as the halo effect as well as filter and transitional questions should be considered while always pursuing a clearly arranged layout (Meier Kruker & Rauh 2005). Items concerning personal data such as age, gender, linguistic background and marital status should be added at the end of the questionnaire as they do not demand any high cognitive competence (Borg & Staufenbiel 2007, Mummendey & Grau 2008). In order to ensure a high plausibility of the gained results as well as to disable possible interruptions such as unclear categorizations or typing errors, a pretest needs to be conducted. The developed questionnaire in this empirical study can be found in chapter 11.4.

In conclusion, all depicted as well as reasoned methodical approaches aim at the reconstruction of the conceptual development process of 8-year-old learners in a plurilingual setting of spatial education while these developmental processes are regarded as moments of emergence (see chapter 2). Through the instruments of (i) videography and (ii) focus group interviews, verbal as well as visual dimensions of the conceptual development were retained. The methods of (iii) field observation and (v) expert interviews allow an additional perspective on the process through the eyes of the researcher as well as the skilled teacher. The last two methods of (iv) portfolios and (vi) questionnaires allow for insights into the conceptual development process through written forms. Based on this multifaceted design of qualitative research instruments, a rich reconstruction process is aspired.

### **6.3 Sample**

The sample for this empirical research study was randomized via two communication channels: an alumni database of a language-sensitive degree course for teachers as well as a teacher training seminar in southern Germany. The main emphasis of this randomization process was equally placed on the teacher's motivation to participate in a research project, their academic competence, as well as the layout of the teacher's class in terms of migratory experiences. The recruitment process was guided by a correspondence letter which was distributed through both communication channels. The original letter can be found in the chapter 11.5.

After the recruitment process and over a period of 12 weeks in 2013, one teacher of a 3<sup>rd</sup> primary school grade in central Baden-Württemberg could be allocated through the teacher training seminar. The community school with the grade encompasses grades 1

to 10 and is located in an urban area. The city hosts multiple primary schools while the school is currently undergoing multiple educational renewals such as the process of becoming a community school, the incorporation of an additional primary school branch from a neighboring village, and further administrative changes. In light of these developments, the principal and the teaching staff showed great support for the spatial education project which actively incorporates plurilingualism. All actors in the school had been informed by an official letter which can be found in chapter 11.5. As an additional level of support, all parents of the 3<sup>rd</sup> grade students were contacted via a letter that asked for their consent (see chapter 11.5). It involves the application of multiple research instruments such as video-graphic material. All parents allowed their children to take part in the project while some of them vigorously supported its implementation. Supplementary to the official circumstances, a large number of the students are affected by multiple forms of migration. Therefore, most of them speak another first language than German in their everyday life, although they may have been born in Germany and therefore may not have migrated themselves to the urban area. On the other side, some students migrated to the area. Subsequently, the student body shows diverse migratory experiences.

Furthermore, the 3<sup>rd</sup> grade encompasses 20 students out of which 11 are female and 9 are male. The average age of this group is 8.0 years. 11 students live in a house and 9 in an apartment while they all reside in the city where the school is located. 10 students have one to three siblings, while the other 10 students are an only child. In terms of their language backgrounds, almost all students use elements of the Swabian dialect in their everyday communication while 9 of them speak another first language than German. The other first languages spoken by the students are: Arabic, Czech, French, Hungarian, Italian, Serbian, Spanish, and Turkish.

#### **6.4 Analytical Approach**

This chapter reviews the analytical approach chosen for this research project and presents its main principles. However, this presentation does not claim to be complete as only the most significant principles are stated. The significance of a principle is based on its effective application in the analytical process, which will be discussed in chapter 8. The Grounded Theory Methodology (GTM), mainly advanced by Anselm Strauss and Juliet Corbin, is chosen as the analytical approach. Reasons for this choice lay in the explorative character of the research design as well as in the versatility of the gathered data. Since this project occupies a niche in the field of scientific research – because two distant disciplines, namely spatial education and

plurilingualism, are newly merged via CLIL approaches –, an open-minded and creative approach is needed. “The starting point of research is not constituted by a theory that needs to be verified. In fact, it lies in the object of investigation – through which relevant issues will be derived in the process” (Strauss & Corbin 1996: 8). Furthermore, the object of investigation – namely institutionalized learning sequences – is considered to be phenomena of daily life. GTM meets such demands (Strauss & Corbin 1996). Based on the work by Berg & Milmeister (2007), GTM enables a notion of thinking beyond the given phenomenon rather than solving posed problems. This notion is extremely important when trying to narrowing a niche in research. In addition, the collected data corpus encompasses multiple forms of data that need to be substantially and equally regarded. Based on Strauss & Corbin (1996), a grounded theory should be developed based on multiple forms of data. Summing up, other qualitative analytical approaches such as qualitative text analysis by Kuckartz (2014) are considered to be inappropriate since prior categorizations are of great importance and the approach’s openness is limited. Furthermore, GTM constitutes a basis for all social-scientific research because human practices are to be understood and reconstructed with this method (Berg & Milmeister 2007).

GTM can be defined as an analytical approach that aims at the development of a grounded theory through an inductive approach (Strauss & Corbin 1996). It can almost be described as an attitude towards research, because a phenomenon-based theory is derived with the help of multiple analytical techniques (Strauss & Corbin 1996, Strübing 2004a). Hereby, the collected data focusing on a daily phenomenon constitutes the basis for the research process in which data is systematically collected and analyzed (Strauss & Corbin 1996, Strübing 2004a). This process is substantially characterized by the reciprocal relationship between data collection, analysis, and theory (Strauss & Corbin 1996, Strübing 2004a). The term ‘grounded’ is most important as this analytical approach aims at the analysis, coding, and categorization of data in order to develop a substantial theory of the socially constructed reality (Strauss & Corbin 1996). This process cannot be equated with a description, as codings and categories encompass concepts. While aiming at a ‘grounded theory’, the focus on the level of concepts is irrevocable (Strauss & Corbin 1996). This characteristic shows great compliance with the theoretical approach of language and concept development in institutionalized education. In addition, this development process can neither be equated with a mere discovery of theory. This is due to the deductive process in which the theory is *derived from* the empirical data, rather than being discovered *in* the data (Strübing 2004a). Based on Berg & Milmeister (2007), the derived grounded theory is characterized by

the method of constant comparison which will be explicated at a later point in this chapter. GTM enables the notion of thinking beyond the given phenomenon, rather than offering clear solutions or problems for the now and then. However, a well-derived grounded theory is significant, compatible with theory and observations, universally applicable, reproducible, precise, governed by rules, and verifiable (Strauss & Corbin 1996). Great openness and flexibility constitute basic requirements, in order to develop such a grounded theory effectively. The admittance of creativity is substantial to this approach (Strauss & Corbin 1996).

In order to stimulate creativity in the analytical process as well as to support the process of developing a grounded theory, various components are important:

**Theoretical sensitivity:** The concept of theoretical sensitivity focuses on the role of the researcher as she needs to become aware of her position in the research field. Throughout the research process, consciousness is raised through a sound reading of literature, a permanent pervasion of terminologies applied in the field, and the deduction of a conceptually dense and phenomenon-based theory (Strauss & Corbin 1996). Theoretical sensitivity can be heightened through the technique of question-posing. The material can be analyzed by posing questions such as "Who? When? Where? What? How? How many? And Why?" (Strauss & Corbin 1996). The process of theoretical sensitivity can be advanced due to the establishment of an analysis group in which the data analysis is carried out separately by individual persons and then critically discussed in the group. Via this process, applied (prior) terminologies and concepts as well as aspects of the phenomenon will be reflected.

Furthermore, this process can be intensified through the active implementation of a reciprocal relationship between the researcher and the object of investigation. Here, the researcher reflects on the phenomenon and actively incorporates this into the next data collection phase. Vice versa, the phenomenon also influences the thinking processes as well as actions of the researcher in the field (Strübing 2004a).

**Codings:** The process of coding the data corpus can be divided into three different phases: (a) open coding, (b) axial coding, and (c) selective coding.

#### **Open coding:**

This coding phase is characterized by a free designation process in which data segments are being described. Its main aim lies in the inductive development of codes and later categories by conceptualizing the derived descriptions. This conceptualization process is mainly guided by the techniques of comparisons as

well as question-posing. Firstly, segments such as sentences or whole paragraphs are singled out, and words describing the respective segment are assigned. These descriptions serve as first codes of the segments and retain a phenomenon. After the first process of coding is completed, categories can be derived based on similarities or contrasts in the descriptions of the retrieved phenomena (Strauss & Corbin 1996). Now, the focus is placed on the reduction of the assigned codes through the conceptualization of categories. While the codes are closely linked to the original data and may include in-vivo codes, the categories are more abstract as they focus on the development of concepts. The name of a category should be clear to the researcher and needs further explication which can be retained in a memo. Surely, this process is guided by the researcher's prior knowledge based on a sound review of the literature. However, these pre-structures should be reflected and consciously applied while again being able to work with in-vivo codes. This time, these codes are not directly derived from the original data but rather from the original literature review. In order to further differentiate a category, features as well as dimensions can be retrieved from the codings. Often, sub-categories are also developed so as to further differentiate the category. In order to retrieve sound categories, techniques such as question-posing and comparisons should be applied (Strauss & Corbin 1996). Issues concerning this technique have already been discussed in the section on theoretical sensitivity, while items of the constant comparative method need to be highlighted (Strauss & Corbin 1996, Strübing 2004a). This method encompasses techniques of regular comparison of prior knowledge structures of the researcher, literature, and the original empirical data (Strübing 2004a). Since these comparisons operate as a tool to differentiate the derived phenomena, comparisons should also enable the researcher to transcend the set categories. Through this process of overcoming, new concepts and dimensions should be discovered. In addition, this comparative procedure should be conducted in a flip-flop mechanism as stated by Strauss & Corbin (1996). It focuses on a strong differentiation of extreme examples. Analytical structures should be developed with this process (Strauss & Corbin 1996, Strübing 2004a).

#### **Axial coding:**

Once the data is coded and categories have been established and described, axial coding focuses on the interconnection of different categories (Strauss & Corbin 1996). In order to establish sound links between the differently derived categories, the 'coding paradigm' tool is applied. However, during this phase of

the analysis, transitional processes between open and axial coding are reasonable (Strauss & Corbin 1996). Although the 'coding paradigm' tool was not originally developed by the founders of GTM, Barney Glaser and Anselm Strauss, it was later derived by Strauss & Corbin (1996). The coding paradigm serves as a proposal for structuring and systemizing the derived categories (Strübing 2004a). Parameters guiding this process are: causes, contexts, consequences, strategies, and intervening conditions. The main aim of this phase lies in the identification of a core phenomenon that is central within the whole data corpus. However, this phase does not focus on singularly answering the research question. It rather tries to explain and derive the existence of the explicated phenomenon. The named parameters serve as different profiles of the data. In one instance, all categories are screened in light of possible consequences while in the next instance, the context is focused on. Therefore, questions such as 'What leads to the phenomenon?', 'Which specifications can be depicted?', 'What does the phenomenon result in?', 'How do the participants deal with the phenomenon?', and 'Which intervening conditions are provided (culture, biography, place)?' are asked. Based on a constant process of relinking different items, a sound structure needs to be developed (Strübing 2004a).

### **Selective coding:**

Based on the processes of open and axial codings, interconnected categories are derived. All of them center on one explicated phenomenon that is central to all participants in the field. In order to further stabilize the derived phenomenon, a story line needs to be developed. It needs to effectively incorporate all derived consequences, contexts, et cetera. Due to this last phase of the coding process, a theory grounded in the empirical data corpus is constituted (Strauss & Corbin 1996).

**Theoretical sampling:** The concept of theoretical sampling focuses on the data selection process. Data should be selected in order to densify the derived theory. Therefore, the first set of collected data needs to be analyzed before collecting additional material in order to be able to stabilize the constituted grounded theory (Strauss & Corbin 1996). On the one hand, this component of the creative process is challenged by spontaneity while on the other hand, reversibility and traceability should be pursued (Berg & Milmeister 2007).

**Theoretical saturation:** The concept of theoretical saturation aims at the density of the code or category. A code or category is theoretically saturated once all dimensions are definite. Here, the process of incorporating new forms of data does no longer lead to any new aspects (Strübing 2004a).

**Writing memos:** An important component of the GTM research process is constituted by the ability to write memos. They are written protocols which can focus on different items and dimensions in the process. They are essential in the composition process of a ‘grounded theory’ and can be implemented while deriving codes, theory, and structure. It is extremely helpful to write memos when developing different codes and categories. Here, the meaning of a newly composed code can be retained. Furthermore, any irritating data sequences can be furnished with a memo. In addition, the development of the ‘coding paradigm’ can also be guided by writing structural memos (Strauss & Corbin 1996). In general, this form of ‘note-taking’ can be extremely helpful in order to reconstruct analytical structures as well as to allow scholar insights into the research process, especially when all analytical structures are put into consecutive writing.

**Writing case summaries:** An extended version of memo-writing can be undertaken by writing case summaries. They can either focus on one type of data, e.g. focus-group interviews, specific participants, or derived structural items. This component allows the researcher to establish an overarching character and to interlink different items on an additional level in comparison to the ‘coding paradigm’.

In conclusion, GTM constitutes an attitude towards research that is based on an inductive approach while actively reflecting prior knowledge structures as well as the discourse pursued in literature. This approach fosters creativity while providing some inspiring guidelines (see multiple components) for the research process. However, establishing a ‘grounded theory’ can be characterized as challenging and innovative at the same time. As this long-lasting process of reflected research can be seen as demanding, the development of alleviated theories needs to be considered. Generally, all advised parameters as well as components of the research attitude can be effectively fostered if working in a research team. The gained multiperspectivity allows for a reflected and more grounded theory as different individuals reflect and code the given data. However, GTM has not always been that multifaceted and elaborated.

Since the first discovery of this methodological approach by Barney Glaser and Anselm Strauss in the 1960s, multiple approaches to GTM have been developed in the field of qualitative research. Since then, significant differences have become apparent. Although the works by Barney Glaser can be described as “dogmatic justification inductionism” (translated from Kelle 1996 in Strübing 2004a: 76 by A.W.). Strauss’ works are more differentiated and show a greater degree of logic. Furthermore, Strauss strengthens the dialectic relationship between theory and empiricism as well as constitutes a reconstructive integration of the researcher’s prior knowledge structures (Strübing 2004a). The works by Strauss & Corbin, who impossibly contributed the notion of the coding paradigm, should be viewed as an advancement of GTM. Based on this continuous development of the approach, terminologies can be reflected and critically discussed (Strübing 2004a). This is also the case with the works by Kathy Charmaz and Adele E. Clark. Both belong to the second generation of GTM and have developed this approach in different dimensions. Kathy Charmaz strengthens the reconstructive characteristic of GTM (Charmaz 2006, 2014), while Adele E. Clark emphasizes the role of the situation in the analytical process (Clark 2009). Therefore, the Grounded Theory Methodology can be considered to be an umbrella term under which multiple approaches – all dating back to the founders of this approach (Glaser or Strauss) – should be considered. The aforementioned perspective on GTM strongly dates back to the works of Anselm Strauss and Juliet Corbin. The exact application of this attitude towards research in the social sciences will be explained in chapter 8 of this study while highlighting the role of a research group in this approach.

## 7. Data-Generation Processes

This chapter focuses on the practical implementation of the developed learning sequence as well as its practical monitoring phase in which the selected research instruments (see chapter 6.2) are applied. This process of data generation can be divided into four sub-periods. Firstly, a preliminary testing phase has been executed in order to assure a successful implementation of the designed sequence as well as to stabilize the developed research instruments. Secondly, the implementation of the main research phase will be portrayed while subsequently, the process of data collection will be depicted. The main focus of this sub-period is on the research process while highlighting the application of multiple research instruments at different points in time. The complex monitoring phase aims at an overarching recollection of the practical field. Lastly, the gathered data will be described in its complexity in order to provide an argumentative basis for the subsequent analytical process.

### 7.1 Preliminary Testing

In November 2013, the preliminary testing phase of the developed research instruments was carried out. The testing of the designed questionnaires as well as the developed semi-structured interview for the focus groups was conducted at a primary school in the south-western part of the federal state of Baden-Württemberg, Germany. The emphasis was placed on the spatial distance between the school of the testing phase and that of the main research phase. In addition, the researcher ensured that there was no contact between the teachers involved in the different phases. The constant and strict separation of the two research fields was not only endorsed by time displacement of the two periods but also through the recruitment processes. The teacher involved in the testing phase was recruited through personal contacts to the practical field while the teacher for the main research phase was recruited through a teacher training seminar in central Baden-Württemberg.

The preliminary testing of the developed instruments was conducted with a 3<sup>rd</sup> grade primary school class of a community school in south-western Baden-Württemberg. The school can be described as a small-scale community school encompassing grades 1 to 10 and is situated in a rural area. Three 3<sup>rd</sup> grade classes are currently present in the school while the testing was carried out in one of them. This class encompassed 24 learners at the age of 8 and 9 years. Attention was also paid to the set-up of the learners' language backgrounds. Here, it was especially important that a significant number of learners had access to another first language than German. This

precondition was achieved in the chosen class as this was the case for approximately one third of the learners. In addition to the primary school teacher of the recruited 3<sup>rd</sup> grade, multiple levels of official administration were also involved in the preliminary testing process. The actual implementation of the testing phase was primarily conducted by the researcher herself on the morning of November 22, 2013. However, the class teacher stayed in the classroom in order to help with any questions or uncertainties of the learners if needed. On this day, all 24 learners of the 3<sup>rd</sup> grade filled in the questionnaire while also giving feedback to the teacher or the researcher in written or spoken form. Based on this preliminary testing phase of the questionnaire, a constructive revision process could be initiated.

The recruitment process for the focus groups was influenced by an interplay of the students' willingness to volunteer and the researcher's recommendations for students to participate in the interview based on a screening process of the questionnaires. Here, the researcher considered the answers provided by the students, which focused on their subjective spaces and different languages. For the testing of the focus group design, five children were effectively recruited. The group interview was conducted in a separated room next to the classroom, which provided a secure space and therefore allowed the children to freely voice their opinions. The physical room change was also carried out in the main research period as this provided a fertile precondition for the children to open up. The sample interview lasted for 25 minutes while highlighting the positive accuracy and age-appropriateness of the layout as well as the developed questions. Therefore, the design of the focus group was retained for the main research period. The researcher merely practiced the act of asking questions and flexible adaptations to the given context over the following weeks. This was pursued in order to ensure a smooth and effective realization during the main research period.

Moreover, the developed learning sequence which was based on the theoretically derived didactical model also underwent multiple phases of critical discussion as a diverse group of teachers reconsidered its didactical as well as methodical set-up. All four teachers involved in these one-to-one discussions were able to resort to one to five years of practical experience in the field of primary as well as lower secondary education while also showing different content and language backgrounds. Based on these discussions, the learning sequence was enhanced in autumn 2013 in a process over eight weeks. In addition to discussing the set-up of the learning sequence, a complete practice run-through in a school was not possible due to time restrictions and the abundance of subject matters.

## 7.2 Implementation

The developed learning sequence 'Exploring my Hometown' was implemented in a 3<sup>rd</sup> grade of a primary school in central Baden-Württemberg, as described in the sample allocation process (see chapter 6.3). The implementation phase was scientifically monitored through the application of multiple research instruments. These were developed as well as pre-tested before the main research phase (see chapter 6.2 and 7.1).

As described above (see chapter 6.3), the sample consists of 20 3<sup>rd</sup> grade students. 11 students are female while 9 are male. The average age of this group is 8.0 years. The exact composition of the class can be seen in the following table that also highlights influential characteristics:

	Gender	Age	Number of Siblings	Country of Birth	Parents' Country of Birth	Context-Bound Languages <sup>4</sup>
AA00	f <sup>1</sup>	8.0	nd	nd	nd	Home: <u>Turkish</u> Remaining contexts: German, English
AR601	f	8.0	0	Germany	Germany	In class: German, English Remaining contexts: German
AW26	m <sup>2</sup>	nd <sup>3</sup>	0	nd	nd	All contexts: German
BK58	f	8.6	nd	nd	nd	Home & free time: German, French, Italian, Spanish, English In class: German, English
CC04	f	nd	nd	nd	nd	Home: <u>Hungarian</u> , German Remaining contexts: German, English
CJ62	m	8.0	2	nd	nd	In class: German, English Remaining contexts: German
FM29	f	9.0	3	Germany	Morocco	Home: <u>Arabic</u> , German In class: German, English Remaining contexts: German
IE12	m	7.0	0	nd	nd	In class: German, English Remaining contexts: German
JF12	f	8.0	nd	Germany	nd	In class: German, English Remaining contexts: German
JJ05	m	8.0	1	Germany	Germany / Czech Republic	Home: <u>Czech</u> , German In class: German, English Free time: <u>Czech</u> , German, English Remaining contexts: German
KG20	f	8.0	2	Germany	Germany	In class: German, English Remaining contexts: German
KM10	f	8.0	1	Germany	Germany	All contexts: German
MA37	m	8.0	1	Germany	Germany	All contexts: German
RA08	nd	7.6	nd	nd	nd	In class: German, English Remaining contexts: German
SA28	f	8.0	1	Germany	Germany	In class: German, English Remaining contexts: German
SM07	f	8.0	0	Germany	Germany	In class: German, English Remaining contexts: German
SS15	f	9.0	3	Germany	nd	Home: <u>Italian</u> , German Remaining contexts: German
UW44	m	8.0	1	nd	nd	In class: German, English Remaining contexts: German

VS07	f	8.0	1	Germany	Germany	In class: German, English Remaining Contexts: German
YS10	f	8.0	0	Germany	Germany	Home: Turkish Remaining contexts: German
<sup>1</sup> f = female; <sup>2</sup> m = male; <sup>3</sup> nd = no data; <sup>4</sup> context-bound = home, on their way to school, in class, with classmates, on the school grounds and during free time						

Table 7-1: Focused Characteristics of Participants

Based on the answers provided by the students, all of them were born in Germany while only two parents were born in a foreign country. Therefore, the students who experienced a migratory history in their families can be described as 2<sup>nd</sup> or 3<sup>rd</sup> generation migrants. Looking at the context-bound languages, all learners are aware of their abilities to speak German. For the majority of them, German and English are the languages spoken in school, while some do not refer to English at all (e.g. YS10, KM10, AW 26) and others do so even in their free time (e.g. JJ05). 7 learners refer to languages other than the national or prestigious ones. These learners can be perceived as apparently plurilingual. However, this data does not provide any information about how actively the students apply the different languages in different contexts.

The 3<sup>rd</sup> grade of this school is led by Mrs. Schwarz<sup>2</sup> who has been a dedicated teacher for more than 30 years and heads most lessons in this class. Social sciences and English are, however, conducted by Ms. Lilac who is a young and passionate teacher in her 2<sup>nd</sup> year. She is also in charge of the implemented learning sequence 'Exploring my Hometown'. This is conducted over a period of five weeks, with a retrospective lesson seven weeks after the sequence. The exact time frame is set from January 20<sup>th</sup>, 2014 until February 21<sup>st</sup>, 2014, with a retrospective lesson on April 11<sup>th</sup>, 2014. The length of the learning sequence is based on the curriculum of the federal state while the exact time frame was negotiated amongst all stakeholders involved in the process (principal, teachers, researcher, and camera team). The vacation schedule of the federal state, however, posed the greatest challenge as the sequence should not be interrupted by school vacations. An interruption of several weeks would severely influence the results because the learners would experience different contexts in the meantime.

The developed learning sequence is implemented based on the following time schedule:

<sup>2</sup> The names of the teachers were adapted in order to insure complete anonymity.

<u>Date / Time</u>	<u>Structural Sequence</u>
January 20 <sup>th</sup> , 2014 9.35am-10.20am	Introduction
January 23 <sup>rd</sup> , 2014 7.45am-9.15am	Introduction
January 27 <sup>th</sup> , 2014 7.45am-8.30am and 9.35am-10.20am	Station Course
January 30 <sup>th</sup> , 2014 7.45am-9.15am	Station Course
January 31 <sup>st</sup> , 2014 7.45am-8.30am	Linkage
February 3 <sup>rd</sup> , 2014 whole day	Exploration
February 7 <sup>th</sup> , 2014, 7.45am-8.30am	Development Phase
February 10 <sup>th</sup> , 2014 7.45am-8.30am and 9.35am-10.20am	Development Phase
February 13 <sup>th</sup> , 2014 7.45am-9.15am	Preparation
February 14 <sup>th</sup> , 2014 7.45am-8.30am	Preparation
February 17 <sup>th</sup> , 2014 7.45am-8.30am and 9.35-10.20am	Presentation
February 20 <sup>th</sup> , 2014 7.45am-9.15am	Consolidation
February 21 <sup>st</sup> , 2014 7.45am-8.30am	Consolidation
April 11 <sup>th</sup> , 2014 7.45am-9.15am	Retrospective

Table 7-2: Time Schedule for Implementation in School

### 7.3 Data Collection

The data collection process of the explorative empirical study – as described in the research design – encompassed the complete five-week learning sequence as well as selected points in time before and after the implementation period. During that, selected research instruments were alternatively applied in order to be able to represent the learning setting thoroughly and to grasp the overarching character of the empirical setting. A minimization of instruments or points of time could have caused one-sidedness in the research process. However, one always needs to be aware of the role of the data. The collected data can only depict fragments of the complex social setting while never representing a complete situation. It is not possible to grasp reality – if it even exists at all – from a constructivist point of view. Additionally, the representations gained in the data collection process are always influenced by the researcher herself (Schütz 2004). The aim of the application of multiple research instruments lies in the complexity of the setting, which can be best grasped through multiple perspectives. This multiperspectivity should lead to an understanding in order to enable a process of thinking beyond what has already been presented. It allows for an active practice of Thirdspace epistemologies.

Based on this argumentative structure, the following instruments were applied at different points in time:

<u>Date / Time</u>	<u>Structural Sequence</u>	<u>Research Instrument</u>
December 4 <sup>th</sup> , 2013		Expert Interview 1 (2h 4min)
		Pre-Questionnaire
January 15 <sup>th</sup> , 2014		Expert Interview 2 (1h)
		Portfolios
January 20 <sup>th</sup> , 2014 9.35am-10.20am	Introduction	Field notes based on observations
January 23 <sup>rd</sup> , 2014 7.45am-9.15am	Introduction	Field notes based on observations
January 27 <sup>th</sup> , 2014 7.45am-8.30am and 9.35am-10.20am	Station Course	---
January 30 <sup>th</sup> , 2014 7.45am-9.15am	Station Course	Videography (1h 30min)
January 30 <sup>th</sup> , 2014		Group Interview 1 – 6 children (15 min)
January 31 <sup>st</sup> , 2014 7.45am-8.30am	Linkage	---
February 3 <sup>rd</sup> , 2014 whole day	Exploration	---
February 7 <sup>th</sup> , 2014, 7.45am-8.30am	Development Phase	Field notes based on observations
February 10 <sup>th</sup> , 2014 7.45am-8.30am and 9.35am-10.20am	Development Phase	Videography (1h 30min)
February 10 <sup>th</sup> , 2014		Expert Interview 3 (31min)
February 13 <sup>th</sup> , 2014 7.45am-9.15am	Preparation	Field notes based on observations
February 13 <sup>th</sup> , 2014		Group Interview 2 – 8 children (13min)
February 14 <sup>th</sup> , 2014 7.45am-8.30am	Preparation	Field notes based on observations
February 17 <sup>th</sup> , 2014 7.45am-8.30am and 9.35am-10.20am	Presentation	Videography (1h 30min)
February 20 <sup>th</sup> , 2014 7.45am-9.15am	Consolidation	Field notes based on observations
February 20 <sup>th</sup> , 2014		Group Interview 3 – 6 children (13min)
February 21 <sup>st</sup> , 2014 7.45am-8.30am		Field notes based on observations
		Portfolios including Posters
April 11 <sup>th</sup> , 2014 7.45am-9.15am	Retrospective	Field notes based on observations
April 11 <sup>th</sup> , 2014		Group Interview 4 – 20 children (15min) Post-Questionnaire Expert Interview 4 (30min)

Table 7-3: Time Schedule for the Data Collection Process

As described in the methodology of this explorative study, several instruments were applied to the field of plurilingual spatial education in the 3<sup>rd</sup> grade of the chosen primary school (see chapters 6.1 and 6.2).

Firstly, at three different points in time, videography was applied to the field. During these instances, two cameras were placed at the back of the classroom in order to

focus on the verbal as well as physical actions in it. These points in time were evenly distributed over the whole period of the learning sequence, at least in order to be able to track progression over this short period. Reasons for these selective recordings can be derived from the effects as well as their availability. Since the installment of the cameras changes the setting of the classroom for the children physically and mentally, they were not used over the whole period in order to not strengthen the influence as the presence of the cameras surely has influenced the children's performance. However, when applied to the learning setting, they rarely noticed them anymore after a few minutes. In addition, limited availability and financial issues also influenced the number of times cameras were actually applied to the field.

Secondly, focus groups were arranged at different points in time over the whole learning sequence. Reasons for the distribution of the interviews can be seen in the possibility to track progression over this short period again. Additionally, diverse and subject-bound insights into the plurilingual process of spatial education could be gained. The focus groups took place in a secluded room next to the classroom in order to establish a protected and trustful environment for the children. Since these focus groups were guided by a semi-structured interview set-up, the recruitment process of possible participants was influenced by the interplay of the students' willingness to volunteer as well as by the researcher's recommendations. The incentives for students to participate in the interview based on a screening process of the questionnaires as well as the observations in the classroom. Therefore, the set-up of the group was not consistent, although a large number of children participated on a regular basis. This excluded the last group interview as it took place in the classroom itself while all 20 children were present and able to participate actively; two children participated in all remaining three group interviews, four in two and six in one of the remaining three group interviews. All group interviews were recorded with an audio-recording device.

Thirdly, field notes were recorded by the researcher herself in a diary while observing the field. However, in order to focus on items relevant to the aims of the explorative study, perspectives were differentiated before the process. Perspectives guiding this process were: perception; application; subject-specific knowledge; critical reflection; and languages.

Furthermore, portfolios were applied in order to gather subject-specific as well as linguistic data on the individual level of each learner. The portfolio distributed at the beginning of the learning sequence was collected subsequently at its end. In this time, learners were asked to work on their individual portfolio and to complete all tasks at their own pace. Additionally, they were allowed to include additional notes, items or products such as the designed posters.

As an additional tool, expert interviews were conducted by the researcher herself with an audio-recording device. The interviewee, namely the teacher, agreed to this procedure and took part in the semi-structured interviews at four different points in time. The interviews were conducted in a secluded room in the school in order to establish a protected and trustful environment for all participants.

Lastly, questionnaires were applied to the field at two different points in time: before and after the learning sequence. All students of the class were asked to participate and complete the 16-item content-based questionnaire. The pre-questionnaire was complemented by nine additional items focusing on demographic information. In order to ensure complete anonymity to the participants, they were asked to develop an individual code each for the questionnaire. This code was then used throughout the research process in order to relate different forms of data to the same respective individual. This process of setting different forms of data into relationship to each other was not carried out by the researcher herself as this would have violated the anonymity of the students.

After the process of active data collection, all gathered information was transcribed with the transcription software f4 and its handbook by using a simple transcription system (Dresing & Pehl 2015). This reduced system was chosen because the aim of this study does not focus on linguistic parameters but rather on the content-based communicative negotiation processes of space(s). Therefore, stress, intervals, exact turn-takings and the like are of minor interest for this study.

#### **7.4 Data Description**

In this sub-section, the collected data corpus is described while focusing on the contents. This descriptive process should not be equated with the analysis of the data. The analytical readings will be accounted subsequently in a separate chapter. For the reader to gain an insight into the complex plurilingual contents, these are first described while moments of evaluation and interpretation are masked. Furthermore, the data corpus encompasses data from all learners while not segregating perceived plurilingual from perceived monolingual learners. The focus is on a holistic educational approach. Therefore, society is understood as a migrant society that encompasses all actors in the field and does not singularly highlight these with migratory experiences (Mecheril 2010). Since the classroom can be viewed as a reduced societal form, this also applies to the field. Based on this, all students of the participating class are incorporated into the data corpus – independent of their migratory-based plurilingual competence. In

addition, perceived monolingual learners are also able to develop their language awareness and competence by experiencing plurilingualism (Dirim & Frey 1996).

Firstly, the data collected with the instrument of videography can be described as follows: Altogether, 270 minutes of the teaching sequence were recorded while focusing on physical and verbal actions of the learners during class. In addition to the two installed cameras that recorded visual effects during these sequences, five different audio-recording devices were distributed amongst the group tables. The learners' interactions and statements recorded on these devices focused on content-based discussions about maps, the city as well as spaces in general, such as the learners' own rooms at home. The majority of the content-driven discussions during the station course focused on the construction process of maps while learners negotiated their understandings. For example, the process of gradation was discussed amongst the learners as they tried to explain it to each other while using their own wordings and the supplied materials. In the later part of the sequence, the individual knowledge gain in terms of certain city buildings was shared. For example, learners talked about the different city gates when discovering that they all once belonged to the city wall. In addition, uncertainties with regard to the traceability of contents and the application of methods were also discussed. Furthermore, interactions regarding structural uncertainties as well as social issues could be recorded. During these interactive periods, the institutional language of German dominated the interactions, although the use of all available languages was constantly being encouraged by the teacher. She applied English as a medium of communication for most of the time while only switching to German for structural directions. However, some learners experimented with their first languages. When they decided to actively use the first language, content areas of the learning sequence as well as social issues were discussed. In addition, they only applied their first language if another learner was able to communicate with them. In one instance, two different migratory languages were spoken while all students involved understood at least one of them. In conclusion, only segments focusing on spaces, languages and subject-related methods as well as their application were drawn from the data corpus for analysis. Segments focusing on social issues as well as conversations highlighting extracurricular activities were diminished, which raked in a total of 180 minutes of videographic material for analysis. Furthermore, due to the aim of the empirical research study, physical movements of the learners were neglected, i.e. only the verbal recordings were depicted.

Secondly, the majority of the data collected through the means of focus groups can be described as dense. Reasons for this density can be found in the stringent guidance by the semi-structured interview as well as the incorporated stimuli. The interview

structure focused on these representations of space, namely maps, and the use of different languages in the representations. Due to the focus on the different concepts of space and the matter of applied languages, the children were able to voice their individual opinions directly. The debate on space and language was guided by questions, which almost all learners got involved in and took a stand on. However, the structure of the interviews cannot be described as a question-and-answer game, but rather as one learner reacting to the question and others getting engaged in the debate. During that, items of language and space were often interlinked by the learners themselves as they provided profound insights into their individual concepts. Thus, they discussed the feelings they have when they are unable to understand a language, for example feelings of alienation. Simultaneously, the learners opened up spaces of in- and exclusion by expressing their feeling of not belonging to a group. Additionally, the role of the secluded room as well the flexible and transparent group composition may also be recognized as influential factors in this data collection process. The 80 minute long material can therefore be characterized as the most profound data corpus in light of this empirical study.

The third form of data gathered through the application of field notes reflects the subjective view of the researcher herself while being part of the field. These notes serve as a scaffolding of the experienced situations and encompass transcriptions of perceived verbal exchanges between learners as well as notes on observations made by the researcher herself. This form of data offers an additional subjective view to the field which centers on one individual's perspective and also enables a process of meta-reflection. In addition, the concentrated view on the individual learner based on the videographic material and the focused interviews is broadened. These notes demonstrate the conception of actions and voicings from an additional perspective. For example, the observation of individual learners may contribute to a greater understanding of their actions and verbal statements: FM29 takes her time working on tasks in class while quickly getting distracted by other learners. Although she shows progress as she finally locates her chosen building on a map, she is quickly corrected by the teacher because she chose an individually bound place in order to locate her building, namely her ophthalmologist's practice. The teacher encourages her to refer to another landmark that can be located in close proximity to this one. However, FM29 does not know these items, and therefore the process of spatial orientation becomes meaningless to her. After this degrading instance, she shows an even slower work pace.

All observations, however, focus on predefined categories that were derived from the research questions before going into the field. This structure proves to be beneficiary to

the empirical work since different items could be focused on during the whole research process and allowed for a cohesive perception of the individual learner's concept development. However, these notes need to be viewed critically because the role of the researcher herself in the field should not be underestimated. For example, through actions such as note-taking, the researcher is able to influence interactions between learners. Furthermore, the researcher always strives for a compliance of the set research goals. All gathered data needs to suit them, which the researcher constantly works towards. The ambiguous character of the derived data needs to be critically reflected although these subjective notes allow for additional insights into the plurilingual development of the concept of space by the learners.

The data gathered with the portfolios can also be described as dense because content discussions focusing on the use of multiple languages in the spatial conception and negotiation processes were retained. For example, children were able to state their individual definitions of a map while also documenting their exploration of the city. Additionally, they were prompted to give reasons for their choices in which most of them depicted a strong reflective competence. With regard to the use of different languages, reproductive items such as the number of languages used or heard were stated while also incorporating meta-level items such as the evaluation of different languages. The majority of the learners also worked on the majority of tasks since 19 out of 20 learners completed the portfolio while working on open and closed questions in written form. Here, they were able to deal with plurilingual spatial education on a different level because they had to write. In addition, they could work on the tasks in their individual pace, although the teacher provided some guidance. During the different learning phases, different sections of the portfolio were highlighted. However, based on an agreement between the researcher and the students, the teacher did not gain any insights into the portfolios. Due to this agreement, the children were able to experience an additional protected environment. As the data gathered during the interviews can also be described as dense, in terms of content discussions on space and the use of different language, the role of the protected environment needs to be reconsidered. The learners were also allowed to work on the portfolio at home, which again highlights the role of the protected environment but may also have allowed for external influences because parents might have served as guiding professionals by helping their children.

The last two forms of gathered data can be described as follows: While the expert interviews offered an additional insight into the research field, the questionnaires focused on the recollection of the learners' prior knowledge structures as well as their changes after the learning sequence. During the expert interviews with the conducting

teacher, different areas of interest were dealt with, such as spatial perceptions and negotiations as well as the role of migratory languages in school education. These interviews offered an insight to the subjective theories of the teacher, which can be set at the basis of all actions. Although the teacher offered insights to the role of languages in content-subject teaching, she rarely touched on the individual perception of space and its negotiation amongst the children in a plurilingual setting. The main focus of the expert interviews lies on educational politics and the role of bilingual education. Thus, the teacher talked about the mismatch between the theoretically developed approaches for bilingual education at university level and the practical work in school while referring to her motivation for conducting this project. So far, she was not able to grasp a theoretical approach of bilingual teaching that actually works in the practical field. Due to her feelings of frustration, she was motivated to conduct this sequence on plurilingual content learning. The majority of the collected data aims at similar discussions while quickly leaving the level of concrete actions in class and referring to fundamental issues in the debate about language education. These items do not contribute greatly to the research questions. Therefore, the data will be analyzed in a different research context at a later point in time.

The questionnaires highlight items of spatial education as well as the role of migratory languages in the learners' lives. A minority of the questionnaires was stringently pursued. Children were asked to sketch their own way to school while also evaluating differently presented maps. Children were asked to state the languages they know while also completing tasks of language awareness. In these tasks, they were asked to highlight the linguistic relationship between the presented words. Reasons for the incompleteness of the questionnaires can be seen in their length as well as in the learners' inability to focus on a continuous task for a longer period. Although the questionnaire had been pretested, the expected insights into areas of spatial education and languages were not given by the learners as most of them did not complete the questionnaires. Individual items of these questionnaires can be highlighted, such as the subjective mappings of the learners' ways to school. However, these items do not primarily support the aim of this empirical study. The questionnaire which was handed out to them after the sequence received even less attention since the learners still remembered their answers from the first implementation seven weeks ago.

Therefore, the data gathered in the expert interviews and questionnaires was excluded from the following analysis due to their lack of precision and incompleteness with regard to the research aim. The expert interviews did not focus on the learners' concept development in terms of the development of plurilingual space(s), which is situated at the core of this empirical research. As to the questionnaires, an insufficient

data level was achieved, out of which only certain items could be derived. These items, such as the subjective mappings, would push the boundaries of a cohesive research study too far.

In conclusion, the analysis of the gathered data will be focusing on the following forms of data: verbalization transcripts of the videography material; transcripts of the focus groups; the portfolios as well as the field notes. The transcripts of the audio sequences were not carried out by the researcher herself in order to ensure the validity of the data. She merely cross-transcribed some forms of data in order to ensure intersubjectivity. Additionally, the focus group of the testing phase will also be incorporated into the data corpus. Reasons for this addition lie in the dense discussions of the issues of spatial perceptions and the role of (migratory) languages in education. Since the learners who participated in the focus group of the testing phase also volunteered, were eight years of age and gave the interviews in a secluded room, the main factors can be considered to have been equal. Therefore, this data was included in the analysis.

## 8. Analytical Approaches to Plurilingual Spatial Education

### 8.1 Applying GTM – Developing a Storyline

The main research aim of this project is to reconstruct the concepts developed by the learners during the implemented learning sequence. Since almost no empirical research has been carried out on language issues in the field of geography didactics, an open-minded approach needed to be chosen for the analysis of the gathered data in order to be able to grasp all possibilities. Therefore, the development of prior categories – as suggested in the approaches of the qualitative content analysis (Kuckartz 2014, Mayring 2015) – does not suit the research approach nor the complex data corpus (see chapter 6.4). Thus, Grounded Theory Methodology (GTM) by Strauss & Corbin (1996) has been chosen as an analytical approach in order to be able to recursively evolve concepts of plurilingual spatial education. A descriptive recollection of this approach's main principles has been carried out in chapter 6.4. Furthermore, different forms of data of all 20 participants including focus group interviews, videography sequences, portfolios, and field notes, provide the basis for the analytical process.

As claimed by Strauss & Corbin (1996) as well as Strübing (2004a), the reciprocal relationship between data collection, analysis and theory has been pursued generally while some principles could be applied more strongly than others in this study. In light of the relationship between data collection and the analytical process, the theoretical sampling was not accomplished as advised by Strauss & Corbin (1996). Reasons for this lack of coherence lay in the late discovery of the approach by the researcher herself. The complete data corpus was already collected by the time GTM had been profoundly studied by her due to her participation in a graduate school program. However, the reciprocal relationship between the analytical and the theoretical development process has been extremely strengthened as the principles of an inductive approach, measures of thinking beyond the given phenomenon (Berg & Milmeister 2007), as well as multiple components were strongly applied. For example, theoretical sensitivity was centered on throughout the whole analytical process for which an analysis group consisting of three trained researchers had been established. Here, each of them analyzed the data separately in order to discuss the findings extensively in group meetings. The group encompassed the researcher herself and two trained research assistants. Furthermore, additional literature was considered while discussing the different codings in the analysis group. Hereby, reflections on the own chosen research approach were carried out in light of the discussions in the research

community. This process was even intensified due to the analytical results having been discussed at several international conferences during the process. In addition, the analysis group also applied the method of question-posing. This way, newly derived perspectives could be gained from the data. During the research process which had been mainly characterized by the analysis group, each individual coded all data while all three forms of codings were recursively applied. Especially after the first session of open codings, the method of constant comparison was extremely profitable. However, in the process of axial coding, the paradigm suggested by Strauss & Corbin (1996) was modified to better fit the research purpose. As the paradigm was applied in its complete form, strong overlaps could be identified in the analysis group. Therefore, it was modified to the main categories of: core phenomenon, conditions, strategies, and consequences. In addition, memos and writing case summaries were extremely helpful in the analytical process as meanings could be negotiated amongst the researchers. With the memos, different understandings and perspectives could be retrieved, which fostered a discussion and intensified the derived categories. Case summaries prevented the researchers from losing sight of the overarching character while still retaining an overview of the complete material. Examples for these case summaries can be found in the appendix (see chapter 11.6). The complete analytical process took from September 2014 to February 2015, i.e. six months of intensive group analysis. During this process, theoretical saturation could be fully accomplished for the inductively derived categories. However, this cannot be concluded for the retrieved systematic structure, which is depicted in Table 8-1. Although the individual categories are theoretically saturated, time as well as financial constraints lead to a decrease of the overall theoretical saturation. In order to gain a complete theoretical saturation of the overall systematic structure, additional approximately two to three months and further financial investments are needed.

In conclusion, principles of GTM were consciously and reflectively applied in the analytical process. However, this work does not claim to have applied all principles completely, due to the various reasons explicated above. Therefore, this empirical study bases its analysis on the approach of GTM while also claiming to not yet having fully retrieved a 'grounded theory', due to time and financial constraints as well as a delay in the methodological training of the researcher herself.

In the following sub-chapters, the final results of the recursive data analysis process that took over six months are constituted. The core results of the analytical process are aligned in the following analytical structure, highlighting the concept development process of 8-year-old primary school learners in a plurilingual setting focusing on Second- and Thridspace epistemologies (see Table 8-1). The complete set-up of the

analytical structure, also called a 'story line' by Strauss & Corbin (1996), will be explicated in the following while drawing on strong examples from the data corpus. All given examples include a rough profile of the involved students, stating sex, age, and life world languages of the students, as well as short contextualization of the chosen sequence.

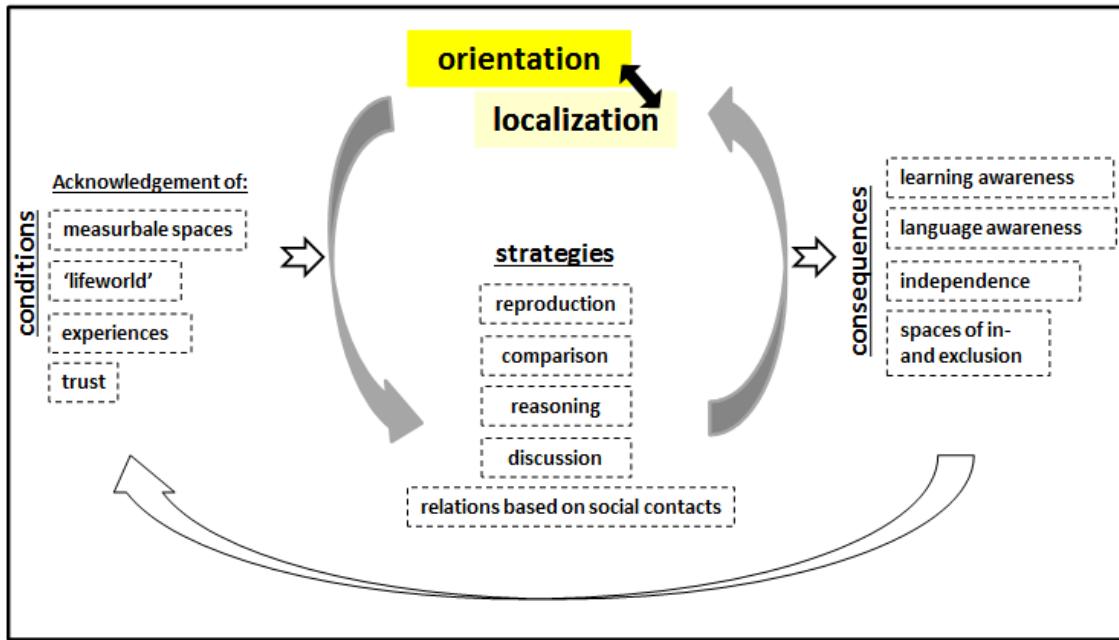


Table 8-1: Concept Development of 8-year-old Learners in a Plurilingual Setting Focusing on Second- and Thridspace

## 8.2 The Core Phenomenon: Orientation

The core phenomenon, which has been derived in the analytical process, is orientation (see Table 8-1). It occurs when 8-year-old learners engage in plurilingual spatial education, as can be derived from their verbal voicings. This concept describes a process in which each learner is engaged and through which it is able to gain an overview of space, its different dimensions, and its incorporated varieties of places. During this process, students try to localize different places in space while also becoming aware of the different spatial dimensions by applying numerous strategies. The concept is also linked to 'objective references' in space, such as numbers on a map, street names on a street sign, and defined landmarks. These references serve as a navigation tool other people can also refer to. Aside from referring to objects of collective standardization, relationships to the children's everyday experiences are also significant. Therefore, learners try to navigate through space while oscillating between 'objective references' and everyday life experiences. This enables them to take part in

societal positioning processes. The following verbal voicings highlight this process as two examples taken from the data corpus are shown in the following dialogues (for additional examples, see chapter 11.7):

*FM29 (f, 9.0, Arabic and German) is searching for a landmark called 'Maille' on a city map lying on the table in front of her. Sadly, she cannot locate the landmark again. She stands up and walks to the large-scale wall map that is pinned to one of the classroom walls. Here, she looks for the landmark again. After standing there for approximately 30 seconds, the following dialog is recorded:*

*FM29: Die Nummer 15!*

*I: Woher weißt du das?*

*FM29: Das ist da erklärt. Hast DU die 15 gefunden?*

*I: ja*

*FM29: Auja (.) da*

*I: Also (.) wo liegt die Maille?*

*FM29: Bei der Nikolauskapelle und bei meinem Augenarzt (FN\_200-207).*

*It is in this situation that FM29 can suddenly locate the landmark and reaches out to the researcher (I) for reassurance, who is standing next to her in order to follow this orientation process. Firstly, FM29 refers to a number on the map which might be bigger and easier to read there as well as in the legend. In addition, she refers to another landmark which is located right next to the one she was looking for and is being explored by one of her classmates. Secondly, FM29 links the orientation process to her everyday life experiences while stating that the landmark is really close to her ophthalmologist. FM29 successfully takes part in the orientation process.*

*The learners CJ62 (m, 8.0, German), BK58 (f, 8.6, German, French, Italian, Spanish and English), CC04 (f, nd, Hungarian and German), and RA08 (nd, 7.6, German), as well as the researcher (I) are sitting at a table on which a city map is placed. The following conversation is recorded:*

*I*E12: *Da wohn ich. (lachen)*

*RA08: Ja das ist (lachen) / das ist weiß ich ja.*

*I: Was da in der 12?*

*IE12: Ja bei der 12 da*

*I: Da?*

*RA08: Mhm//*

*IE12: //Ja den Weg da*

*I: //Mhm*

*CJ62: Barbarossastraße zw//*

*BK58: //Du wohnst glaub hier irgendwo*

*CJ62: //70, dann wohn ich irgendwo//*

*BK58: //Hier glaub ich*

*CC04: Dann//*

*CJ62: //Ich geh mal gucken*

*BK58: //Da wohnt er//*

*CJ62: //Da unten da bei//*

*CC04: //Barbarossastraße//*

*BK58: //Ähm, des/ des soll ein großes Kreuz sein//*

*RA08: //Und da sieht man//*

*I: //Da ist das Kreuz//*

*BK58: //Ok, da ist//*

*BK58: // Ist des die?// (KG\_2\_350-393).*

*After localizing their own houses on the map, the four learners would like to know where one of their friends lives. They are all actively engaged in the orientation process. CJ62 states that he is actively 'getting up and looking for the place', while BK58 has already found it. Moreover, CJ62 and CC04 keep reassuring BK58 while at the same time trying to grasp the street name 'Barbarossastraße' themselves. In addition, BK58 is able to decipher the symbol of a cross (which denotes a church she knows) and asks for the name. In the later part of the sequence, the learners try to find out the name of this church. All four learners successfully participate in the orientation process.*

In addition, the orientation process is characterized by the notion of an antipode which was briefly touched upon in the concept of 'objective references'. Learners turn to socially negotiated standardizations in order to make themselves understood while talking to other people. This process is very similar to the evolution of language in which over time, people agreed on a 'signifiant' that referred to a common 'signifié'. As well as referring to points of 'objective reference' such as a street name or another defined landmark – as highlighted in the examples above –, learners also attempt to position themselves in space. Hence, in order to effectively take part in the orientation process, learners are on a quest for their own position in space – namely a place. The 'localization' of the learner's own self or of their current position can be recognized as a significant addition to the orientation process (see Table 8-1). Therefore, they need to be aware of their position in space so as to be able to navigate through space. In addition to the localization processes of IE12, BK58, and CJ62 in the example given above, the following example taken from the data corpus and referring to the researcher's field notes demonstrates the need for being aware of one's own position in space before navigating through it (for additional examples, see chapter 11.8):

*After the main learning sequence has taken place, a learner (Schüler 18) walks up to the teacher and kindly asks her for a map he can take home. Puzzled about the question, the teacher asks for a reason. Although the student states that he wants to know where his house is, the teacher objects since the requested map is a city map which will not help him in locating his house. The student is baffled and walks away.*

Schüler18: [Name der Lehrperson] (.) ich brauche eine Karte für Zuhause?

L: Warum denn? Für was?

Schüler18: Ich weiß nicht wo Zuhause ist, damit ichs finde

L: Ja (.) aber eine Stadtmappe hilft dir für Zuhause nicht

Schüler18: mh (...) (und geht weiter) (FN\_190-194).

This example demonstrates the importance of the localization process for the learners. The learner requires his own position in order to locate other places in space and is also aware of the role of a map in this localization process. The map acts as the key to his unknown position; however, unfortunately it is not offered to him. The need to retrieve a position in space and therefore to also refer to a place is constituted in the work by Massey & Jess (1995). Here, the sense of place is strongly discussed in light of migratory patterns of a globalized world in which people are ingrained in several places (Massey & Jess 1995).

### **8.3 Conditions in the Orientation Process**

In order to define the process of orientation more precisely, the focus will now be placed on the left column of Table 8-1 under the topic of 'condition' as a crucial starting point for discussion. Based on the analytical process and guided by the principles of Grounded Theory, a set of conditions can be determined to be crucial for the beginning of the overall spatial orientation process. The following conditions can be drawn from the statements made by the study's 8-year-old learners as shown in the categories 'Measurable Spaces', 'Lifeworld', 'Experiences', and 'Trust':

#### **Measurable Spaces**

The category of 'measurable spaces' encompasses ideas of Lefebvre's spatial practices or Soja's Firstspace in which realities are set. For the children, stating these items (which are part of the 'cadre de vie') offers the possibility to demonstrate their awareness of a frame of references. Based on 'measured spaces', they are able to structure the environment each of them experiences differently. Examples for this category can be seen in the following aspects: 44 references to buildings of religious origin, such as the Franziskanerkirche, Frauenkirche, Münster St. Paul, Nikolauskapelle, Stadtkirche, and St. Dionys; 11 references to parts of the city wall, such as Pliensauturm, Schelztorturm, and Wolfstor; 12 references to the Kielmeyerhaus and 10 references to the Neues Rathaus. References to other spatial practices in the city were given less than 10 times and stretched over a variety of practices such as different fountains, districts, and houses.

Reasons for referring to these 'measurable spaces' can be given as follows: The strikingly often stated reference to religious buildings might be based on the children's experiences. Generally, churches are very cold inside and therefore create a physical experience through an instant temperature shift to the body. In addition, in relation to the height of 8-year-old learners, religious buildings can seem impressive and appear in an extremely symmetric shape, which is an appealing characteristic for the human eye (Locher & Nodine 1989). Moreover, the most frequently mentioned individual building can be depicted in the number of referrals to the Kielmeyerhaus. This building is a cultural landmark in the city and contains a figure of a black manikin. Due to this figure as well as its associated myth, the children might have been personally fascinated by this experience.

### ‘Lifeworld’

*The students KM10 (f; 8.0; German), JF12 (f; 8.0; German), and AR601 (f; 8.0; German) are sitting together around a table are conducting research about their individually chosen places in the city. They are looking at books, maps, informational flyers, and pictures. The teacher walks around the classroom and sees how well the students are proceeding.*

*KM10: (.) Da müssen wir aber zusammen lesen, weil das ist hier/ ist mein Buch.*

*L: (unv.) ihr habt doch zwei*

*KM10: Aber wir wollen zusammen*

*(flüsterndes Lesen)*

*KM10: Wie soll man die Geschichte kurz erklären?*

***JF12: Mhm da Ottilienplatz***

***AR601: Ottilienplatz//***

***JF12: Dort arbeitet mein Papa***

*(lachen)*

*AR601: Das könnte ich doch auch malen, das Haus. (.) Das kenne ich.*

*(UTM\_10.2.14\_R05\_0001\_482-497).*

*The students KG20 (f; 8.0; German), JF12 (f; 8.0; German), KM10 (f; 8.0; German), AR601 (f; 8.0; German), and SA28 (f; 8.0; German) are sitting together while conducting research for their individually chosen place in the city. The question about a building’s special features needs to be answered by all students as the following conversation takes place:*

*KG20: Was ist denn bei mir an dieser Kirche besonders?*

*KG20: (.) Dass es da drei Eingänge gibt.*

*JF12: Ja genau, da gibt es drei Eingänge.*

*(lachen)*

*KG20: Das schreibe ich hin//*

*KM10: //Und was ist bei mir besonderes? (.) Dass diese Kirche ein Kloster war oder wie?*

*JF12: Mhm ich weiß nicht, was ich da bei dieser*

*KM10: Ja ich weiß es//*

*JF12: //Geschichte schreiben soll//*

*KM10: //Dass in der Nähe eine Grundschule ist (.) oder eine Schule ok*

*KG20: Oder äh//*

*KM10: //Ich frage*

JF12: Mhm

KG20: Nein (unv.)//

KM10: //Da ist ja eine Schule, also äh/ also das ist jetzt nicht besonders, dass da in der Nähe von der Kirche eine Schule ist, also//

JF12: //Früher war da eher auch bei uns so ein Kindergarten so//

KG20: //Dass ein Brunnen davor ist (.) ein wunderschöner Brunnen//  
(lachen)

KM10: (.) Und Mülltonnen stehen da auch

KG20: Und dass da ein kleiner Turm ist und dass da//

**JF12: Katja einmal die Hochzeit gefeiert hat**

(lachen)

KG20: //Ja bei mir nicht also

KM10: (.) Willst du mal die Hochzeit da feiern?//

JF12: //Warte mal

**SA28: Die Frau Schneider/ die Frau Schneider hat doch irgendwie bei der Frauenkirche die Hochzeit gefeiert (.) oder so**

KG20: Echt?

AR601: Nein nicht bei der Frauenkirche//

KG20: //Also ähm//

KM10: //bei//

KG20: //guck mal, da stehen sogar Mythen//

KM10: //bei der//

KM10: //bei dem (unv.)//

JF12: //Franziskaner-Kirche//

(UTM\_10.2.14\_R05\_0001\_552-622).

AW26 (m; nd; German) states in his portfolio the following reason for choosing his building:

5. Warum hast du dir genau diese Sache ausgesucht?

Weil es meinen Vorfahren gehört hat (P\_AW26\_35).

In these three examples, the importance can be shown of recognizing everyday individual experiences in space. During the research process in class, JF12 refers to a square in the city named Ottilienplatz where her dad's office is located. Here, the learner not simply alludes to a spatial object but rather to a spatial practice that is dominated by everyday personal experiences. In the second example, JF12 as well as SA28 comment on a church in which the class teacher celebrated the wedding of her

daughter. Moreover, this spatial practice of the Frauenkirche is significant to the individual learner due to his own lifeworld experiences. In the last example, AW26 refers to a winery in the city while completing his portfolio. He has chosen this building because it once belonged to his family. By stressing the significant role of daily experiences in the city space, they become irrevocably apparent. As highlighted by these three examples, linking spatial practices with individual everyday experiences allows for space to become individually meaningful even to young learners. Connecting spatial orientation processes in geography education to lifeworld experiences in space allows for spaces to become individually meaningful to the learners. These three examples show the importance of linking lifeworld experiences to spatial educational processes.

The construct of a 'lifeworld' for spatial education was first coined by phenomenological researchers such as Husserl and Schütz and serves as a fertile concept that makes spatial practices become relevant to young learners (Ryser & Tran n.d.). Here, they can incorporate their individual everyday experiences and are able to give meaning to spatial practices. With the recognition of individual 'lifeworlds', the concept of spatial representations is fostered. 'Lifeworld' centers on the idea of subjective constructions of the world. This construction process is mainly influenced by one's daily surroundings as well as experiences. Therefore, it cannot be equalized to the concept of Lefebvre's spatial practices since they constitute physically measurable frames that serve as referential points for all human life. 'Lifeworlds', however, operate on the premise of the individual construction of the world and can be viewed as an addition to Lefebvre's discussion of spatial representations, in order to emphasize their importance. Based on the discussions by Husserl and Schütz, Kraus defines the term 'lifeworld' as "the initial results of subjective perceptions of the environment. Ultimately, humans experience their social environment based on their previous experiences" (Kraus n.d.).

In summary, the category 'Lifeworld' highlights the significance of individual 'lifeworlds' on the basis of spatial practices in order to initiate a progression towards spatial representations in the context of spatial education.

## **Experiences**

When recognizing individual 'lifeworlds', the significance of personal experiences is essential to the orientation process of young learners and therefore calls for a separately derived category. Although experiences are influential to the children's 'lifeworlds', they also stand-alone since numerous learners highlight their own experiences in varied contexts. This significance could only be derived and made transparent through a tedious and iterative process of analyzing the collected data. In this analytical process, it becomes clear that children will use the method of recounting

in order to show the importance of their own experiences. The exemplarily highlighted sequences below are recounts of individually experienced incidents in the portfolios of the learners IE12 (m; 7.0; German), AR601 (f; 8.0; German), and AA00 (f; 8.0; Turkish and German). Here, all learners were able to participate in a field trip and walk around the city while focusing on buildings, streets, and parks as well as navigating with a map.

*Wir waren<sup>3</sup> beim Rathaus und bei der Frauenkirche. In der Frauenkirche war es ganz schön kalt. Wir haben eine Moderation über Esslingen gemacht. Wie waren auch in einer Schule und haben gegessen. Danach gingen wir zur Kirche St. Dionys und dann waren wir bei den Wasserrädern. Am Schluss sind wir die Burgstaffeln hoch gelaufen. Es waren 315 Stufen bis ganz nach oben (P\_IE12\_21).*

*Wir waren in der Frauenkirche. Die Frauenkirch ist 72m hoch, der Engel 60cm hoch. Wir haben etwas gegessen in der Weißenhofschule. Danach sind wir zum Fischbrunnen gegangen und von dort konnten wir das alte Rathaus sehen. Dann sind wir durchs neue Rathaus gelaufen und später mussten die viele Treppenstufen zur Burg hoch (P\_AR601\_21).*

*Mir hat besonders gut die Frauenkirch gefallen; weil die Frauenkirche viele schöne Fenster hat und Jesus hat eine schöne weiße Farbe (P\_AR601\_26).*

*Wir hatten Kamaras da da dürfen wir fotos machen wir haben viele fotos gemacht aber nich so viele fotos wir haben die Kirche fotografirt wie haben auch die Burg fotografirt (P\_AA00\_21).*

The highlighted examples strengthen the importance of individual learners' experiences as they walked around the city, ate at a school, saw many different buildings and were allowed to take pictures. The significance of the learner's own actions in space becomes apparent, for they are strongly voiced: we were, we walked, we made, we ate. It is also important that the learners physically feel and experience space with their own body as they recognize 'lifeworlds' in the orientation process. This opportunity was

---

<sup>3</sup> In order to strengthen the significance of certain segments in a quotation, they are highlighted through bold accentuations.

offered to the learners during a field trip to the city. Here, they were confronted with spatial practices while connecting them to their own individual 'lifeworlds' through experience. Numerous learners voiced the importance of experiencing space, for example, by walking around in space. This becomes apparent in the process of counting the number of steps they were required to walk up to the castle. In addition to being able to physically feel space, it was also important to be independent. Children highlight the possibility of getting a camera and therefore being able to independently take pictures which were later used in class.

### **Trust**

An additional category is 'trust', which serves as a condition in the orientation process and can be derived from the analysis of the collected data. However, this category cannot be simply summoned by providing certain examples from the data corpus and offering a reading of them. Rather, it needs further differentiation as (1) trust can be attributed from another person or (2) the person shows faith in himself. Both differentiations are fundamental in the progression of the orientation process, since trust serves as a gatekeeper to further spatial actions. (1) When considering trust as an attribution from an outsider, multiple facets can be depicted. One way of attributing trust to someone else can be seen in the mere repetition of the person's statement, as exemplified in the following three examples:

*During the second focus group meeting in which the interviewer (I) and the learners SS15 (f; 9.0; Italian and German), CC04 (f; nd; Hungarian and German), JJ05 (m; 8.0; Czech and German), RA08 (nd; 7.6; German), CJ62 (m; 8.0; German), IE12 (m; 7.0; German), BK58 (f; 8.6; French, Italian, Spanish, English and German), and AA00 (f; 8.0; Turkish and German) take part, the following conversation is recorded. The focus lies on comparing two shown maps:*

*I: Jetzt haben wir noch die Karte, ist das dasselbe?*

*JJ05: Nein*

*CJ62: Nein*

*BK58: Mhm (verneinend)*

*I: JJ05, du kannst auch hierhin kommen zu mir.*

*JJ05: Will nicht*

*CJ62: So ähnlich, ja eigentlich//*

*RA08: //Eigentlich schon/ eigentlich schon, aber halt (unv.), die*

*I: //Was eigentlich schon?//*

*IE12: //Die/ die ist eher ne Kinderkarte//*

*CJ62://Also von (.) ja*

*RA08: //Find ich jetzt auch//*

*CJ62: (.) ja//*

*I: //Das ist ne Kinderkarte für dich hier?*

*IE12: Weil mit den Nummern und dann kommen hier die Nummern*

*Alle: ja (allgemein)//*

*I: //Mhm//*

*CJ62: //dann steht des drauf*

*I: und was ist das für ne Karte?*

***IE12: Auch ne Kinderkarte***

*I: Mhm//*

***RA08: //Kinderkarte***

*(KG\_2\_82-125).*

*In addition, the second focus-group meeting also focused on perceiving languages. After the interviewer asks how the students feel when they hear different languages, CJ62 (m; 8.0; German), RA08 (nd; 7.6; German), and IE12 (m; 7.0; German) refer to places and languages. Here, IE12 affirms RA08 of his opinion:*

*CJ62: //Man kanns zum Beispiel//*

*CJ62: //Man kanns//*

***RA08: /Italien/ in Italien***

*CJ62: Ja//*

***RA08: //schnattern die, sodass man fast nichts versteht//***

*IE12: //Ja alle (unv.)//*

*CJ62: //Ja, aber auch, wenn man nicht/ zum Beispiel in Thailand ist*

***IE12: Ja die reden auch schnell so (KG\_2\_785-800).***

*The third focus-group meeting partially focuses on language similarities and differences. Here, the following students take part FM29 (f; 9.0; Arabic and German), YS10 (f; 8.0; Turkish and German), JJ05 (m; 8.0; Czech and German), SS15 (f; 9.0; Italian and German), SA28 (f; 8.0; German), and AA00 (f; 8.0; Turkish and German). The interviewer asks if the students know any words which sound similar in two languages. After referring to some examples (see the categories of comparison and language awareness), YS10 (f; 8.0; Turkish and German), FM29 (f; 9.0; Arabic and German), and JJ05 (m; 8.0; Czech and German) talk about the relationship between humanity and religion. Especially*

*the existence of God and whether he was human or not is highlighted, while JJ05 affirms FM29's opinion and contradicts the opinion of YS10:*

YS10: ähm der Gott h/ die waren gar keine Menschen eigentlich//

FM29: //Doch//

I: //Mhm//

Alle: //Doch (allgemein)

**FM29: *Doch, doch eigentlich***//

**JJ05: //Doch//**

FM29: //schon// (KG\_3\_667-680).

Looking at these examples, the classmates repeat the already voiced idea of another classmate through which consent is assured. In the first example, IE12 determines the shown map as a map that was originally produced for children by defining it as a 'Kinderkarte'. This word is repeated by his classmate RA08 who assures him of the correct correlation. The second example depicts a dialogue between three learners who discuss the rate of speaking of other natives such as Italians and Thais. RA08 voices his opinion on the high rate of speaking of Italians while IE12 transfers this to Thai-speaking people and reassures RA08 in his perception. In the final example, YS10 claims that God was not human to which FM29 as well JJ05 object. Through repeating the word 'doch', which means 'of course', JJ05 assures FM29. FM29 is encouraged through this attribution of trust, for JJ05 repeats her wording. These examples constitute the importance of attributing trust to someone due to which, in turn, the person's self-image is strengthened.

Another way in which this form of encouragement can be read is in the verbal reinforcements by classmates.

*During the second focus-group meeting (see p. 131), IE12 (m; 7.0; German), CJ62 (m; 8.0; German), and RA08 (nd; 7.6; German) assure themselves of eachothers' opinions:*

IE12: //Die/ die ist eher ne Kinderkarte//

CJ62: //Also von (.) ja

**RA08: //Find ich jetzt auch//**

**CJ62: (.) ja// (KG\_2\_100-107).**

*During the third focus-group meeting (see p. 132), students are looking at their own drawn ways to school while a map of the city lies in the middle of the table.*

*During this meeting, YS10 (f; 8.0; Turkish and German) asks if her drawing of a way to school is a map. The following conversation starts:*

YS10: //Ist das eine Karte?

FM29: Nein//

JJ05: //also ist ein Stück von einer Karte

SA28: Jede Schulweg (unv.)//

I: //Wie das ist ein Stück von einer Karte?

JJ05: Weiste wie man hätte es von d/ von der sch/ von einer Karte rau/ äh rausgeschnitten, also i//

I: //Mhm//

**JJ05: //wie soll ich das äh**

**SA28: (.) Ist auch schwierig//**

JJ05: //sagen äh

(KG\_3\_335-352).

*During the forth and final focus group meeting, in which all learners participated due to the stated reasons in chapter 10, learners were asked to recollect all the languages that they heard during the learning sequence. At the start of this conversation, the focus was placed on the institutionally learnt languages such as German and Englisch for which German is not learnt in the learner's perspective. Here, some of the learners encourage each other that they are able to speak the German language for a long time:*

I: (...)NÄMLICH (...) da es ja nicht nur/ es wurde ja nicht alles auf Deutsch gemacht, ne? (...) Was hat Frau Lüdeke die gesamte Zeit immer gesprochen?

CJ62: Englisch

I: Englisch (.) und da war ja schonmal so die Frage, was ihr noch für andere Sprachen gehört habt, gell? (.) Könnt ihr euch noch dran erinnern?

Alle: (Gemurmel)

I: Ganz dunkel. (.) Jetzt ist die Frage, die ich euch noch stellen möchte, also ihr lernt Deutsch in der Schule, ihr lernt Englisch in der Schule.

UW44: Aber wir können doch schon lange.

JF12: Deutsch kann ich schon laang.

RA08: Ich auch

MA37: Ich auch

AR601:Ich auch

(KG\_4\_387-405).

These examples emphasize the importance of verbal reassurance which the learners voice by saying in agreement 'Find ich jetzt auch', 'Ja', 'Ich auch'. In the second example, JJ05 is unsure of himself and therefore is not able to say what exactly he means. With the act of reassurance provided by SA28 who comforts him by saying that this is quite difficult, JJ05 may feel relieved. SA28 may serve as a helping hand in this example. The third example provides two incidences of verbal reassurance. First, JF12 reassures UW44 that she has also been able to speak German for a long time; second, RA08, MA37 and AR601 also reassure JF12. In addition to repeating the provided statement, acts of verbal reassurance also strengthen the person's self-image and enable him to take part in the spatial orientation process.

However, trust can also be fractured by acts of non-attribution from another person, which can be seen in the two following examples:

*After the main learning sequence has taken place in the lesson, a learner of the class (SchülerIn 18) walks up to the teacher and kindly asks her for a map he can take home. Puzzled about the question, the teacher asks for a reason. Although the student states that he wants to find out where his house is, the teacher objects since the requested map is a city map which will not help him in locating his house. The student is baffled and walks away.*

SchülerIn18: [Name der Lehrperson] (.) ich brauche eine Karte für Zuhause?

L: Warum denn? Für was?

SchülerIn18: Ich weiß nicht wo Zuhause ist, damit ichs finde

L: Ja (.) aber eine Stadtmappe hilft dir für Zuhause nichts

SchülerIn18: mh (...) (und geht weiter) (FN\_190-194).

*After successfully engaging in an orientation process (see p. 123), FM29 (f; 8.0; Turkish and German) links it to her everyday life experiences while stating that the chosen landmark 'Maille' is really close to her ophthalmologist. FM29 successfully takes part in the orientation process in which she links 'objective elements' to acts of her lifeworld experiences. However, after engaging in this complex process, FM29 is demotivated as the following incidents take place:*

*FM29: Bei der Nikolauskapelle und bei meinem Augenarzt*

*FM29 schreibt an ihrem Platz folgende Formulierung auf das Plakat: "Where?: Bei der Nikolauskapelle und bei den Augenarzt".*

*L korrigiert dies später und bittet um eine 'richtige' Ortsangabe. Hierfür wird FM29 gebeten die bereits geschrieben Stelle zu überkleben und anstatt des Augenarztes eine Straßenkruezung anzugeben (FN\_207-209).*

These two examples show how powerful a person on the outside can be in terms of the destruction of trust. In the first example, the learner kindly asks the teacher for a map to take home. His reason for asking lies in his lack of knowledge which he would like to overcome. He cannot locate his home on a map and wants to find it at home. The teacher says that a map will not help him at home. The learner walks away and does not respond again. Although this incident could be understood as a mere misunderstanding, it can surely also be understood as a moment in which the teacher does not trust her learner. The second example describes an incident between the same teacher and another learner. Here, FM29 is finally able to locate the chosen landmark on a map while referring to her ophthalmologist whose office is right next to it. FM29 is able to access her 'lifeworld' and to connect it to the spatial practice of a landmark. Due to her own experience, she succeeds in the process of localizing her landmark. However, the teacher is not satisfied with this result and asks FM29 to please use a 'correct' location for her landmark. In return, FM29 corrects her individually constructed notion and writes down the two street names stated on the map. FM29 is no longer able to connect the newly acquired spatial practice (i.e. her landmark) to her prior construction of space but isolates these two spatial constructions. This isolation process was caused by the teacher's non-attribution of trust. These two incidences serve as examples for the powerful attribution process of trust and its consequences.

(2) Trust can also be depicted as having faith in oneself. In this context, the person might already have experienced various incidences in which he received confirmation of his actions or trust was attributed to him in multiple ways, as the above-stated examples show. The following situations give evidence of this depiction:

*As YS10 (f; 8.0; Turkish and German) engages in the learning process focusing on the construction process of maps, she is initially unsure of her task. After closely reading the given task and having experienced an experiment focusing on*

*the symbolization process of mountains on a map, she is more self-confident to carry on in the learning process:*

YS10: *Evet hepsini okudum. Simdi bisey boycam.*

AW: *Hmhm*

YS10: *Ahn, ben goermedim.*

AW: *Hmhm.*

YS10: *Tamam biliyorum, ne yapcam.*

YS10: *Das heisst, ich weiss jetzt was ich machen soll.*

*(UTM\_30.1.14-R09-0002\_62-67).*

*RA08 (nd; 7.6; German) recollects his own learning process with regard to the presentation format of a poster as follows. He is sure of himself that he would do everything just the same way:*

*c. Was würdest du bei einem zweiten Plakat anders machen?*

*Person: Bei meinem zweiten Plakat würde ich es so wie bei meinem ersten Plakat machen (P\_RA08\_63-64).*

*During the focus-group interview in the pre-test phase, students are asked to think about their favorite language and which reasons they have for it. The learner M3, whose home language is German, voices her opinion:*

*I: Mhm und warum ist Deutsch für dich die schönste Sprache?*

*M3: Weil ich halt hier jetzt schon eine Weile lebe und weil ich sie jetzt auch gut kann (KG\_5\_1166-1169).*

In the first example, YS10 highlights the natural and self-confident use of two languages at the same time. Although she first voices her statement in Turkish, she is confident enough to easily translate it into German. In addition, providing the statement in Turkish first may depict a strong self-image in itself as non-native learners of German are usually not allowed to speak their first language on school grounds. In the second example, RA08 also shows proof of his own faith as he states that he would not change anything on his poster if he had to redo it. In the third statement, learner M3 can easily rate German as the most beautiful language since she is able to speak it well. Here, M3 seems to show faith in her own ability to speak German. In conclusion, the ability to orientate oneself in space is influenced by the child's awareness of the faith he has in himself. However, a clear correlation between a strong self-image and the orientation process, which would support the later, cannot be stated as data was not collected in order to validate such a hypothesis. However, the influential factor can

be drawn from the manifold statements the learners voiced with regard to this condition.

On the contrary, learners' lack of faith in themselves can also influence the orientation process. These learners might struggle in the process, although this can neither be validated by the given data. However, the influence as well as the awareness of such a lack can be seen in the following statements by some learners:

*Before classtime, conversations between the interviewer (I) and the children unfold. In one of these conversations, FM29 (f; 8.0; Turkish and German) states that she does not like to be in class when the cameras are running. Out of curiosity, the interviewer asks for a reason, but does not get a clear answer. However, the learners's discomfort is strengthened because she does not want to participate under these circumstances and hopes to be sick on these days.*

*I: Warum willst du denn nicht kommen, wenn die Kamera da ist?*

*FM29: weil (...) dann verstecke ich mich und sag NIX und außerdem lass ich mich dann nicht blicken*

*I: Das ist aber schade. Das finde ich nicht schön*

*FM29: In shallah (.) hoffentlich bin ich krank (FN\_145-148).*

*During a learning sequence in class, students are prompted to present their researched findings to each other in small groups. Here, CC04 (f; nd; Hungarian and German), JJ05 (m; 8.0; Czech and German) as well as YS10 (f; 8.0; Turkish and German) engage in this process. CC04 starts to present her building while directly stating her mistrust in her own competences; she points out that she is not able to speak any English and asks the others for help:*

*CC04: Also, wir fangen jetzt an. (...) Name of the (unverständlich). Was heisst das? (...) Ich kann kein Englisch (unverständlich).*

*JJ05: Das ist der Name von dem Haus (...)*

*YS10: Schelztor. Ähh, jetzt schreiben (...)*

*CC04: Was muss man da jetzt machen, was muss man da jetzt machen?*

JJ05: *Lies einfach diese (...), lies die einfach vor und du musst das alles hinschreiben (...), was du gelernt hast davon. (...) name of the building, (...) das ist der Name von diesem Gebäude. (...) Da musst du den Namen von den Gebäuden hinschreiben. (UTM\_10.2.14-R09-0001\_1-5).*

*Based on the posed question in the portfolio focusing on the learner's own recollected learning achievement, AR601 (f; 8.0; German) states that she learnt that other people were satisfied with her work, but that she was not satisfied herself.*

*Das viele Kinder unterschiedliche Ansichten haben. Das man keine Angst hat sondern Mut. Das man laut und deutlich reden solle. **Das man sagt es wäre nicht gut und alle fanden es gut.** (P\_AR601\_70-71).*

*During the first focus-group meeting, the following sequence between the two learners FM29 (f; 8.0; Arabic and German) and SS15 (f; 9.0; Italian and German) takes place. This sequence focuses on the act of being allowed to go to school on her own after the interviewer has asked for a description of their drawn ways to school. In addition, the learners JF12 (f; 8.0; German), YS10 (f; 8.0; Turkish and German), CC04 (f; nd; Hungarian and German), and JJ05 (m; 8.0; Czech and German) also participate in this first meeting.*

*FM29: läufst du all / fährst du alleine im Bus?*

*SS15: ja (.)*

*FM29: allei / ganz?*

*SS15: a*

*FM 29: eh (.) ich nicht ich darf es nicht*

*FM 29: ehm (unv.) (KG\_1\_82-93).*

All of the above examples may be analyzed in light of the lack of faith the children have in themselves: FM29 does not believe in her own competence and would rather be sick; CC04 clearly voices her incompetence in the English language; AR601 feels uncomfortable if all children praise her work but she herself does not see it this way; and FM29 is clearly astonished when she learns about SS15's permission to take the school bus on her own while she is not allowed to do so herself. In all of these

situations, the children become aware of their lack of faith in themselves, which need to be taken into account in the complex process of orientation in space.

Although all of the analyzed conditions in the examples deliver a fertile ground for the spatial orientation process to begin, the coping strategies are even more differentiated amongst the group of 8-year-olds. Additional examples of all determined conditions can be seen in chapter 11.9.

#### **8.4 Strategies in the Orientation Process**

Another aspect of orientation can be seen in the applied strategies as shown in Table 8-1 in the center of the chart. The learner arrives in a classroom setting with an acknowledgement of self-derived 'conditions' based on its life experiences. The learning process is then guided by specific self- and learned strategies. Based on the named conditions the 8-year-old primary school learners voiced during the learning sequence, they also deploy multiple strategies. These are actively applied by the learners in order to effectively cope with the orientation process inside and outside the classroom. Based on the analytical process, the following strategies could be observed. The analytical results found in the data can be closely linked to Bloom's Taxonomy for Learning (Anderson et al. 2001). This serves as a structural basis for the strategies explicated below, with the exception of the notion of relating space in social contacts. The strategies that can be linked to the learning taxonomy are: reproduction, comparison, reasoning, and discussion.

##### **Reproduction**

The most basic category to be derived from the data corpus can be summoned under the term 'reproduction'. Here, learners reproduce or restructure their newly acquired knowledge. They learned these facts during previous learning phases and now apply them into their existing knowledge structures through repetition. This is done either via repetition of the exact wording (i.e. reproduction) or via rewording (i.e. restructuring). The most common form used by the learners can be summoned as reproduction. This way, the learners take part in the overall learning process. Re-echoing the newly acquired knowledge is the first step towards a successful learning process.

According to Kramer et al. (2007), the first cognitive strategy children at school age deploy is reproduction. Strategies such as reproduction are later broadened by abilities of summarizing, categorizing, and structuring. These strategies are substantial to the development of cognitive structures which allow the child to learn independently (Kramer et al. 2007). However, the reproduction of different knowledge types can be recorded in the derived materials as the young learners reproduced items of (1)

language-based and (2) subject-specific knowledge. The latter can again be distinguished into (A) types of maps, (B) media of maps, and (C) methods.

### *(1) Language-based knowledge*

Language-based knowledge refers to all forms of knowledge repetition that either include the mere recollection of the languages known to the learners or the reproduction of contextual knowledge about languages. Important for this recollection process is that all facts are just named while no problematization or discussion occurs. Critical issues of language hierarchies, power, and roles are not being referred to at this stage of the learning process. If these items are discussed, they will be analyzed at a later stage of the learning strategies applied in this context.

The recollection process of languages known to the learners can be characterized through two dimensions: high quantity and context. With regard to high quantity, learners list a notable number of languages known to them. This diversity can be seen in the following examples:

The following sequence is taken from the first focus-group meeting in which the following learners participated: FM29 (f; 8.0; Arabic and German), JF12 (f; 8.0; German), CC04 (f; nd; Hungarian and German), SS15 (f; 9.0; Italian and German), JJ05 (m; 8.0; Czech and German), and YS10 (f; 8.0; Turkish and German). After talking about different maps of the city, the interviewer (I) asks which languages they see on the maps and which additional languages they might know. The learners reproduce their knowledge structures about languages as follows:

*I: so, jetzt ist / was seht ihr denn hier für eine Sprache drauf?*

*FM29: Deutsch*

*JF12: eh Deutsch*

*CC04: Deutsch*

*I: Deutsch, gibt es noch was anderes außer Deutsch?*

*SS15: Türkisch, Englisch*

*JF12: Türkisch, Englisch,*

*SS15: Italienisch*

*JF12: Französisch, Österreich (lacht)*

*JJ05: Arabisch, Griechisch, Spanisch*

*I: Spanisch*

*JF12: ehm, Ztschwetscher / Ztschwetscher Dütsch*

*I: wie bitte nochmal*

*CC04: alle Sprachen*

*I: alle Sprachen gibt es*

*FM29: Ru / (hustet) Russisch*

*I: Russisch (FM29 hustet nochmal laut) (KG\_1\_365-398).*

*During the second focus-group meeting in which SS15 (f; 9.0; Italian and German), CC04 (f; nd; Hungarian and German), JJ05 (m; 8.0; Czech and German), RA08 (nd; 7.6; German), CJ62 (m; 8.0; German), IE12 (m; 7.0; German), BK58 (f; 8.6; French, Italian, Spanish, English and German), and AA00 (f; 8.0; Turkish and German) participate, the focus is also placed on the use of languages in maps. The learners noticed the following elements and reproduced their knowledge structures as follows:*

*I: So jetzt habt ihr ja schon gesagt von Marseille waren Karten da, von Marokko.*

*Waren die alle auf deutsch?*

*CJ62: Nein//*

*BK58: //Nein, die/ das war die Sprache, wo halt/ wenn da Marokko drauf steht, dann war/ stand halt auf der Sprache auch, also*

*IE12: //auf marrokanisch//*

*I: //Mhm//*

*CJ62://Da war auch ne Karte von Esslingen und die war auf japanisch geschrieben*

*RA08: Ja*

*I: Die war auf japanisch//*

*CJ62://Die Schriftzeichen hat man gar nicht richtig gekannt (KG\_2\_669-686).*

*A 4<sup>th</sup>-grade girl named M4 whose lifeworld language is Turkish participates in the pre-test focus-group meeting besides M1 (f; nd; Turkish), M2 (f; nd; German), and M3 (f; nd; German), as well as J1 (m; nd; Swabian). Here, the same question is posed with regard to languages used in maps. Additionally, the children elaborate on languages known to them. M4 reproduces her knowledge structures in terms of the Chinese language:*

*M4: Und ich habe auch mal Chinesisch gehört, nämlich Nǐ hǎo? heißt: Äh "Wie geht es dir?" (KG\_5\_733-734).*

Additionally to the languages listed in the given examples as being Austrian, Chinese, English, French, German, Greek, Italian, Japanese, Russian, Spanish, Swiss German, and Turkish, further languages are also recollected by the learners throughout the study. These are 'African', Albanian, Arabic, 'Bavarian', Belgian, Croatian, Luxembourgish, 'Moroccan', 'Swabian', and the dialect spoken in Berlin. The diversity of the named languages is notable – three dialects are pointed out in particular (Swiss German, Swabian, and the dialect spoken in Berlin). This reproduction of language types may be seen as a gatekeeper in light of language awareness which will be discussed at a later point in the analysis. Contextual knowledge as a second dimension can be highlighted in the language-based reproduction strategy. Here, learners voice their knowledge about the different contexts in which language is used. Moreover, referring to different places, media and spheres of private and public life, the following examples can be depicted:

*During the pre-test focus-group meeting, a 4<sup>th</sup>-grade boy whose first language is Swabian highlights the different contexts in which languages are used. He refers back to the question the interviewer has posed with regard to the many languages on maps. In the conversation, the other children (M1 and M4 (f; nd; Turkish) as well as M2 and M3 (f; nd; German)) notice that most maps are printed in English. J1 offers one contextual explanation for the high frequency of the English language:*

J1: (.) Also äh vor ein paar äh vor Jahren, da wurde das mal ausgemacht ähm und dann ist da einer mehr zu England gehalten und dann ist Englisch die ähm Sprache halt geworden, die ähm (.) die ähm Weltsprache - glaube ich - und des// I: //Mhm//  
J1: //kann jeder (KG\_5\_673-678).

*Later in the same focus-group meeting, the interviewer asks why humans do not speak just one but different languages. J1 (m; nd; Swabian) offers the following reproduction of knowledge structures:*

J1: Ah nein, nicht mit/ mit/ mit Ländern, in manchen Ländern spricht man auch gleich (.) und in Dingsda, wie heißt es, Israel oder so, da spricht man ähm da gibt es ganz verschiedene Sprachen (KG\_5\_804).

*Further on, while being asked to name different languages known to the group, J1 replies:*

J1: //Au ja, es gibt/ es gibt Fischsprache, es gibt Katzensprache, es gibt Meerschweinchen-Sprache, es gibt Hasen-Sprache// (KG\_5\_982-983).

Looking at the provided examples of J1, a meta-linguistic level may be identified here since the knowledge about the role of English in the world as well as the diversity of Israel is stated. Additionally, learner J1 calls upon the different registers as he talks about the languages of different animals such as fish, cats, guinea pigs, and rabbits. By reproducing this knowledge, a first basis for the development of language awareness may be provided.

## **(2) Subject-specific knowledge**

The second type of knowledge the learners are able to reproduce during the study can be summoned as subject-specific. Here, all reproductions in terms of spaces, places and maps are collected. However, this sub-category of knowledge reproductions can be characterized as ample. Therefore, three partial knowledge areas can be highlighted: (A) types of maps, (B) media of maps, and (C) methods. Although notions of the concept of culture can be detected in some of the given examples, it is overstretched by the concept of space and influenced by language. With respect to this, no further analytical insights into the realm of culture are provided. In addition, the analysis of the pluralistic concept of culture would not be constructive with regard to the posed research questions and aims.

General examples clarifying this category of subject-specific knowledge reproduction are as follows:

*While working with maps during the consolidation phase, the researcher is present in the classroom. Here, the following sequence between her (I) and a student (SchülerIn5) is recorded in the field notes. The sequence focuses on the reproduction of subject-specific knowledge structures in terms of contour lines on a map:*

*I: Was hast du gezeichnet?*

*SchülerIn5: ein Berg*

*I: Und was sind die Linien?*

*SchülerIn5: die sind immer auf Meter (.) also die (kreisförmige Bewegung mit dem Finger) ist 100m*

*I: Was die?*

*SchülerIn5: Ja (.) die Linie (zeigt unterste Linie) (FN\_47-52).*

*During the third focus-group meeting, the interviewer poses a question focusing on the newly-acquired knowledge structures about the chosen city. YS10 (f; 8.0; Turkish and German) states her newly gained knowledge as she reproduces the acquired structures about the city. She refers to certain landmarks by naming them. Besides her, FM29 (f; 9.0; Arabic and German), JJ05 (m; 8.0; Czech and German), SS15 (f; 9.0; Italian and German), SA28 (f; 8.0; German), and AA00 (f; 8.0; Turkish and German) participate in this meeting:*

*YS10: Ähm ich hab also gelernt von Schelztor, dass die Maille ähm noch ähm hinter der Stadtmauer mal auch war, aber die haben jetzt (unv.) die Stadtmauer (unv.) und dann ist nur noch Schelztor übrig geblieben (KG\_3\_209-210).*

*While participating in the pre-test focus-group meeting, J1 (m; nd; Swabian) refers to the question posed by the interviewer. She has asked if only German is spoken in Germany. While M1 and M4 (f; nd; Turkish and German) as well as M2 and M3 (f; nd; German) are also present, J1 reproduces his subject-specific knowledge structures as follows:*

J1: //Russland-Deutsche, die wurden ähm irgendwie, (.) die durften/ die/ da gab es in Deutschland gerade eine große Hungersnot und dann sind/ also dann sind die run/ ähm die DEUTSCHEN

I: Mhm//

J1: //dann nach Russland gegangen, weil sie da ein Stück Acker und so gekriegt haben

I: Mhm

J1: Und Essen und dann ähm (.) und dann sind die Russländer dann wieder zurückgekommen und dann wurden sie Russland-Deutsche genannt, weil sie halt in Russland ja waren//

I: //Mhm

J1: Also in Deutschland und dann wieder in Russland.

I: Mhm, aber die sind quasi rüber gewandert und//

J1: //Ja//

I: //wieder zurück gewandert (KG\_5\_874-893).

These three examples may be viewed as examples of the wide array of subject-specific knowledge these learners cover while touching on maps, places, and historical events: SchülerIn5 recalls the meaning of contour lines on a map and YS10 recollects parts of the city wall that can still be seen today. J1 shows off his knowledge about the history of the ethnic Germans who once migrated onto Russian territory but are considered to be Germans to this day.

In order to concentrate on subject-specific knowledge areas concerning notions of space, knowledge reproductions focusing on the (A) types of maps can be clearly identified. This depiction also highlights the sustainability of the learning sequence. However, while recollecting the different types of maps named by the learners, a linguistic specificity should be considered. In English, the term 'map' specifically refers to a drawn construction of an extract of the world while the German concept 'Karte' is also used as an umbrella term. Thus, 'Karte' can also mean a plan, a card, a chart, and a ticket. Therefore, with respect to the subject-specific reproductions the learners

voiced, not all statements referred to the English concept of a map. Some also referred to the German concept which in this case is not subject-specific.

map of a country	7
world map	6
city map	3
street map	2
nautical chart	2
menu	2
map of trails	2
astronomic map	1
aviation map	1
bike map	1
birthday card	1
bus ticket	1
business card	1
Christmas card	1
ice-cream menu	1
list of beverages	1
postcard	1
tram ticket	1
treasure map	1

Table 8-2: Types of Maps

As seen in Table 8-2, most of the reproduction, however, can be linked to the geographic concept of a map which includes country maps, world maps, city maps, street maps and nautical charts (for further discussion in maps see chapter 3.1.1).

In addition, the learners stated different (B) media of a map, thus demonstrating their awareness of different representational forms. The 8-year-old learners referred to the media of paper, a 3D model such as the globe, and to the digital navigation system.

*In her portfolio, SA28 (f; 8.0; German) names the medium of a globe by explaining what a map is to her:*

*Auf meinem Globus sieht man die ganze Welt (P\_SA28\_13).*

*In her portfolio BK58 (f; 8.6; French, Italian, Spanish, English and German) reproduces her knowledge about navigation systems by explaining what a map is to her:*

*Es gibt zwahr auch Nawies auber das ist etwas anderes, imprinzip ist es das gleich blos das ein Nawie elektronisch ist, und eine Karte aus Pappier, auf dem etwas draufgetruckt ist (P\_BK58\_15).*

The third and final important point to be made in the realm of subject-specific knowledge regards the methods used. Based on their experience in operating with these (C) methods, the learners are able to recall them.

*While working on station 5 which focuses on the description process of a map, AA00 (f; 8.0; Turkish and German), YS10 (f; 8.0; Turkish and German), and SS15 (f; 9.0; Italian and German) talk about the method they need to observe:*

AA00: *Was machst du da?*

SS15: *Also, das ist (...) Wie... (unverständlich) (...) keine Ahnung (...).*

*Wir habens nicht mal gelesen (...).*

AA00: *Ich habe schon gelesen. Des war spannend.*

YS10: *Ja sehr spannend.*

SS15: *(...) Ok (...), du hast es ja gelesen. Worum geht es?*

AA00: *Darum geht (...), man muss Stichwörter finden und man muss so (...), man muss Stichwörter finden (...) und man muss so gut lesen (...), finden (...), dass man, ähm (...), dass man des einem Freund erklär (...), deinen Freunden erklären kann (...).*

SS15: *Bei mir steht aber was anderes.*

AA00: *Bei mir steht das Gleiche, guck mal.*

SS15: *Also (...), wähle dir einen (...), das habe ich schon gelesen (...), suche dir nun einen Mit (...)schüler (...) oder eine Mitschülerin (...). Ich hab schon eine Mitschülerin hier (...) (lacht), dem du die Karte beschreiben möchtest (...). Ah so (...), wir müssen die Karte auf eine anderen Sprache beschreiben.*

*(UTM\_30.1.14-R09-0003\_279-288).*

*During the second focus-group meeting, the interviewer poses a question focusing on the occasions the children have seen or worked on with maps. Although SS15 (f; 9.0; Italian and German), CC04 (f; nd; Hungarian and German), RA08 (nd; 7.6; German), CJ62 (m; 8.0; German), IE12 (m; 7.0; German), BK58 (f; 8.6; French, Italian, Spanish, English and German), and AA00 (f; 8.0; Turkish and German) also participate, only JJ05 (m; 8.0; Czech and German) recollects a method he applied while working with maps:*

*JJ05: Und bei der/ bei einer/ bei einer Station da war/ es war glaub die Station eins und da hatte man so Luppen*

*I: Mhm*

*JJ05: //und da/ und ähm diese Fenster, also aus*

*BK58: //Ja//*

*JJ05: Papier*

*I: Mhm//*

*JJ05: //und dann musste man gucken mit was Fenster// (KG\_2\_532-545).*

Since learner AA00 refers to a general method which supports reading strategies, JJ05 recalls subject-specific methods such as the window and magnifying method used for working with maps in elementary school education.

In conclusion, the subcategory of subject-specific knowledge reproduction can be characterized as ambiguous and multifaceted. In order to further clarify this category and emphasize the focus of this research project, subject areas such as (A) types of maps, (B) media of maps, and (C) methods have been depicted.

### **Comparison**

During the learning process, the learners try to acquire new knowledge structures by comparing it to their own prior knowledge and to already noticed patterns – or they try to compare two different things with each other based on a system of categories. Through the act of comparing different concepts in different contexts, they are able to find similarities as well as differences that stabilize the overall concept. The following examples give insights into this strategy during the orientation process:

*While working on station 3 and focussing on the contour lines of a map, the learners YS10 (f; 8.0; Turkish and German), SS15 (f; 9.0; Italian and German), and AA00 (f; 8.0; Turkish and German) talk about a possible description of these lines. YS10 compares them to the Milky Way or a circle, while SS15 and AA00 compare them to the wrinkles of a grandmother and snow/water waves. Through these comparisons, the learners may be trying to grasp the notion of contour lines:*

*YS10: Wie eine Milchstraße oder wie ein Kreis. Sen?*

*SS15: Omas falten.*

*AA00: Oma falten*

*YS10: Omafalten. (Lachen)*

*SS15: Schneewasserwellen.*

*YS10: Ee, Wellen.*

*SS15: Omafalten hat der da gesagt.*

*YS10: (lacht) Wie soll man denn Oma falten, wenn man schon eine hat?*

*YS10: Aber manche haben keine (UTM\_30.1.14\_R09\_0003\_68-79).*

In this example, the learners are looking at different maps while focusing on gradation. They take different contour lines into account as they are trying to understand this abstract concept of illustrating mountains on a sheet of paper. Since it is new to the learners, they try to come up with similar ideas and therefore compare it to the wrinkles of their grandmothers or waves made out of snow. Analyzing this situation, the comparison of contour lines and wrinkles may be explained as follows: Due to the profoundness of the wrinkles, the learners are reminded of the experiments they have experienced in class. There, they were able to draw around the different layers of a mountain. If a wrinkle is that profound, the learners may also aim at drawing around it in order to generate the contour line. The comparison to the snow waves may be explained by the curvy outline of the contour lines because it may remind learners of the curves in the snow. As the learners are using the knowledge they had already gained in their lifeworlds, the following example further supports the notion of comparison as a strategy applied in the learning process.

*During the first focus-group meeting in which the learners JF12 (f; 8.0; German), YS10 (f; 8.0; Turkish and German), CC04 (f; nd; Hungarian and German), JJ05 (m; 8.0; Czech and German), FM29 (f; 8.0; Arabic and German), and SS15 (f; 9.0; Italian and German) participate, CC04 answers a question posed by the interviewer while applying the comparative strategy. The question focuses on the*

*drawn ways to school and asks if they were useful for the teacher to get to their house. While referring to this usefulness, CC04 states that her way to school is almost like a labyrinth. Here, she compares two things based on their similarity: CC04: und (...) also (...) bei mir ist das eigen / mein Schulweg so (...) fast wie ein Labyrinth (KG\_1\_147-148).*

Here, CC04 compares her way to school to a labyrinth. In light of this, she must have an already stabilized concept of a labyrinth in order to see similarities and to utter this comparative mode. Additionally, the strategy of comparison can be portrayed when YS10 (f; 8.0; Turkish and German) and SS15 (f; 9.0; Italian and German) compare two different languages, namely Turkish and German, on a terminological level after the interviewer has asked about different languages they may have heard during the learning sequence. This sequence is part of the third focus-group meeting in which learners FM29 (f; 9.0; Arabic and German), JJ05 (m; 8.0; Czech and German), SA28 (f; 8.0; German), and AA00 (f; 8.0; Turkish and German) also participated:

*I: //Mhm, oder gibts denn Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen?*

*YS10: Ja bei "Baba", da ist es "Papa", nur dass es mit B geschrieben wird.*

*SS15: Ja (unv.)// (KG\_3\_519-524).*

Although this comparison is based on prior knowledge about languages, it also highlights language awareness, which will be elaborated at a later point in the analysis. Here, YS10 (f; 8.0; Turkish and German) compares the word 'dad' between German and Turkish, noticing a slight difference of just a one letter – 'B' and 'P'. Since this example demonstrated the strategy of comparing two different items while applying prior knowledge, the final one may highlight the role of a social norm.

*As stated in the last but one example, the question focussing on the learners' drawn ways to school and their usefulness as maps for the teacher is dealt with in the first focus-group meeting (see p. 151). In this situation, JF12 (f; 8.0; German) compares the individually drawn ways to school to an adopted social norm of a 'correct' map while CC04 (f; nd; Hungarian and German) offers an explanation:*

*JF12: mh, eine / so eine RICHTIGE Karte*

*I: was ist da jetzt RICHTIGER dran als an deiner?*

*JF12: ehm, da sind mehr Wege drauf*

*CC04: das ist ausgebaut (KG\_1\_171-178).*

In this example, one could interpret that JF12 does not think of her map as 'correct' and therefore explains that a 'correct' map has more streets on it. Here, the social norm of a map may be adopted and consulted in order to explain her own one. CC04 reformulates this idea and states that a 'correct' map is more developed. However, when looking at maps on different scales from an academic point of view, not every map shows a high density of streets.

## **Reasoning**

Another strategy stated as well as applied by multiple learners can be titled 'reasoning'. Here, they are able to give reasons for their choices and opinions. In addition to voicing their own ideas and stating their positions, the learners are able to reflect on them and give arguments for and/or against these positions. This strategy is most frequently applied in the portfolio each learner follows along during the learning sequence. Here, sentence structures can be tagged that include the wording 'because'. A sentence incorporating 'because' is the most frequently found structure in the data corpus. However, one needs to consider the posed question which assumes an argumentative answer. Although it might influence the answers, some learners did not give any reasons for their positions. Therefore, the learners had the choice whether or not to state their reasons while applying the 'because' sentence structure.

Examples for the strategy of 'reasoning' can be depicted as follows:

*In his portfolio, UW44 (m; 8.0; German) notes the reason for his choice of the 'Postmichelbrunnen' as his individually researched landmark:*

*Der Postmichelbrunnen hat mir sehr gut gefallen, weil ich die Sage vom Postreiter so spektakulär finde (P\_UW44\_26).*

*Further on, UW 44 expands his reasoning as follows:*

*Ich habe ihn mir ausgesucht, weil die Figur so toll ist und weil er der bekannteste Brunnen von [Stadt] ist (P\_UW44\_37).*

*CJ62 (m; 8.0; German) also applies the strategy of reasoning as he explains why he has chosen the 'Villa Merkel' as his individually researched landmark:*

*Weil es schön aussieht und weil Es eihnfach spanent ist. Ich möchte mall wissen wer da drin gewohnt hat (P\_CJ62\_36-37).*

*Additionally, AA00 (f; 8.0; Turkish and German) states reasons for choosing her individually researched landmark the 'Kilmayerhaus' in the portfolio: Mir hat besonders das Kilmayerhaus gefallen weil das schwartze mänle da ist und weil es für mich schpanent aus sa (P\_AA00\_26).*

All four examples indicate moments of reasoning the individually stated opinion. One of the city's fountains is not just chosen because it is liked very much but because of the spectacular myth connected to it. In the second example, another learner has chosen a different fountain and reasons his choice with its status as being the most well-known one in the city. The other two examples also give reasons of individual choice. Here, the learners have chosen a landmark or building by focusing on ideas such as ancestry and mythical figures. In conclusion, learners experiencing a plurilingual learning setting are also able to reason their choices by drawing on additional concepts such as ancestry. This circumstance cannot be excluded from monolingual spatial education; it should rather show the ability of learners in a plurilingual spatial education setting.

## **Discussion**

The strategy of 'discussion' summons critical questioning and a reflective process within a large group of diverse learners. Phenomena of reproduced and compared spaces as well as linguistic ones are controversially debated. Critical issues are also highlighted. Although the learners are able to apply this strategy, it also serves as a first impulse of the later derived consequences of 'learning and language awareness'. Especially notable for this strategy are also the learner's own critical reflections in which their personal mistakes are identified. Furthermore, this strategy can be characterized by the diversity of applied contexts. 8-year-olds are able to notice complexities in general and to voice their opinions while also specifying the roles of languages, negotiating the concept of a map, and evaluating languages as well as maps.

*During the first focus-group meeting, JF12 (f; 8.0; German) starts to discuss her own drawn way to school in light of its usability as a map for her teacher as the interviewer (I) poses a question.*

*I: WArum sonst nicht? die anderen haben auch alle gesagt mhmm (negativ)*

*I: mh, JF12*

*JF12: ehm, weil bei mir da*

*I: ach, mh*

*JF12: ist es so, dass / dass da ja noch andere Wege sind und dann (...) **dann**  
**weiss man nicht ob man da noch WEiterlaufen muss oder so***

*I: mhmm (KG\_1\_128-140).*

As JF12 demonstrates in her statement, the learners may well be aware of the great complexity of the orientation process. In general, they are able to depict issues they noticed during their own orientation process. For example, they become aware of the complexity of the setting and are able to state their own difficulties. JF12 provides an example of this as she evaluates a map through a critical review. In doing so, she notices that some streets are missing, so as to effectively use the map and to self-orientate herself effectively. This example may serve as an example of the general complexity of the orientation process which the learners are experiencing and discussing. Further on, they show their ability to express their opinions while noticing general complexities of the provided learning context, which may be viewed in the following examples:

*While some learners are engaged in station 3 during class time, the researcher is present in the room. Because the students are wondering about their task, they ask the researcher for help. She goes to their table and explains the task in German. Due to some issues in understanding the exact task, the students start talking about different languages, which are represented on the work sheet. The researcher asks about the difficulty to understand different languages. Here, SS15 (f; 9.0; Italian and German) and YS10 (f; 8.0; Turkish and German) start to elaborate on why some languages may be easier to understand than others, as AA00 (f; 8.0; Turkish and German) also actively takes part in the conversation. The following sequence is then recorded:*

AA00: *Ne Muttersprache (...).*

SS15: *Aber nicht nur Muttersprache (...).*

YS10: *Vatersprachen, gibts des?*

I: *Ja.*

AA00: *Muttersprache ist besser (lacht).*

I: *Warum ist Muttersprache besser?*

AA00: *Weil, das hört sich gut an (UTM\_30.1.14-R09-0003\_147-153).*

*IE12 (m; 7.0; German) discusses his view on 'Klein Venedig' in his portfolio:*

*Mir haben die Wasserräder am besten gefallen. Mir gefällt das Gesamtbild von 'Klein Venedig'. Zudem finde ich es toll (P\_IE12\_26).*

As stated above, the learners are able to voice their own opinions here. In the first conversation, they do so on the terms of mother and father tongue. Additionally, the second incident depicts a learner's personal view of the city district called 'Klein Venedig'. In as much as these first examples offer a vaguely sketched idea about the strategy, the following examples provide a more coherent insight.

#### *The role of languages*

For example, learners apply this strategy while expounding problems of the role of a language:

*During the second focus-group meeting, the issue of English as a world language is discussed amongst the learners CJ62 (m; 8.0; German) and RA08 (nd; 7.6; German) after the question about an important language is posed by the interviewer (I). It hints at the existence of one more important language versus all other languages being equal in their importance. While the students name English and start to elaborate on that language, the interviewer intervenes:*

*CJ62: //Des ist die Hauptsprache.*

*I: Die Hauptsprache von was?*

*CJ62: Die Weltsprache*

*I: (lachen) Da hat der JJ05 geflüstert die Weltsprache. Ja RA08*

*RA08: Und des ist auch so/ also weils so viele Länder gibt, in denen man Englisch spricht, haben die des sich ausgesucht ähm (KG\_2\_831-840).*

*During the same meeting, in which the learners BK58 (f; 8.6; French, Italian, Spanish, English, and German) as well as SS15 (f; 9.0; Italian and German), CC04 (f; nd; Hungarian and German), IE12 (m; 7.0; German), AA00 (f; 8.0; Turkish and German), and JJ05 (m; 8.0; Czech and German) also participate, BK58 initiates a discussion on the role of English in school which is not further followed upon due to the ringing of the bell:*

*BK58: (.) Eigentlich/ Wieso müssen alle Englisch lernen? (.) Nur weil viele Englisch reden, heißt das doch nicht, dass mein lieblings (.) fach (KG\_2\_897-898).*

*The role of languages is furthermore discussed in the pre-test focus group meeting after the interviewer asks precisely about the role of the English language. Here, M1 (f; nd; Turkish and German) answers the question as she highlights the role of English for foreigners coming to Germany:*

*M1: Englisch, ähm, wenn da jetzt jemand Ausländisches kommt und Deutsch nicht sprechen kann*

*I: Mhm*

*M1: Der kann sich dann ja englische Karte kaufen und dann kann er das halt (.) besser// (KG\_5\_663-668).*

*A last example for discussing the role of languages can be seen in the remarks of JJ05 (m; 8.0; Czech and German) as he tries to highlight the difficulty of plurilingualism without a lingua franca in the third focus-group meeting. In this meeting, the learners YS10 (f; 8.0; Turkish and German), SS15 (f; 9.0; Italian and German), FM29 (f; 9.0; Arabic and German), SA28 (f; 8.0; German), as well as AA00 (f; 8.0; Turkish and German) also participate. Based on the interviewer's question about which languages could be spoken during class, the following conversation can be recorded:*

*SS15: Ähm (unv.) alle konnten die Sprachen reden.*

*I: Mhm*

*JJ05: Aber wenn/ aber wenn zum Beispiel nur du Italienisch kannst, außer dir überhaupt niemand, nicht mal ein Wort (.) und das wäre schwierig*

*I: Mhm//*

*JJ05: //dann sagst du zum Beispiel zur SA28 äh irgendwas äh irgendwas Italienisches, die sagt äh und die kann jetzt zum Beispiel Portugiesisch. Die sagt Portugiesisch zurück: "Was"? Und du verstehst das ja gar nicht.*

*I: //Mhm*

SS15: (unv.) *dann müssen übersetzen dann schon*  
(KG\_3\_493-506).

In all four selected examples, the learners discuss the role of English as the lingua franca, highlighting issues of miscommunication. CJ62 and RA08 define English as a 'world language' because it is spoken in many countries. Here, the learners discuss the prominent role of the English language based on quantity. Furthermore, BK58 critically reflects the language learning process of English. She states that although a large number of people speak English, this does not mean that it is her favorite subject in school. The third learner also highlights the role of English as a language that would be of great help to a person who does not speak German at all. If this person would buy himself an English map, he would be able to better read it. Besides displaying a rather naïve view of the lingua franca, the last example can also be interpreted in that English is the most frequently spoken language in the world and therefore known to everyone (weltsprachen.net n.d.). The strongest argument, however, may be seen in the actively spoken quantity of a language. As depicted with different media, the learners assume that English is the most frequently spoken language in the world. This serves as an argument for the role of the English language as well as for their compulsory language learning classes in school. However, when looking at the world's linguistic distribution, English still remains the most frequently spoken language with 1.5 billion speakers in the world; but Chinese is spoken by 982 million natives (weltsprachen.net n.d.). English, on the other hand, is just spoken by 375 million native speakers (weltsprachen.net n.d.). In addition, 1.1 billion Chinese speakers can also be recorded, which shows a strong increase of Chinese speakers in general (natives and non-natives) (weltsprachen.net n.d.). Although English still records the most speakers in the world, with a strong number of native speakers, Chinese will surely soon surpass English as a world language (weltsprachen.net n.d.).

Since these first three examples highlight the quantitative importance of the English language while discussing issues of personal favor and universal remedy, the fourth example may serve as an analytical extension to this strategy. JJ05 clearly illustrates the issues that may arise when speakers of different languages need to communicate with each other. Then they may not be able to understand each other because one person speaks Italian and another one Portuguese. The need for a common way of communication is therefore debated by this learner. As M1 already discussed English as a universal method in solving all communicative issues, JJ05 highlights this need again in a strongly reflected manner. He clearly illustrates the problematic situation by exemplifying it and calling it to the attention of all present classmates. In conclusion, all

four selected examples provide insights into the strategy of discussing problematic issues in light of the role of languages in the world. Based on this, the learners may well be aware of the role of English and of the communicative issues between different languages.

*The concept of a map*

Furthermore, the strategy of discussion is also applied to describing the concept of a map. Since the mere process of doing so could be characterized by the strategy of reproduction and comparison, the learners now establish a sphere of negotiation. This is constituted by some learners describing academic characteristics of a map while others base their definition on subjective experiences. An extended discussion on the multiple academic characteristics of a map drawn from multiple academic publications can be found in chapter 3.1.1.

*In her portfolio, KM10 (f; 8.0; German) offers the following subjective description of a map:*

*Eine land Karte ist wen man einen weg gehen will braucht man eine Karte da endekt man auch wo man sich gerade bfindet wen man icht weis wo eine Straße ist dann kukt man auf der Kart aber dann muss man auch wissen wo man sich befindet Es gibt auch kontinente auf einer Karte. Es gibt auch karten wo kontinente und lander drauf sin wen man mal ins weldal fliegt (P\_KM10\_15).*

*Further on, KG20 (f; 8.0; German) describes a map like this in her portfolio entry:*

*Eine Karte ist ein großes Stück Papier wo Straßen und Wege drauf sind. Wenn man dem Weg sucht, braucht man eine Karte. Auf der Karte weiß man immer wo man sich gerade befindet. Es gibt auch Karten wo Kontinente und Länder drauf sind. Diese Karte nennt man Weltkarte. Auf kleineren Karten sind auch Häuser und Spielplätze und noch viel mehr kleinere Sachen (P\_KG20\_14).*

*An additional recollection of a map can be found in the description of IE12 (m;7.0; German):*

*Eine Karte ist eine Darstellung der Erdoberfläche oder anderen Dingen. Es ist alles verkleinert dargestellt. Es gibt verschiedene Arten von Karten. Zum Beispiel: Landkarten, Himmelskarten, Luftfahrkarten, Stadtkarten, Seekarten u.s.w. (P\_IE12\_14).*

Academic characteristics which may be highlighted in the selected examples define a map as a representation of the earth's surface, differentiations based on size and

context, issues of scale and generalization. On the other hand, issues of subjective experiences are provided by the description of a path-finding and positioning process in an unknown place. Therefore, the conceptual negotiation process stretches from the academically defined characteristics on one side of the continuum to the subjective experiences on the other side, while a sphere of negotiation is constituted. In general, the learners discuss the concept by referring to it as a signpost, a representation of the earth's surface, a paper-based construction, an orientation tool, a helpful guide, a drawing based on different scales and media. In addition, a German linguistic issue also arises in the discussion of 'Karte' as an umbrella term. In German, 'Karte' can refer to multiple contexts, including birthday cards, business cards, maps, and menus. Since the focus of this paper lies on plurilingual negotiations of spaces, this (mono)linguistic particularity will not be discussed.

The conceptual negotiation process described above constitutes just one level of negotiation. A second level can be portrayed in the academic realm itself. Here, maps can either be characterized as a representation or as a construction of the earth's surface (Wardenga 2012). Based on the development of cartography in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries, the concept of a map has been fervently debated. The development of Critical Cartography and with that the works of Harvey and Foucault are influential to this debate. Nevertheless, this discussion can be retrieved in the statements offered by the learners. Some of them therefore may give evidence of a constructivist understanding that allows for links to the realm of Critical Cartography:

*During the first focus-group meeting, the interviewer (I) asked if the self-drawn ways to school could serve as maps for the teacher to navigate. All participants of the focus group – namely JF12 (f; 8.0; German), YS10 (f; 8.0; Turkish and German), CC04 (f; nd; Hungarian and German), JJ05 (m; 8.0; Czech and German), FM29 (f; 8.0; Arabic and German), and SS15 (f; 9.0; Italian and German) – deny this use because this is not a 'correct map'. From this discussion, elements of a constructivist understanding of a map may be derived as follows:*

*I: oder was für eine Karte würdet ihr denn dann geben, wenn sie zu euch kommen soll?*

*JF12:mh, eine / so eine RICHTIGE Karte*

*I: was ist da jetzt RICHTIGER dran als an deiner?*

*JF12:ehm, da sind mehr Wege drauf*

*CC04:das ist ausgebaut*

*I: JJ05*

JJ05: einmal das eine richtige zum Beispiel Welt- und Wanderkarte ist also die  
(...) so (...) die gekauft ist (.) also die gedruckt ist

I:mhm

CC04:ja, das wollte ich auch sagen

I:so wie gedruckt ist?

JF12: ja

FM29: ja

I:mhm, YS10

YS10: bei mir eh ist mir aufgefallen, dass ich jetzt gerade einen Fehler gemacht  
habe, weil das da ist eigentlich die Straße und **da habe jetzt aus Versehen das**  
**Weg gemacht aber dabei müsste dort das Weg sein**

I: mhm, na gut ok (.) kann ja mal passieren

I: also so eine richtig Gedruckte (.) aber die hat doch auch irgendwer gemalt!

JF12: ja, aber (..) der (.) der hat (..) sich (..) **erst so ein Gebäude oder so was**  
**gemacht**

I:mhm du meinst ein Modell?

JF12:ja

(KG\_1\_169-206).

*Further on in the first focus-group meeting, the children are asked to compare two maps. These maps show a part of the city in which their school is located. The interviewer asks if these maps are identical or differ from each other. The group explains that they are different as the writings are not the same, so two different people had to draw the maps. In order to deepen the discussion, the interviewer asks for the cartographers' positioning when the following sequence is recorded:*

I: aber waren sie denn am selben Ort? (FM29 trinkt weiterhin seinen Milchshake)

SS15: ja (zögerlich)

I: warum?

**SS15: weil das (...) anders aussieht, aber gleich ist**

I: genau / wie die YS10 gezeigt hat gell? Das ist der Sportplatz und das ist der Sportplatz (...) aber die haben das anders gemalt (.) YS10

YS10: ehm, und da sieht man es auch gleich dass das und das zusammen ist (.) **vielleicht hat der andere ein bissle rechts gemalt und der andere ein bissle links gemalt** (KG\_1\_349-360).

*During the third-focus group meeting in which FM29 (f; 9.0; Arabic and German), JJ05 (m; 8.0; Czech and German), SS15 (f; 9.0; Italian and German), SA28 (f; 8.0; German), AA00 (f; 8.0; Turkish and German), and YS10 (f; 8.0; Turkish and German) take part, the map-making process is described by SA28 as follows:*

I:Ähm wie entsteht denn so eine Karte?

FM29:Hä?

JJ05:Ähm

I:Wie kommt es denn zu so einer Karte?

I:Eine Idee, SA28?

SA28:Dass man vielleicht mit dem Hubschrauber da/ da drüber fliegt und//

I: //Mhm//

SA28://**und dann einzelne Bilder macht und dann kann man sich die anschauen und kann man dann äh Karte so machen**

I:Mhm und warum von oben?

SA28: (.) Weil man dann da das sich anguckt.

I:Mhm, YS10, was wolltest du noch sagen?

YS10: Mhm, gleich (unv.) (KG\_3\_223-246).

*During the final focus-group meeting, in which the whole class participates, explanations are discussed in light of the different symbolization of train tracks on two different maps. The learners offer various explanations because some of them think that the maps are different because two different cities are represented. However, CC04 (f; nd; Hungarian and German) highlights the role of the cartographer through which a constructivist notion may be developed:*

I: Also weils unterschiedliche Karten sind, sehen die Züge unterschiedlich aus. (.)

*Eine Erklärung. Noch mehr Erklärungen?*

JJ05: (.) Das ist eine andere Stadt.

I: (.) Eine andere Stadt, gut. Also wir haben dann hier jetzt eine Faltkarte (.) ne, da ist eine Wandkarte. [Stadt 1] – [Stadt 2] (.) was könnte es noch für Unterschiede geben, dass die/ dass die Züge anders sind, sage ich jetzt mal. (.) Noch Ideen?

Alle: ((8), Stille)

I: Nix mehr?

CC04: (.) Weil des Gleis (unv.)

I: Das kön/ könnte auch sein. Die laufen anders.

Alle: (Gemurmel)

CC04: (unv.)

YS10: Was//

I: //Wie kommst du denn da drauf?

CC04: Weil

I: Wiederhole es nochmal, damit es jeder hört.

**CC04: Vielleicht hat jemand anders die Karte gemacht.**

Alle: (unv.)

I: Mhm (..) Könnte das sein?

RA08: Ja (KG\_4\_303-336).

These examples may serve as a constitution of a constructivist perspective and support the approach of Critical Cartography – as YS10 talks about making mistakes on a map, JF12 talks about the cartographer using a model in order to come up with a map, and SS15 refers to two similar but different spots on a map. YS10 explains this phenomenon by the drawing ability of two different people. In addition, SA28 refers to the developmental phase of a map in which different pictures are taken from a birds-eye perspective and are then used as a basis in the drawing process. CC04 closes this constructivist idea of a map by stating that maps are 'made'.

As a result, these examples support the constructivist views of a map, while other statements hint at a representative understanding of a map. A map represents the earth's surface and therefore functions as a picture of the earth, as this may be seen in the following examples:

*In order to answer the question of what a map is, VS07 (f; 8.0; German) notes down the following in her portfolio:*

*Karten sind Bilder der Erde. (P\_VS07\_14).*

*The same question is answered by SA28 (f; 8.0; German) through the following statement:*

*Auf meinem Globus sieht man die ganze Welt (P\_SA28\_13).*

*Ideas about a map as a representation of the earth's surface are also offered in the third focus-group meeting when the map-development processes are discussed amongst the learners. FM29 (f; 9.0; Arabic and German), JJ05 (m; 8.0; Czech and German), SS15 (f; 9.0; Italian and German), SA28 (f; 8.0; German), AA00 (f; 8.0; Turkish and German), and YS10 (f; 8.0; Turkish and German) are part of this meeting as the following discussion is recorded:*

*FM29: Aber man muss dann ganz hoch fliegen, damit man wirklich alles sieht.*

*I: Mhm*

*JJ05: Aber du kannst auch zwei Bilder machen (denn?)//*

*FM29: //Oder man filmt.*

*I: (..) Man filmt, man kann Bilder machen//*

*FM29: //Und dann und dann und dann//*

*JJ05: //man mehrere Bilder machen//*

*FM29: //und dann kann man an Computer//*

*JJ05: //((Unv.) auch zwei Bilder machen, die (unv.) zusammen sind//*

*I: //Mhm//*

*FM29: //Warte kurz, dann ge/ dann geht man an Computer, schneidet zusammen alle die Bilder oder//*

*I: //Mhm//*

*FM29: //macht verschiedene Bilder und dann schneidet man das zusammen, und dann hat man schon ganz [Stadt].*

*I: Ja aber, wenn ich jetzt einfach Bilder zusammen schneide, dann hätte ich ja hier auch Wolken drauf. (..) Und Menschen (.), also einmal zusammen geschnitten kann das ja nicht sein oder ist Esslingen so grau von oben?*

*FM29: Nein, so geschnitten, dass dings, dass man jetzt nicht die Wolken und die Menschen sieht.*

*I: Was? Das schneide ich alles raus?*

*FM29: Was?*

*I: Das schneide ich dann alles raus?*

FM29:Ja (KG\_3\_249-286).

The examples show prominent references to the pictures of the world that can be seen with human eyes. In addition, the editing process of pictures is needed in order to compose a map as described by FM29. Through these statements, the concept of a map as a representational form may be strengthened. As stated above, statements made by 8-year-old learners also provide evidence of both concepts of a map. Therefore, even these learners are aware of diverse concepts and are able to discuss them, although the level of discussion cannot reach that of academic professionals at this point in time.

#### *Types of maps*

Focusing continuously on the concept of maps, the learners also use the strategy of discussion when composing different types of maps. Based on the strategy of reproduction, they are able to draw upon their newly acquired knowledge and discuss differentiation processes, which generate a categorization system of maps. During the learning sequence, the learners derive two categories of maps themselves: child and adult maps. Both categories are characterized by features the learners discuss themselves.

*While looking at two different maps of the city in the second focus-group meeting, the learners start to develop their own types of maps by comparing the two maps with each other. Significant elements, such as pictures and different dimensional representations seem to act as categories of differentiation. Throughout the negotiation process, SS15 (f; 9.0; Italian and German), CC04 (f; nd; Hungarian and German), RA08 (nd; 7.6; German), CJ62 (m; 8.0; German), IE12 (m; 7.0; German), BK58 (f; 8.6; French, Italian, Spanish, English, and German), AA00 (f; 8.0; Turkish and German) and JJ05 (m; 8.0; Czech and German) develop an idea about child and adult maps.*

*I: Jetzt haben wir noch die Karte, ist das dasselbe?*

*JJ05: Nein*

*CJ62: Nein*

*BK58: Mhm (verneinend)*

*I: JJ05, du kannst auch hierhin kommen zu mir.*

*JJ05: Will nicht*

*CJ62: So ähnlich, ja eigentlich//*

*RA08: //Eigentlich schon/ eigentlich schon, aber halt (unv.), die*

*I: //Was eigentlich schon??//*

IE12: //Die/ die ist eher ne Kinderkarte//

CJ62: //Also von (.) ja

RA08: //Find ich jetzt auch//

CJ62: (.) ja//

I: //Das ist ne Kinderkarte für dich hier?

IE12: Weil mit den Nummern und dann kommen hier die Nummern

Alle: ja (allgemein)//

I: //Mhm//

CJ62: //dann steht des drauf

I: und was ist das für ne Karte?

IE12: Auch ne Kinderkarte

I: Mhm//

RA08: //Kinderkarte

IE12: Zum Beispiel hier, sind auch DIE da drauf, ist hier so abgebildet und hier ist sie so.

I: Ok

BK58: Und hier auch ne Kinderkarte.

SS15: Des hier ist//

CC04: //Nein//

IE12: //auch des oben des und das ist in 3D.

I: OK, das ist/ oh das ist in 3D, IE12? Und das ist?

IE12: (.) 2D

I: Von oben. 2D. So jetzt will ich mal hören. BK58, warum sagst du ist das auch ne Kinderkarte?

BK 58: Weil da auch/ also ne Erwachsenenkarte/ also des ist ja eigentlich/ da ist gar nichts drauf eigentlich, nur Wege//

Alle: //ja (allgemein) (unverständlich)//

I: Nur Straßen und keine//

BK58: //Bei der haben wir auch Linien//

SS15: //eigentlich haben wir auch Photos drauf//

I: //Ah, du meinst mit den Photos//

SS15: //ja//

I: //mit den Hilfen, ok. So, warum ist das ne Erwachsenenkarte, Jungs?

CJ62: Ich find einfach, weil da sind irgendwie viel weniger Bilder

I: Mhm// (KG\_2\_82-163).

As shown in the selected sequence, different maps are viewed and categorized into this newly generated system. Adult maps are characterized by a high density and large number of streets while not highlighting different places. In contrast to that, child maps are characterized by a low density of streets and the incorporation of pictures, numbers, and other helpful symbols to highlight places.

### *Evaluation*

The last context in which ideas are discussed amongst the learners can be depicted in the evaluation process of maps and languages. Here, they are able to take on a perspective in which they reflect and reveal elements of change. They used their reproduced, compared, and reasoned knowledge in order to evaluate concepts through the use of multiple perspectives. This way, the children were able to attach importance to some concepts while withdrawing it from others.

The following example may support an evaluation process in which maps are evaluated based on the reproduced and compared characteristics, such as the font and its overall size:

*During the first focus-group meeting. the interviewer places two maps on the table and asks the students if they show one city or different cities. While JF12 (f; 8.0; German), CC04 (f; nd; Hungarian and German), JJ05 (m; 8.0; Czech and German), FM29 (f; 8.0; Arabic and German), and SS15 (f; 9.0; Italian and German) also being part of the meeting, YS10 (f; 8.0; Turkish and German) provides the following answer:*

*YS10: und ehm irgendwie finde ich die Untere irgendwie besser kann man scharfer lesen und das Obere ist ein bisschen winzig (KG\_1\_259-260).*

Additionally, the learners were also able to evaluate diverse languages while not showing any hesitations. Prestige languages belonging to the learner's lifeworld were positively evaluated and a minimized value was stated for unknown, foreign languages.

*This interpretation may be derived from the following sequence which is stated while the learners AA00 (f; 8.0; Turkish and German), YS10 (f; 8.0; Turkish and German), and SS15 (f; 9.0; Italian and German) are working at station 5 which focuses on the verbal description of an individually chosen map:*

*SS15: Ok, ich spreche die schönste Sprache der Welt und du sprichst (...) hmm (...) Afrikanisch. (längere Pause) (UTM\_30.1.14-R09-0003\_369).*

*Further on, RA08 (nd; 8.0; German), CJ62 (m; 8.0; German), BK58 (f; 8.6; French, Italian, Spanish, English, and German), and CC04 (f; nd; Hungarian and German) discuss the role of English in the second focus-group meeting while pointing out its importance:*

I://gibt's denn so eine Sprache, die wichtiger ist als alle anderen, oder sagt ihr alle Sprachen//  
RA08://also englisch//  
BK58://englisch//  
CJ62://Englisch ist die wichtigste/ wichtig.  
CC04: Ja//  
I: //Warum?  
CJ62: Weil die//  
RA08: //erstens ist die//  
I: //Ähm, ich hab den CJ62 gefragt.  
CJ62://Des ist die Hauptsprache.  
I: Die Hauptsprache von was?  
CJ62: Die Weltsprache  
I: (lachen) Da hat der JJ05 geflüstert die Weltsprache. Ja RA08  
RA08: Und des ist auch so/ also weils so viele Länder gibt, in denen man englisch spricht, haben die des sich ausgesucht ähm  
I: //Mhm//  
RA08: //weils eine Sprache ist und deshalb lernen wir jetzt/ ähm fast jeder lernt ja in der Schule englisch (KG\_2\_813-844).

### **Relations based on social contacts**

Although the already analyzed strategies were widely applied by the young learners in the learning setting, spatial relations based on social contacts can be characterized as the most salient strategy found in the data corpus. With this strategy, learners are able to orientate themselves in space while relating (unknown) space to their social contacts such as friends, family, and other acquaintances. It is this individually bound strategy that may well be a strong reason for space to become meaningful to young learners. Through this way, they are able to orientate themselves in it. Although adults would refer to objects and standardized places during their orientation process, learners may well rely on their social relations in their lifeworld. It is this subjective character that supersedes space and language while irrevocably linking them to each other. The following examples highlight this prominent strategy best:

*During the first focus-group meeting in which JF12 (f; 8.0; German), YS10 (f; 8.0; Turkish and German), CC04 (f; nd; Hungarian and German), and JJ05 (m; 8.0; Czech and German), FM29 (f; 8.0; Arabic and German), and SS15 (f; 9.0; Italian and German) participate, the learners are asked to describe their self-drawn ways to school. As most learners are preoccupied with their drawing methods, FM29 tries to explain her school way while referring to the house of JJ05 – a social contact in her lifeworld:*

*FM29: wenn ich von der Schule vorbeigeh / wenn ich in die Schule geh dann gehe ich immer **von JJ05 seinem Haus** vorbei (KG\_1\_217-218).*

*J1 (m; nd; Swabian) also uses this strategy in the pre-test focus-group meeting as he describes his way to school, referring to multiple social contacts:*

*J1: //Also ich bin hier zuhause, weil im Entenweiher sind ähm und dann laufe ich da runter **zum [Namen eines Jungen]**, **zum [Namen eines Jungen]** und dann mal ähm lauf ich da **zum [Namen eines Jungen]** und dann ist da der Laufspielplatz und dann lauf ich da rüber und zu der Verkehrsinsel und dann da runter zur Schule.*

*I: Mhm und das sind dann, also wichtige Orte für dich, die//*

*M3: // (unv., lachen) //*

*I: //du dir immer merkst.*

*J1: Mhm (KG\_5\_47-56).*

As such, FM29 refers to JJ05's home which she passes on her way to school, while J1 even refers to three different friends when describing his way to school. In addition to referring to relations based on social contacts in the interviews or classroom interactions, mental maps as well as parts of the portfolio strengthened the salient strategy even more. In conclusion, this strategy highlights the importance of Secondspace epistemologies even in the spatial education processes of young learners.

Additional examples of all strategies applied during the learning process can be seen in chapter 11.10.

## 8.5 Consequences in the Orientation Process

The complex orientation process is also guided by a number of consequences (see Table 8-1). By highlighting the need for several conditions and actively applying numerable strategies, the learners also refer to outcomes they experienced in the

learning sequence. The following consequences can be derived when looking at the data corpus: learning awareness, language awareness, independence, and spaces of in- and exclusions. Subsequently, each consequence will be analytically depicted as well as supported by selected sequences from the data corpus.

### **Learning awareness**

The learners talk about their own learning process by which they demonstrate their awareness throughout the learning sequence. Although the concept of awareness in itself is theoretically vague, it surely demands a high reflectivity of the learner (Knapp-Potthoff 1997). In this process, knowledge is not simply reproduced and applied but the learner has reached the ability to withdraw himself from the situation and to talk about his newly acquired knowledge (Knapp-Potthoff 1997). The term 'knowledge' can either refer to any acquired knowledge structures or to a specific form, which highlights its temporality (Knapp-Potthoff 1997). The latter refers to knowledge as a constantly changing mode of cognition the children are able to notice. It is therefore a mode in which children are aware of changes (Knapp-Potthoff 1997). These may focus on certain areas such as learning or language, which will be discussed in the next subsection. Learning awareness can be characterized by multiple dimensions based on the provided data corpus: motivation, progression, challenges, extreme demands, and learning growth.

Incidents highlighting the awareness about the learners' own motivation and the willingness to learn may be observed in statements such as the following:

*CJ62 (m; 8.0; German) is aware of his learning process since he notes down the following in his portfolio when asked for a reason he chose his landmark:*  
*ich möchte gerne das neue Rathaus sehen weil ich da von noch nichts kenne*  
(P\_CJ62\_37).

*Further on, CC04 (f; nd; Hungarian and German) states the following in her portfolio when asked for a reason she chose her landmark:*  
*Weil ich von diesen Haus alles wissen möchte* (P\_CC04\_38).

Both learners talk about their willingness to learn something new about the city hall and another landmark since both are aware of their missing knowledge structures. Through these statements, the learners reach a reflective state in which they are aware of their own personal missing cognitive links. Additionally, learners are aware of their own learning process as may be observed in the following example:

*During the first focus-group meeting, the learners (JF12 (f; 8.0; German), YS10 (f; 8.0; Turkish and German), CC04 (f; nd; Hungarian and German), and JJ05 (m; 8.0; Czech and German), FM29 (f; 8.0; Arabic and German) and SS15 (f; 9.0; Italian and German) discuss elements of a 'real' map after the interviewer has asked which elements constitute a 'real' map. CC04 (f; nd; Hungarian and German) answers the question by stating that she has made a mistake in her map:*

*CC04: ich glaube ich hab da ein bisschen zu einen kleinen Weg gemacht hab aber (unv.) das ist nicht einfach (Schüler vergleicht mit 'echter Karte') (KG\_1\_213-214).*

The drawing CC04 completed at the beginning of the learning sequence is later reflected on with her noticing the progression as her once drawn street now seems to be too small when compared to the printed map. The progression can be seen between the initial moment of the drawing and the moment of this statement. While becoming aware of her own learning process, CC04 also admits that drawing a map is not easy. Here, she offers the researcher a hint with regard to her individual learning obstacle. Further on in the discourse, CC04 also hints at challenges the learners experienced during the whole learning sequence. These moments of insecurity and the lack of knowledge were noticed at the same time as the young learners were challenged to cope with these feelings. Therefore, challenging moments can be described as moments which until now had not occurred in the learners' lives. They were asked to think about and reflect on their own learning abilities and coping strategies in order to move along in the learning process. Furthermore, another prominent example can be depicted with the following statement by a learner:

*Here, CJ62 (m; 8.0; German) answers the question about the learning obstacles he encountered while designing the poster for his individually chosen landmark: Schwierig ist sich zu überlegen was auf das Plakat drauf muss (P\_CJ62\_63).*

As challenges may serve as a motivator to the learning process of the children because they can be estimated by the learners, extreme demands may be more likely to lead to frustration. They can no longer be estimated by the learners as the situations show no or too little intersections with the abilities the learners are aware of. As soon as children are experiencing moments of extreme demands, they voice feelings of helplessness, confusion and discomfort. These feelings may occur in the following situations: (1) when extracurricular work during the children's time at home is

demanded; (2) when incompleteness is being actively highlighted; (3) when linguistic barriers in English are noticed; (4) when the reproduction of written extracts takes too much time; (5) when no information can be found; (6) when social issues are being experienced during the work phase. Analytical examples of this dimension of learning awareness may be provided as follows:

*During a lesson, the learners are asked to present their findings to each other in small groups during classtime. As SS15 (f; 9.0; Italian and German) is asked to start, the following reactions by BK58 (f; 8.6; French, Italian, Spanish, English and German) and MA37 (m; 8.0; German) can be observed:*

*BK58: (.) Ok (ich bin schnell, was heißt das, was heißt das?)//*

*MA37: //Nein, nein, nein, ich bin noch gar nicht fertig//*

*BK58: //Was heißt das, was heißt das, was heißt das? (UTM\_10.2.14-R09-0002-58-63).*

*Presenting her findings in her own small group during the same lesson, KM10 (f; 8.0; German) voices her insecurity while simultaneously admitting her coping strategy for that situation:*

*KM10: Ja das habe ich auch nicht verstanden, da stand kurze Erklärung, da habe ich das einfach abgeschrieben (UTM\_10.2.14-R09-002\_506-507).*

*Additional uncertainties are also voiced by AR601 (f; 8.0; German), KM10 (f; 8.0; German), and KG20 (f; 8.0; German) while presenting their research findings to each other:*

*AR601: //Die Wölfe, da schreibe ich jetzt hin, die Wölfe haben auf die Leute aufgepasst*

*Alle: (lachen)//*

*KM10: //Aber du weißt ja gar nicht, ob das stimmt*

*KG20: Aber was könnte ich denn bei mir schreiben?*

*KM10: Ja und bei mir?//*

*KM10: //Was könnte ich bei mir schreiben? (UTM\_10.2.14-R05-0001\_422-433).*

*While looking for coping strategies by using additional informational material and asking classmates such as CC04, KM10 is still uncertain about her task:*

*KM10: Ja aber was soll ich denn da schreiben? Wie soll ich die Geschichte kurz erklären, das passt da doch nicht alles hin.*

*KG20: (.) Ja weiß nicht, naja//*

*AR601: //Ich auch nicht//*

*KG20: //bei mir muss da auch noch was hin, aber ja*

*KM10: Aber das passt da/ ich glaube nicht, dass das (da hingehet?) (UTM\_10.2.14-R05-0001\_538-547).*

As explicated above, these examples may serve as indicators for learning difficulties such as uncertainties about the content and format of the individual work, which influences the overall learning process. However, it is significant for these examples that the students are aware of these issues and voice them clearly during their learning process. Later on, the learners are also becoming aware of their personal learning growth as the concept of learning awareness derived from the provided data is completed. At the end of the learning sequence, learners are able to demonstrate their learning growth in different areas such as presentation skills, subject-specific contents, linguistic and social skills. The following two examples may highlight learning growth in subject-specific content areas as well as presentation skills:

*As part of the portfolio, the learners are asked to reflect on what they have learnt through the multiple presentations they have heard in class. UW44 (m; 8.0; German) states the following:*

*Durch die vielen Plakaten und Vorträge habe ich gelernt, dass in der [Stadt] viele Sehenswürdigkeiten gibt. Dort befinden sich mehrere Kirchen, wie z.b. Stadtkirche St. Dionys und Frauenkirche Münster St. Paul welche befinden sich auf dem Marktplatz. In der Nähe sind zu sehen Frauenkirche und das Kielmayerhaus, wo in der linken Ecke das schwarze Männle zu sehen ist. Er verprügelte jeden im Keller wer steht oder betrügt. In [Stadt] gibt es noch zu sehen Postmichel brunnen, Wolfstor, dicken Turm, neue und alte Rathaus mit seiner astronomische Uhr, die zwei Figuren und der Adler. Noch ist zu sehen Villa Merkel, Schelztor, gelbe Haus (P\_UW44\_71).*

*Answering the same question, SA28 (f; 8.0; German) states:*

*Jedes Kind hat sein Plakat anders gestaltet und auch unterschiedlich vorgetragen (P\_SA28\_71).*

### Language Awareness

In this sub-section, the above-described concept of awareness is expanded to the phenomenon of language. “Language awareness can be understood as a condition or attitude: a condition of particular attentiveness or willingness to perceive language-related phenomena” (translated from Knapp-Potthoff 1997: 14–15 by A.W.). Based on various examples, the attentiveness to language-based issues may be demonstrated. Although this diverse concept varies in degree, extent, complexity, expression, quality, and permanency, it serves as a multidimensional concept in light of individual learning theories and the development of learner autonomy (Knapp-Potthoff 1997). In addition, it is applicable to a wide array of contexts because natural and academic language acquisition, linguistic meta-levels, and an unlimited number of spoken languages can be taken into account (Knapp-Potthoff 1997). Furthermore, Knapp-Potthoff (1997) distinguishes language awareness based on two separate functions: Firstly, the concept may serve as a learning strategy and a tool to understand language structures. This function is then called instrumental. The second function lies in the ability to serve as a tool of self-control, creativity, and the recognition of manipulations. Based on the studies of van Lier (1995), this function is then called emancipatory (van Lier 1995 in Knapp-Potthoff 1997). With regard to the analytical results of the study, several examples dealing with language and its meta-linguistic character can be summoned under this vague but stimulating concept of language awareness and its emancipatory function. In addition, this concept seems to be most suitable to the explorative research design as well as to the data analysis of this study. Therefore, due to the interconnectedness of the following data-driven dimensions, language awareness constitutes one of the four consequences in the orientation process. Based on the analysis, statements referring to the conscious perception of linguistic phenomena made by the 8-year-old learners may be distinguished into the following dimensions: lingua franca, concept of nation, willingness to acquire languages, motivation for language learning, means of learning a language, meta-languages, acoustic differences, scaffolds, understanding, code-switching, and functional code-switching. In order to grasp the content of the data-driven notion of language awareness developed in this study, each dimension will be explicated in brief as to the examples shown in the table (see Table 8-4). In the context of the orientation process, learners may be able to consciously perceive the role of the lingua franca, namely English, as a helpful tool to communicate amongst each other. This positive distinction of the lingua franca is exemplified in the provided quote (see Table 8-4). In addition, the construct of a nation may be reflected in the construction of different national languages. For the learner, the existence of one national language is reasonable to the construction

process of nations. Here, the traditional view of one language for one nation is demonstrated at the age of 8 (see Table 8-4). The need for a common language as a key factor in communicating with other people is also demonstrated in reflecting communication problems. This controversial point may be marked by the exemplified statement depicted in the category of 'understanding' (see Table 8-4). Furthermore, dimensions relating to the willingness to acquire new languages may be stated. Additionally, motivating factors as well as means of acquisition seem to be reflected by the learners. For the learners, it is very important to learn unknown languages in order to communicate with family members as well to experience independence, as demonstrated in the examples (see Table 8-4). The role of independence as a consequence of the orientation process will be discussed at a later point in the paper. The following reasons were also named by the learners for learning a language: acceptance in the public sphere, religion, mobility, future job opportunities, sound, feelings of security vs. feeling of estrangement, and first language vs. foreign language. Possible means to cope with the acquisition of an unknown language seem to be reflected in the use of a school book, a dictionary, an interpreter, and by learning a language through repetition. The selected example demonstrates the use of a dictionary in the language acquisition process (see Table 8-4). An additional dimension which seems to characterize the vague concept of language awareness in this study may be seen in 'meta-languages'. The learners are able to reflect on linguistic differentiations referring to the speaker and his context as they distinguish amongst argot, animal languages, and gender-based language. The last two are exemplified in the table (see Table 8-4). During the learning sequence, learners also notice acoustic differences between different languages since Italian is perceived as a fast language and Swabian is referred to as a relaxed language. Based on the learners' prior knowledge as well as sensitivity, these differentiations may be derived. The perception of the roles of scaffoldings also seems to be reflected on (see Table 8-4), as body language and linguistic similarities serve as "supports through linguistically discursive ways, graphically visualized ways and teaching methods" (translated from Zydatiß 2010: 2 by A.W.).

The last two categories characterizing the notion of language awareness derived in this study focus on the phenomenon of code-switching. Code-switching is a complex and effective demonstration of creativity (Dirim 2001b, 2007a) which allows for a discourse-functional use of a language, and serves as representative of culture and donor of identity to its users (Dirim 2000). Items of this phenomenon may be depicted in the table (see Table 8-4) where this phenomenon is further differentiated in terms of its demand. The dimension of demanded code-switching encompasses moments of

guided or pushed code-switches. The source of these can be seen in the allocation of language chunks and their demanded use. These chunks were provided by the teacher in different (written, verbal) forms. Different forms of demanded code-switches may be seen in the practice of foreign-language chunks and the inconsiderate use of predetermined sentence starters in English together with incomplete sentences in German (see Table 8-4). The differentiation within the phenomenon of code-switching aims at the sensitization of teachers and learners. Natural code-switches as demonstrated by Dirim (2000, 2001a, 2007a), which are produced by the learners themselves, can lead to a higher awareness of languages. However, demanded code-switches may not be comprehensible to the learners because they have not created this notion of plurilingualism themselves. In order to deepen the concept of language awareness developed in this study, participants stated their conscious perception as well as active ability to speak the languages at various points in time during the sequence. Table 8-3 below shows all counted incidences in which languages were consciously perceived or speaking skills that were expressed by all 20 learners.

	Number of incidences learners <u>consciously</u> <u>perceived</u> different languages	Number of incidences learners expressed their <u>ability to speak</u> the language
Arabic	-	1
Asian signs	2	-
Czech	-	1
English	7	20
French	2	2
German	7	52
Hungarian	-	1
Italian	4	5
Polish	-	1
Serbian	-	1
Spanish	-	1
Turkish	4	6
Other languages	20	7

Table 8-3: *Incidences of Code-Switching during the Learning Sequence*

In conclusion, learners experiencing a plurilingual learning setting may be able to reflect on their language abilities based on multiple dimensions and therefore may become more linguistically aware. Based on Dirim & Müller (2007) as well as Dirim (2009), language awareness may offer a stimulating and meaningful approach to incorporating all available heritage languages.

Conscious Perception of...	
<i>Lingua Franca</i>	<p>During the second focus-group meeting, the participating learners SS15 (f; 9.0; Italian and German), CC04 (f; nd; Hungarian and German), RA08 (nd; 7.6; German), CJ62 (m; 8.0; German), IE12 (m; 7.0; German), BK58 (f; 8.6; French, Italian, Spanish, English, and German), AA00 (f; 8.0; Turkish and German), and JJ05 (m; 8.0; Czech and German) are asked to name all languages they knew. Afterwards, the interviewer asks if these languages are all equal or if some languages are more important than others. RA08 and BK58 reply as follows:</p> <p>RA08: //Ich finds/ es ist gut, dass es so ne Weltsprache gibt, dass man dann//      BK58: //Geil, die Pause ist schon da//      RA08: //äh mit anderen auch unterhalten kann//      BK58: //Klopause      I: Mhm, genau. Gut BK58, wolltest du grad/ n auch noch was sagen?      BK58: (.) Eigentlich/ Wieso müssen alle englisch lernen? (.) Nur weil viele englisch reden, heißt das doch nicht, dass mein lieblings (.) fach (KG_2_887-898).</p>
<i>Concept of Nation</i>	<p>During the focus-group meeting, the interviewer asks why not all people speak the same language as this would make it easier to understand each other. J1 (m; nd; Swabian) replies as follows:</p> <p>J1: Ich weiß warum, (.) weil ähm ich glaub die Länder, die wurden einzeln gegründet, also dann ist halt einer mit der Sprache (.) ähm hat er gesagt, dass ist ei/ eigentlich die/ das ist einfach die Sprache und dann hat irgendjemand entschieden und hat gesagt, das ist jetzt die Sprache und dann hat jemand in Deutschland gesagt, dass ist die Sprache.      I: Mhm, also du sagst, es hat was mit Ländern zu tun, in jedem Land//      J1: //Ja ich glaub schon      I: Ok (KG_5_795-802).</p>
<i>Understanding</i>	<p>During the third focus-group meeting, YS10 (f; 8.0; Turkish and German) refers to the notion of understanding an other language after the learners FM29 (f; 9.0; Arabic and German), JJ05 (m; 8.0; Czech and German), SS15 (f; 9.0; Italian and German), SA28 (f; 8.0; German), AA00 (f; 8.0; Turkish and German), as well as the interviewer (I) have discussed the variety of languages observed in the classroom and the need of one common language.</p> <p>I: Ne, YS10, was wolltest du noch sagen?  <b>YS10: Ähm eigentlich (unv.), dass bei (unv.) schon lustig ist, wenn (unv.) dass man äh bloß einer die Sprache kann und der andere vielleicht (unv.) vielleicht ähm der andere vielleicht ein paar Wörter von der Sprache kann//</b>      I: //Mhm, oder gibts denn Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen?      YS10: Ja bei "Baba", da ist es "Papa", nur dass es mit B geschrieben wird.</p>

	SS15: Ja (unv.)// (KG_3_515-524).
<i>Willingness to Acquire Languages</i>	As part of the portfolio, the learners are asked to reflect on the different languages they can hear in class. Here, they are asked to give their opinion. AR601 (f; 8.0; German) states the following:  gut, weil ich die sprachen nicht kann und ich mochte sie lernen (P_AR601_83).
<i>Motivation for Language Learning</i>	JF12 (f; 8.0; German), YS10 (f; 8.0; Turkish and German), CC04 (f; nd; Hungarian and German), JJ05 (m; 8.0; Czech and German), FM29 (f; 8.0; Arabic and German), and SS15 (f; 9.0; Italian and German) participated in the first focus-group meeting in which the interviewer asks for their favorite language, i.e. which language they would like to learn most, and why. SS15 states her opinion as follows:  SS15: ich will ehm von / von meinem Vater Sprache kann ja schon aber ich will auch von meiner Mutter die Sprache können wohnt// (KG_1_509-510).  During the same sequence, FM29 answers the question as follows:  FM29: ich möchte gerne Arabisch spr / üben (.) weil ich dann beten kann ganz gut dann muss ich mehr (.) / dann muss ich es ja nicht mehr mit den Händen / also davor legen (KG_1_577-578).  During the final focus-group meeting in class, the interviewer asks for additional languages the students would like to learn in school. Again, they are asked to give a reason. KM10 (f; 8.0; German) answers as follows:  KM10: Französisch weil da meine Tante (KG_4_448-449).
<i>Ways to Learn a Language</i>	During the focus-group meeting, the learners are asked how they would cope with the situation if they had a friend they could not talk to because she/he speaks another language. M1 (f; nd; Turkish and German) replies the following:  M1: Mit einem Wörterbuch oder// I: //Mhm// M1: //die Sprache lernen (KG_5_1038-1043).
<i>Meta-Languages</i>	During the focus-group interview, the interviewer asks the learners to name all languages they know. J1 (m; nd; Swabian) replies as follows:  J1: //Au ja, es gibt/ es gibt Fischsprache, es gibt Katzensprache, es gibt Meerschweinchen-Sprache, es gibt Hasen-Sprache// (KG_5_982-983).  As M2 (f; nd; German) and J1 are discussing if a fox and a pig also have different languages, M1 (f; nd; Turkish and German) interrupts:  M1: Aber Mädchen-Sprache? J1: Ja das gibt es auch I: Mhm, verstehen die die Jungs dann nicht// J1: //Da machen wir immer ein Herz (unv.) Pfeil durch//

	J1: //Doch// (KG_5_1002-1011).
Acoustic Differences	<p>During the second focus-group interview the participating learners SS15 (f; 9.0; Italian and German), CC04 (f; nd; Hungarian and German), RA08 (nd; 7.6; German), CJ62 (m; 8.0; German), IE12 (m; 7.0; German), BK58 (f; 8.6; French, Italian, Spanish, English and German), AA00 (f; 8.0; Turkish and German), and JJ05 (m; 8.0; Czech and German) are asked how they feel when they hear different languages. CJ62 and RA08 reply as follows:</p> <p>CJ62: //Man kanns zum Beispiel//  CJ62://Man kanns//  RA08: //Italien/ in Italien  CJ62: Ja//  RA08: //schnattern die, sodass man fast nichts versteht// (KG_2_785-794).</p> <p>During the focus-group interview, the learners are asked to name the language they like most. J1 states that Swabian is his favorite language and reasons this as follows:</p> <p>I: //Warum ist es gut?//  J1: //Weil Schwäbisch einfach ist, du kannst da alles sagen und musst da auch nicht so deutlich sprechen wie in Hochdeutsch  J1: Hallo, das ist das.(überspitztes Hochdeutsch)  I: Du kannst die Zunge einfach da lassen, wo sie ist, meinst du//  J1: //Ja//  I: //Ok (KG_5_1136-1147).</p>
Scaffolds	<p>During the third focus-group meeting, the interviewer (I) asks a question with regard to the learners' interlinguistic understanding focusing on the way they understand a language they are not familiar with, like English in school. With FM29 (f; 9.0; Arabic and German), SS15 (f; 9.0; Italian and German), SA28 (f; 8.0; German) and AA00 (f; 8.0; Turkish and German) also being present, JJ05 (m; 8.0; Czech and German) and YS10 (f; 8.0; Turkish and German) reply as follows:</p> <p>JJ05: Äh die [Lehrerin] zeigt das halt immer so ein bisschen und danach verstehe ich das und (...)  JJ05: //und/ u/ und/ und na es gibt auch sehr viele Ähnlichkeiten.  I: Mhm, wa/ fällt dir eine Ähnlichkeit ein?  JJ05: Ja  I: Ja, sag mal//  JJ05: //Ball - ball oder ball  I: Ball - ball, YS10.  YS10: Ähm die macht immer bei/ wenn die Englisch redet Körpersprache manchmal//</p>

	JJ05: //Ja (KG_3_695-716).
Code-Switching	<p>As the researcher (I) is part of the classroom setting and observes the lessons, the learners also talk to her. In this situation, FM29 (f; 9.0; Arabic and German) talks to her before classtime and asks about the cameras. The learner feels uncomfortable with the cameras' presence and replies the following after the researcher has told her a date on which the camera team will be back in class:</p> <p>I: Warum willst du denn nicht kommen, wenn die Kamera da ist?    FM29: weil (...) dann verstecke ich mich und sag NIX und außerdem lass ich mich dann nicht blicken    I: Das ist aber schade. Das finde ich nicht schön.    FM29: In shallah (.) hoffentlich bin ich krank (FN_147-150).</p> <p>While the learners YS10 (f; 8.0; Turkish and German), AA00 (f; 8.0; Turkish and German), and SS15 (f; 9.0; Italian and German) are working on station 3, they discuss how mountains are represented on a map. Here they are trying to relate their newly gained knowledge to already existing cognitive structures while code-switching between Turkish and German:</p> <p>YS10: Tamam.    AA00: Da muss man kneten.    YS10: Ja, (...) olda koy.    YS10: Tamam, (...) biz türkçe söylecez.    AA00: Tamam.    YS10: O italienisch söylecek. (lacht) (...) Tamam, ne yapcاز? (lacht) (...) Ne yapcاز?    SS15: Wie sieht denn dein Blatt aus?    AA00: Ehm, öyle çok küçük yaptın birazcık, aber egal.    AA00: Ooo önemli değil, aaa (...), bakcاز simdi.    AA00: Ich weiss es nicht mehr, was es hier zu zum gucken gibt.    SS15: Hast du diese Nummer zwei (drei?) nicht gemacht?    YS10: Italienisch! (...) Machs jetzt (lacht).    AA00: Nummer zwei habe ich doch gemacht. Ich bin bis zum Ende.    AA00: Burda, burda yazacaktık ki nasıl bi tane Berg yapabiliriz.    YS10: Berg orda yazi bak.    YS10: Da.    AA00: Evet.    YS10: Evet, ben yaptım bak.    YS10: Wie eine Milchstrasse oder wie ein Kreis. Sen?    SS15: Omas falten.    AA00: Oma falten    YS10: Omafalten. (Lachen)    SS15: Schneewasserwellen.    YS10: Ee,Wellen.    SS15: Omafalten hat der da gesagt.    YS10: (lacht) Wie soll man denn Omafalten, wenn man schon eine hat? (Lachen)    YS10: Aber manche haben keine.    AA00: Jetzt los. (...) Sprechen wir türkisch.    YS10: Tamam. Aber bugün türkçe ders var. (...) Türkce ders var.</p>

	<p>AA00: Biliyorum. Hast du, achso. Türkische ödevlerini yaptin?      YS10: Ödevleri yoktu.      AA00: Yok, vardi.      YS10: Ehm, yapmadim cünkü orda (...) ehmm (...) defteri bugün unuttum.      AA00: Burda (...) Yapma ya. Burda fünfhundert yapmaliydik, dreihundert, hundert. (UTM_30.1.14-R09-0003_38-93).</p> <p>As the interviewer (I) asks for the learners' favorite language in the focus group interview, M4 (f; nd; Turkish and German) states that she likes Turkish, also speaks German, and needs to learn Arabic in order to read the Qu'ran. She concludes with the following statement:</p> <p>M4: Und ja, aber manchmal zuhause ähm, wenn die Türkisch äh sprechen, dann mische ich auch manchmal Deutsch rein (KG_5_1266-1267).</p>
<p><i>Demanded Code-Switching</i></p>	<p>After successfully working on the posters, the teacher (LK) explains how the presentation and feedback phases will be set up in class. In order to give constructive feedback to the classmates, the students are used to the 'feedback burger' which includes different 'layers' of feedback. As the feedback burger is pinned to the wall, the teacher goes through each layer and starts the following conversation with the learners:</p> <p>LK: What is 'I liked'?</p> <p>UW44: Ich mochte.</p> <p>LK: What is 'I didn't like'?</p> <p>VS07: Ich mocht nicht so sehr</p> <p>LK: What is 'I have a tip'?</p> <p>FM29: Ich gebe dir einen Tipp</p> <p>LK: What is 'Next time, I would like'</p> <p>RA08: Nächstes Mal könntest du</p> <p>LK: What does 'Now I know' mean?</p> <p>AW26: Jetzt weiß ich (FN_219-228).</p>
	<p>After each poster presentation, the learners are asked to give some feedback to the classmate who has just presented his or her building. Here, they use chunks from the feedback burger:</p> <p>FM29: I didn't like weil du/ weil du schnell fertig warst also (...) weil/ wenn/ du hast da so viel geschrieben, aber dann warst du (ja wirklich?) schnell fertig (UTM_17.2.14-0217-081035_422-423).</p>
	<p>As part of the portfolio, the learners are asked to state what they have learnt in another language than German. CJ62 (m; 8.0; German) writes down the following:</p> <p>Die Namen für      Name = Name</p>

	what = was where = Wo spcsels = Besonderheiten Villa = Haus (P_CJ62_709-710).
--	--

Table 8-4: Examples of Language Awareness

### Independence

As a third consequence of the plurilingual orientation process (see Table 8-1), the phenomenon of independence may be derived from the learners' statements. Here, they seem to be able to experience their own personal action and independence. These incidences recount moments in which they seem to become aware about their independence because they do not depend on objects, guidelines, or other people anymore. Through these processes, learners seem to be able to develop their own personality. Independence as experienced by the 8-year-old learners may be described with options of mobility, societal positioning, and the recognition of restrictions. The following two examples should demonstrate this consequence:

*In the first focus-group meeting, the participating learners JF12 (f; 8.0; German), YS10 (f; 8.0; Turkish and German), CC04 (f; nd; Hungarian and German), JJ05 (m; 8.0; Czech and German), FM29 (f; 8.0; Arabic and German), and SS15 (f; 9.0; Italian and German) are asked to describe their individual ways to school. In this process, they are able to use their drawn ways to school from the questionnaire as a guideline. After FM29, SS15, and YS10 have done so, FM29 seems to be astonished about SS15's way to school, and the following conversation unfolds:*

*FM29: läufst du alleine / fährst du alleine im Bus?*

*SS15: ja (.)*

*FM29: allei / ganz?*

*SS15: ja*

*FM 29: eh (.) ich nicht ich darf es nicht (KG\_1\_82-91).*

*During the focus-group meeting, M1 (f; nd; Turkish and German) describes her way to school while using her drawing. It seems to be very important to her that she is able to go to school together with a friend as the following conversation shows:*

*M1: Also ich muss von zuhause bei xyz vorbei und dann//*

*I: //Mhm//*

*M1: //laufen wir gemeinsam zur Schule.*

*I: Ah ihr holt euch im/ äh du holst immer xyz ab//*

*M1: //Mhm//*

*I: //Das ist aber schön.*

*M1: Und früher hat sie mich abgeholt (KG\_5\_99-112).*

In the first situation, FM29 learns about the mobility of SS15 who goes to school on her own by bus. FM29 is astonished by the independence of SS15 from her parents since she is not allowed to go to school by herself. She seems to become aware of her restrictions. In the second example, M1 is demonstrating her awareness about her own independence and mobility as she describes her way to school. On her way, she is able to pick up a friend who used to pick her up in the past when they went to a different school together. This incident again seems to demonstrate the power of independence for the learners.

### **Spaces of in- and exclusions**

The final consequence derived from the data corpus can be characterized as the most striking one of all since this category seems to constitute the interconnection of language and space (see Table 8-1). Here, learners seem to demonstrate their understanding of inclusions as well as exclusions which can be generated through spatial positioning processes as well as the use of languages. The following examples should serve as demonstrations of this negotiation process:

*During the consolidation phase, learners are asked to work together on different stations in the station course. Here, they focus on different elements of maps. SS15 (f; 9.0; Italian and German), YS10 (f; 8.0; Turkish and German), and AA00 (f; 8.0; Turkish and German) are working together on station 2. This station focuses on the symbolization process of maps. The learners should pick a map of their own choice. The group decides on a map showing southern Germany. While they are familiarizing themselves with the places on the map, naming places like Ostdorf, the following incident is recorded between SS15 and YS10:*

*SS15: Du weisst schon, dass niemand dir zuhört (lacht).*

*YS10: Nääähh und dir auch nicht.*

*SS15: Hallo, ich sag doch gar nix.*

*YS10: Doch, siehste. (...) Ben simdi türkçe konuşuyorum, Pech (UTM\_30.1.14-R09-0003\_213-217).*

*After this incident, SS15 works with a different part of the chosen map than AA00 and YS10. She completely resigns from the group and works on her own.*

*In her portfolio, BK58 (f; 8.6; French, Italian, Spanish, English and German) reflects on the use of different languages. Here, she marks that she has only used one language during the learning sequence and reasons this as follows:*

*Ich keiner Partner gehabt habe der die gleiche Sprache wie ich hat (P\_BK58\_52).*

*While completing her portfolio, AR601 (f; 8.0; German) expresses her opinion about the pair- and group-work phases in the learning sequence:*

*gut, weil wir alle schön zusammengearbeitet haben (P\_AR601\_44).*

*During the focus-group interview, the participating learners are asked to name the language they like most. All learners M1 (f; nd; Turkish and German), M2 (f; nd; German), M3 (f; nd; Turkish and German), M4 (f; nd; German), and J1 (m; nd; Swabian) reply while M3 voices her distinction between Hessian and German:*

*M3: Also ich habe ja früher in Hessen gewohnt, als//*

*I: //Mhm//*

*M3: //ich ja noch ganz klein war*

*I: Mhm//*

*M3: //und da haben/ also/ in Hessen sp/ spricht man ja auch ein bisschen anders, als in Deutschland.//*

*(KG\_5\_1148-1157).*

After this sequence, M3 adds that her favorite language is German.

During the same focus-group interview, M4 (f; nd; German) highlights the plurilingualism she observes in Germany as she states the following. This statement is made after the interviewer has asked if only one language is spoken in Germany.

M4: Äh ja, also es gibt ja auch in Deutschland auch andere Sprachen, nämlich ich/ ich höre eigentlich solche Sprachen, ich verstehe die/ die labern einfach irgendetwas, ich verstehe das überhaupt nicht, ich weiß überhaupt nicht, welche Sprache die spricht (KG\_5\_906-915).

During the second focus-group interview, the interviewer asks the learners how they feel when classmates speak a different language than German. Although SS15 (f; 9.0; Italian and German), CC04 (f; nd; Hungarian and German), RA08 (nd; 7.6; German), CJ62 (m; 8.0; German), IE12 (m; 7.0; German), BK58 (f; 8.6; French, Italian, Spanish, English, and German), and AA00 (f; 8.0; Turkish and German) are present, JJ05 (m; 8.0; Czech and German) only voices his feelings as follows:

JJ05: //Bei mir versteht keiner//

AA00: Wir verstehen

I: Nicht alle durcheinander, JJ05.

JJ05: Ich finds so fremd dann/ dann. Ähm ich dachte irgendwie ich bin in einer ganz anderen Welt. (lachen)

I: (lachen) Hast gedacht du wa/ wurdest wegbeampt. Whoop//

JJ05: //Ja//

I: //woanders hin, SS15

CJ62: // (lachen) //

JJ05: //Und ähm, Gefühl, dass die schneller reden

(KG\_2\_759-776).

While SS15 (f; 9.0; Italian and German), SA28 (f; 8.0; German), AA00 (f; 8.0; Turkish and German), JJ05 (m; 8.0; Czech and German), and YS10 (f; 8.0; Turkish and German) are also part of the third focus group meeting, FM29 (f; 9.0; Arabic and German) explicates her own ideas on muslim prayer rituals. Beforehand, the group has discussed linguistic similarities between Arabic and Turkish.

FM29: Ich möchte euch heute meine Geschichte erzählen.

I: Ja

FM29: *Also die meisten Moslems beten ja wie/ wie ich in meiner ganzen Familie/ wir beten ja*

I: Mhm

FM29: *Und dann/ dann/ dann darf/ dann darf man (unv.) oder so oder machen// (KG\_3\_593-602).*

As shown, the first three examples should demonstrate the power of exclusions by opening up spaces while using different languages. The next two examples seem to focus on the process of inclusion and the last two ones may depict the notion of 'the other' (Mecheril 2010). Processes of in- and exclusion may be initiated by the affected person himself, by his counterpart, or by an outsider who is not affected by the process at all. When YS10 and SS15 talk to each other in the first example, YS10 clearly marks her viewpoint by switching into a different language SS15 is not able to understand. This code-switch is clearly used in order to distinguish herself from the other person. Here, the affected person seems to include herself into the group of Turkish-speaking people while excluding her counterpart from it. The second example may also be seen as an example of exclusion. However, the affected person does not exclude himself in this case but is rather excluded by an outsider. Here, the context seems to constitute the outsider because no other person is present who can speak his language. The third example again may demonstrate the power of exclusions as M3 excludes the speakers of Hessian from Germany. However, she does not position herself within these space. The following two examples seem to demonstrate the power of inclusion as the speakers use the personal pronoun 'we' by which a group is designated. In the first one of the two examples, the speaker seems to create a group in the classroom because everyone in class worked well together. The second speaker seems to create a group within a group as she defines her family as being of Muslim belief. In both examples, the notion of belonging to a certain group is highlighted. JJ05 as well as M4, however, seem to focus on the effect of experiencing a notion of 'othering' (Mecheril 2010). Both learners note that they feel insecure and alienated as soon as a different language is spoken which they do not understand themselves. Through this act, the learners seem to feel excluded by the foreign other.

Based on Kramer et al. (2007), the ability to take on different perspectives is fundamental to the child's emotional as well as social development. Here, it is important that children practice perspective-taking while reflecting on the same issue through someone else's perspective. Based on Shelman (1976, cited by Berk, 2005), three different stages of perspective-taking can be depicted (Shelmann cited by Berk in

Kramer et al. 2007): Firstly, children between the ages of 4 and 9 are able to trace back different perspectives in other people's different situations. This is called 'subjective perspective-taking'. Secondly, children aged of 6 to 12 are able to reflect on their own actions while taking on the counter-perspective and reflecting its influence on their own perspective. This form is called 'self-reflexive perspective-taking'. Lastly, reciprocal perspective-taking describes the child's ability to reflect on its own as well as one additional perspective while taking on a third one (Kramer et al. 2007). Based on the analytical results of this study, forms of subjective as well as self-reflexive perspective-taking can be identified.

Additional examples of all determined consequences can be seen in chapter 11.11.

## 8.6 The Core Phenomenon: Orientation Revisited

At the beginning of the analytical discussion, the concept of orientation most frequently voiced by 8-year-old learners in plurilingual spatial education was described as a process in which each learner seems to be engaged and through which each individual may be able to get an overview of space, its different dimensions, and its incorporated varieties of places. Looking back at a complex, multidimensional, and reflective process of spatial acquisition, the concept of orientation seems to be extremely rich in its content.

In addition to localizing different places in space and becoming aware of the different spatial dimensions and manifold strategies, learners also try to grasp the notion of Second- and Thridspace epistemologies. What does it mean to conceive space and how is it negotiated in society? These questions touch upon the recursive process of orientation several times. Thereof, the concept of orientation should be characterized as a recursive process (see arrows in Table 8-1). Although the learners refer to fundamental conditions as well as derived consequences, the concept development process centers on the application of different strategies (see Table 8-1). This is highlighted by the filled-in arrows in the figure as the strategies demonstrate the core processes within the orientation process. With the application of these strategies, learners seem to be able to develop their concept of orientation by relying on the conditions and by pursuing the stated consequences which in return again influence the progression of the concept development process. This development is also highlighted by different arrows as conditions lead to strategies which in return lead to consequences. However, the orientation process does not stop there, as consequences may influence future conditions of continuative orientation processes. Therefore, once the learners have for example strengthened their language

awareness, it may automatically influence the conditions for further concept development (see arrows in Table 8-1). In conclusion, this recursive structure of concept development seems to lead to a dynamic and never-ending concept development process in which the learners ascend in their cognitive development.

Based on this complex and dynamic structure with respect to the concept development of plurilingual spatial education, 8-year-old learners seem to be able to grasp aspects of Second- and Thridspace epistemologies. This can be seen in the concept development of orientation since this is their most influential concept of space. Therefore, approaches of spatial education as constituted by Dickel (2006) and Dickel & Scharvogel (2012, 2013) need to be demanded in primary education while the recognition and active use of plurilingualism is incorporated.

For a complete overview of all coded data sequences, please see the enclosed charts in the appendix (chapters 11.7. to 11.11).

## 9. Discussing Plurilingual Spatial Education

This chapter provides a multifaceted discussion of the key research findings presented in the previous chapters, especially in chapter 8, with reference to the research questions. The results of the theoretical as well as empirical work are discussed in relation to previous findings as well as to different fields of research. Furthermore, recommendations for further research and scientific development are constituted while research desiderata are highlighted. The first section deals with the effects and challenges of the research findings with regard to the sciences of geography (didactics) and plurilingualism as well as academic research approaches in these fields. Hereby, research potentials as well as challenges are highlighted. The second section strengthens the potentials of plurilingual spatial education while issues with regard to daily teaching practices are strongly discussed. The third and final section interlinks the discussion of the previous sections while effects and challenges of the research findings are discussed with regard to teacher training programs in Baden-Württemberg, Germany. Thereby, academic discourses within the sciences as well as the needs of teaching practices are merged.

In summary, throughout the thesis all three research questions focusing on a language-sensitive approach to geography education are answered. As chapter 8 focuses on the second sub-question of conceptual development, chapter 4 highlights the first sub-question of the development of a theory-based didactic model. Bringing it all together, the complete work tries to answer the overarching research question by offering only one exemplary proposition in plurilingual spatial education (see chapter 2) for which manifold approaches and research readings can be chosen. Looking at the didactic composition of an inclusive plurilingual learning sequence no suitable model could be determined. Therefore, chapters 4 and 5 focus on the theory-based development of a didactic model which is then exemplified through the development of a single best-practice learning sequence. Therefore, the first sub-question can be answered through the development of a new model (see chapter 4). Its critical discussion will follow in the subsequent chapter. The second sub-question (focusing on the concept-development processes in plurilingual spatial education) is intensively portrayed in chapter 8. Here, the concept of orientation demonstrates the core concept 8-year-old learners voice while experiencing a plurilingual sequence that highlights Second- and Thirdspace epistemologies. However, the voiced concept is not one-dimensional since multiple factors such as various conditions, strategies, and consequences are part of the concept-development process. Therefore, the second sub-question is answered and will be critically discussed in the closing chapter. In conclusion, the overarching

research question is exemplarily answered through the interlinkages of all displayed research results. However, this research demonstrates only one possible answer to this overarching question as multifaceted approaches may be pursued in order to answer this question on language-sensitive approaches to content-based teachings in geography education.

In the following section, possible effects and challenges of plurilingual spatial education and its conceptual development processes on the three above-constituted contexts will be discussed.

### **9.1 Effects and Challenges: Sciences & Research**

Looking back at the entire research project by starting with the development of a theoretical symbiosis and proceeding to the empirical validation and analysis of plurilingual spatial education in primary education, the following gains may be highlighted with regard to research in general. Firstly, this thesis is based on a transdisciplinary approach while interlinking two disciplines – geography (didactics) and intercultural pedagogics. Such an approach to transdisciplinary research seems to offer the possibility to transcend the present structures of a single discipline and to enable a process of thinking beyond the already known. In relation to this, the GTM approach (as discussed by Berg & Milmeister 2007) seems to be most suitable. Based on this process, conscious disciplinary structures are questioned and new concepts of research and science are negotiated. For example, the consequence 'Spaces of In- and Exclusion' enables a critical reflection of the power of language in the construction process of borders (see chapter 8). In terms of the primary understanding of space and borders as meaningful constructions (Rogers 2002), relations to power can be reflected. It is only through a language-sensitive perspective that the role of language in this construction process can be reflected on. The language-driven construction of space may be seen in the example of YS10 (f; 8.0; Turkish and German) as she constructs a border by applying of a code-switch. By switching to the Turkish language, SS15 (f; 9.0; Italian and German) is not able to understand anymore, thus being excluded. This way, YS10 constructs space.

*SS15: Du weißt schon, dass niemand dir zuhört (lacht).*

*YS10: Nääähh und dir auch nicht.*

*SS15: Hallo, ich sag doch gar nix.*

*YS10: Doch, siehste. (...) Ben simdi türkce konusuyorum, Pech (UTM\_30.1.14-R09-0003\_213-217).*

This understanding of research enables an innovative development which needs to be regarded as an addition to traditional approaches of qualitative and quantitative *disciplinary* research. Scientific research may therefore become a 'Thirdspace' (Soja 1996) because, for example, academic concepts can be newly negotiated through the transdisciplinary perspective, such as the concept of a border. However, in light of this understanding of scientific research, the role of the researcher himself needs to shift. Usually being an expert in just one field of research, he needs to allow for irritations of an additional scientific field which he may be a novice in.

Looking at the two interlinked disciplines and their gain from the approach of plurilingual spatial education, the following can be stated for research in geography didactics: Based on the approach of plurilingual spatial education and its concept-development processes, the academic discourse on space seems to be a beneficial way to treasure innovative didactics approaches. Here, didactics is fertilized by academic concepts which enable new ways of educational practice. As stated by Otto (2012), didactic approaches should be guided by several principles out of which one, namely the guidance through the academic discourse, should be treasured. Therefore, the pursued approach of plurilingual spatial education strengthens this principle and enables education to be closely connected to scientific research in geography. For example, based on the works by the Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2004b) and the Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (2014b), space can primarily be understood as Firstspace while minor linkages to ideas of Secondspace are introduced. However, this understanding of space does not highlight clear and important links to the academic discourse on it. This can be achieved through the kind of research conducted in this project. A second gain of the advocated approach can be seen in the subject-specific language development which is emphasized by a multifaceted negotiation process of conceptual meanings. As discussed in chapter 3, geography didactics has so far only slightly touched the issue of language in subject-specific education (Birkenhauer 2005, Kniffka & Neuer 2008, Schmoll 2011) while solemnly focusing on issues of terminological acquisition processes. Although Kniffka & Neuer (2008) constitute the importance of conceptual

development, they only focus on the national language of German. As portrayed in the analysis in chapter 8, the inclusion of lifeworld-bound migration languages may allow for a multifaceted, traceable and deep negotiation of subject-specific concepts. The reflective consequence of an active incorporation of the learners' lifeworld-bound migration languages can be seen in the following example. Here, SS15 (f; 9.0; Italian and German) reflects on her concept of a map with regard to Italy and the Italian language of her father. Due to her familiarity with the places and the language, she does not need an Italian map in the spatial practice of travelling. For SS15, a map is needed only if the places she goes to are unknown to her:

*SS15: nein, also ich hab noch nie türkisch / also italienische Karte gesehen*

*I: noch nie? (...) Dann musst du mal gucken bei den Karten, die ich dabei hab ich glaub da ist eine bei*

*SS15: weil wir / wir brauchen das nicht weil wir fahren immer (unv.)*

*I: weil?*

*SS15: weil wir fahren immer in Italien und dann wissen wir das ja auswendig (KG\_1\_422-430).*

Focussing on concepts, children might have developed through their plurilingual skills, may enable the academic concept to be broadened. Additionally, learners may be able to connect the academic concept of a map to the already constructed notion of a map, like SS15 does in the given example. For her, a map is only to be used when the places she goes to are unfamiliar to her.

Therefore, the language-sensitive plurilingual approach to concept-development also strengthens aspects of Secondspace as Lefebvre (1991) strongly constitutes the role of language in the subjective construction processes of space. Based on this, a plurilingual approach to concept-development processes strengthens the role of the academic discourse while it also highlights the importance of the bilateral symbol. Interlinking the aspect of academic discourse and the role of language(s) in geography didactics, the pursued approach of plurilingual spatial education strongly emphasizes the importance of spatial education introduced by Dickel (2006) as well as Dickel & Scharvogel (2012, 2013). In light of this, this research further strengthens the already established approach even more as, for example, the discussion of individual spatial practices is related to a learner's own life.

The researcher observes FM29 (f; 9.0; Arabic and German) as she takes part in the orientation process. The researcher takes notes which are originally presented below. During the process, FM29 notes down the exact location of her individually chosen landmark, the Maille. There she links it to another landmark, the Nikolauskapelle, as well as to an individually meaningful place – her ophthalmologists office. After writing this place on her poster, the teacher (LK) comes around and asks FM29 to write down a 'real' place by which the Maille can be localized. FM29 is advised to rework this section as the teacher masks her notes with a new piece of paper. Then, FM29 writes down the names of two intersecting streets she does not even know as she has trouble to keep them in mind for long enough to write them down.

*FM29: Bei der Nikolauskapelle und bei meinem Augenarzt*

*FM29 schreibt an seinem Platz folgende Formulierung auf das Plakat: Where?:  
Bei der Nikolauskapelle und bei den Augenarzt.*

*LK korrigiert dies später und bittet um eine 'richtige' Ortsangabe. FM29 muss diese Stelle auf dem Plakat überkleben und gibt Kreuzung an. Während des Schreibens schaut sie die Schreibweise nach sowie den exakten Ort, an dem sich die Kreuzung befindet (FN\_207-209).*

In light of these examples, future research in the field of geography didactics should be strongly guided by the academic discourse. In relation to space, this would lead to a significant strengthening of the spatial education approach as constituted by Dickel (2006) as well as Dickel & Scharvogel (2012, 2013). In addition, research focusing on geography didactics needs to focus on processes of concept-development rather than terminology acquisition. These concept-development processes need to take all languages of learning into account, including the school and the lifeworld migration languages of the learners.

Furthermore, plurilingual spatial education also seems to act as a counterbalance to the highly debated topic of competence orientation in geography didactics. There, the focus seems to lie on the establishment of comparable parameters which provide a baseline for each learner's learning process (Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) 2014b). While learning goals provide a helpful guideline, academic research in the field of didactics should rather focus on the content areas of the individual's learning processes. Instead, major research projects in geography didactics currently focus on the development of abstract competence models which need to be deconstructed in order to be applied in daily educational practices (Gryl & Kanwischer

2011, Hemmer & Hemmer 2009). Means of measurement and comparability are fostered while negotiation processes of meaningful content mediation are neglected. Principles of learner-centered didactics should rather be taken to the next level and deal with societal phenomena of the 21<sup>st</sup> century, such as the influence of gender, migration, and digital media. For example, this could be pursued via a subject-specific adaptation of the work with portfolios (Legutke 2004, 2006) as one form of assessment in geography education.

Although the approach of plurilingual spatial education may enable innovative perspectives on geographical didactics, it also shows some weaknesses. Since it is strongly guided by the academic discourse, a critical and reflective understanding of the discipline's influential concepts needs to be pursued. This has been only done once in a first step: with regard to the concept of space in chapter 3. In order to be able to sustainably pursue plurilingual spatial education in primary education, a critical, reflective and sustainable study of all major theoretical concepts influencing primary geography education needs to be pursued. Therefore, a theoretical study of the academic discourse influencing primary education needs to be followed in order to pursue this approach on a broader basis of subject-specific education. For example, concepts such as culture, Europe, mobility, and weather need to be theoretically discussed since they influence primary geography education in Baden-Württemberg, Germany. On the other hand, strengthening the concept of space and its plurilingual constitution even further, a deep analysis of the scientific concepts of space needs to be pursued in the different migratory languages. Hereby, characteristics of space influencing the discourse in these languages need to be depicted. It is only through this close study of scientific theories that synergies can be designated and holistic concept-development can be strengthened in spatial education. It is only after an in-depth study of the scientific concepts that additional empirical studies focusing on the conceptual development of young learners can be pursued.

Considering the second discipline involved in this transdisciplinary approach, the following gains can be stated for processes of language acquisition. As the command of languages is a genuine skill of human beings (Sperling & Schmidt 2009) and they are often used in human communications, this is a widely perceived phenomenon (see chapter 3.2). Although linguists have specialized in the field of language, languages are also influential to various other academic discourses as these are mainly carried out through their application. Therefore, the role of language(s) and their influence should be discussed from a range of disciplinary perspectives and by a variety of researchers. For example, the use of language(s) influences the understanding of historic sources in

the discipline of history or the development of a (hierarchical) relationship between a teacher and a learner throughout the course of education (Doğmuş 2015 (in process)). Especially when focusing on education, subject and language learning are often jointly taught, as new language learning approaches show (e.g. bilingual education, CLIL) (see chapter 3.4). Based on these interconnections, elaborated perspectives might be generated, as can be seen in the concept-development process of plurilingual spatial education depicted in chapter 8. For example, JJ05 (m; 8.0; Czech and German) is only able to conceive space differently because the role of multiple, unfamiliar languages is reflected in a subject-specific lesson. There, languages and content are interconnected, urging JJ05 to reflect on space.

*During the second focus group interview, the interviewer asks the learners how they feel when classmates speak a different language than German. Although SS15 (f; 9.0; Italian and German), CC04 (f; nd; Hungarian and German), RA08 (nd; 7.6; German), CJ62 (m; 8.0; German), IE12 (m; 7.0; German), BK58 (f; 8.6; French, Italian, Spanish, English and German) and AA00 (f; 8.0; Turkish and German) are present, JJ05 (m; 8.0; Czech and German) only voices his feelings as follows:*

JJ05: //Bei mir versteht keiner//

AA00: Wir verstehen

I: *Nicht alle durcheinander, JJ05.*

JJ05: *Ich finds so fremd dann/ dann. Ähm ich dachte irgendwie ich bin in einer ganz anderen Welt. (lachen)*

(KG\_2\_759-766).

This aspect of the conceptual development can only be generated when aspects of language and space are interwoven. In addition, such a transdisciplinary approach also fosters a holistic language-learning process, incorporating all language abilities of the individual learner while not focusing on an individual language. Although the study and acquisition of individual languages is of great importance to the learner in order to effectively communicate in one language coherently, interrelations between languages contribute to an extensive knowledge-acquisition process and processes of language awareness (Holstein & Wildenauer-Józsa 2010) (see chapter 3.2). Based on the pursued approach of plurilingual spatial education, the lifeworld-based phenomenon of plurilingualism can be treasured as well as actively applied in content-based knowledge production processes. The active recognition of plurilingual speakers in schools opens up the monolingual habitus. This is difficult to achieve, as can be seen in the empirical

study in which the monolingual habitus still remained dominant because most learners communicated through the national language while only glimpses of applied plurilingualism could be observed. Therefore, more and more researchers as well as educators need to demand the recognition of plurilingualism in education in order to diminish the dominance of the monolingual habitus in institutionalized education in the German context. Looking at spatial practices in the German context, the monolingual habitus has been strongly challenged. Instead of neglecting societal processes in institutionalized education, perspectives of sustainable education should tackle these issues effectively. For example, AR601 (f; 8.0; German) stated her interest in learning someone else's language when she was questioned about her perception of the different languages during the learning sequence in her portfolio:

*gut, weil ich die sprachen nicht kann und ich mochte sie lernen (P\_AR601\_83).*

Summarizing the effects and challenges of plurilingual spatial education for the scientific community and for research in general, innovative perspectives are opened up while provocative challenges are posed.

## 9.2 Effects and Challenges: In-Class Teaching

Considering plurilingual spatial education in light of in-class teachings, this approach mainly enables learners to learn reflectively and independently in relation to their individual lifeworlds. While they experience trust, they are motivated to develop multiple strategies in order to cope with lifeworld issues in class (see chapter 8). Based in the second focus-group meeting, the following example may be viewed with regard to establishing trust in each other. As IE12 (m; 7.0; German) classifies a map as a 'children's map', he is reassured by RA08 (nd; 8.0; German). Here, RA08 trusts IE12's ability to categorize maps in a way that he helps IE12 to deal with the lifeworld issue of relating different items to each other.

*IE12: //Die/ die ist eher ne Kinderkarte//*

*CJ62: //Also von (.) ja*

*RA08: //Find ich jetzt auch//*

*CJ62: (.) ja// (KG\_2\_100-107).*

Therefore, as learners are holistically recognized and appreciated – here through a classmate – they seem to be reflecting on phenomena of their daily lifeworld (see

consequences in chapter 8). Through this, main elements of spatial education as discussed by Dickel (2006) and Dickel & Scharvogel (2012, 2013) are encouraged while main characteristics of working with maps are considered (see chapter 3.1.1). One of these main characteristics may be discussed in the following example.

*During the first focus-group meeting, SS15 (f; 9.0; Italian and German) and YS10 (f; 8.0; Turkish and German) discuss the role of the cartographer as an individual expert when considering differently constructed maps:*

*I: aber waren sie denn am selben Ort? (FM29 trinkt weiterhin seinen Milchshake)*

*SS15: ja (zögerlich)*

*I: warum?*

***SS15: weil das (...) anders aussieht, aber gleich ist***

*I: genau / wie die YS10 gezeigt hat gell? Das ist der Sportplatz und das ist der Sportplatz (...) aber die haben das anders gemalt (.) YS10*

*YS10: ehm, und da sieht man es auch gleich dass das und das zusammen ist (.) **vielleicht hat der andere ein bissle rechts gemalt und der andere ein bissle links gemalt** (KG\_1\_349-360).*

Based on these close linkages to the learner's lifeworld, education recognizes societal developments and becomes an inclusive, rather than an additive, part of the learner's development. Therefore, innovative teachings need to actively recognize lifeworld phenomena and to incorporate them into the in-class learning sequences. Didactic research focusing on in-practice teaching sequences should therefore highlight this irrevocable connection. Since learners become aware about the content's relevance to their life, learners of all levels are willing to develop their skills. For example, RA08 (nd; 8.0; German) seems to be able to reflect on the role of the English language and its advantage for communicating with people. Due to this increase in consciousness, RA08 is able to better grasp the reasons for learning English in school.

*RA08: //Ich finds/ es ist gut, dass es so ne Weltsprache gibt, dass man dann//*

*BK58: //Geil, die Pause ist schon da//*

*RA08: //äh mit anderen auch unterhalten kann// (KG\_2\_887-892).*

Generally, these processes may lead to a development of life skills which enable the learner to successfully participate in society. In addition to the learner's independent and reflective work, the teacher is relieved in his tasks as he serves as a guide and facilitator in the process while his learners become aware about, negotiate, and

produce spaces. The teacher no longer serves as a gate keeper in the learning process but rather as a mediator of plurilingual processes in space (see the lesson plan in chapter 5.2.1). In relation to migratory phenomena, teachers often experience uncertainties as their majority shows a lack of training in this field (Lander 2011). The didactic approach of plurilingual spatial education may enable them to overcome uncertainties and to treasure diversity in a subject-relevant way, thus supporting a holistic identity development for the learners (Lander 2011).

Although plurilingual spatial education supports main ideas of current didactic approaches as well as academic discourses and may show positive effects on in-class teaching situations, multiple challenges need to be reflected critically. The monolingual habitus (Gogolin 2008) is still dominant in the German educational context. Plurilingualism still serves as an extra-curricular phenomenon (Gogolin 1998b). Therefore, when pursuing this approach, learners do not easily apply their first language in class as they may be aware of the context-based linguistic separation. For example, during the focus-group meeting, M4 (f; nd; Turkish and German) refers to her ability to code-mix although she seems to be aware of the intended separation of the languages. Her hesitation in terms of the intended contextual separation may be seen in her wording 'And yeah, but sometimes at home...’.

*M4: Und ja, aber manchmal zuhause ähm, wenn die Türkisch äh sprechen, dann mische ich auch manchmal Deutsch rein (KG\_5\_1266-1267).*

Therefore, teachers need to establish a protected environment in class in which the learners can freely practice and get used to the application of their first language, in order to effectively pursue plurilingualism in content-based teaching. Although this may be pursued, children at the age of 8 have already been strongly influenced by institutional practices. Therefore, the establishment of a protected environment in a 3<sup>rd</sup> grade may hinder the natural use of their first languages and the implementation of a plurilingual teaching sequence may be transferred to the 1<sup>st</sup> grade as the learners are then less influenced by the institutional practices. Additionally, German school regulations often ban the use of any other than the school language to be spoken on school grounds. Due to these regulations, no individual teacher is able to easily provide such a protected space. Rather, additional efficient research needs to prove the benefit of plurilingualism in content-based knowledge acquisition processes.

An additional challenge in the German context can be depicted in the teacher training course. Teachers are generally trained in two to three subjects. Based on this, they do

not study all of the school subjects they teach in primary school. Therefore, a large number of teachers is in charge of contents they have not acquired during their training. This unfamiliarity may cause distress and uncertain behavior among teachers to which time pressure is added. Therefore, when pursuing plurilingual spatial education, it is indispensable for teachers to be familiar and aware of the concept of space. If they are not aware of the concept of space, spatial education processes strengthening ideas on constructed and negotiated spaces can hardly be enabled.

In conclusion, the approach of plurilingual spatial education may enable innovative teaching practices while at the same time raising awareness about possible challenges.

### **9.3 Effects and Challenges: Teacher Training**

Considering possible effects of plurilingual spatial education on the academic discourse as well as on daily teaching practices, one key gate keeper that could initiate the implementation of such language-sensitive approaches seems to be manifested in the teacher training programs. The complex meaning-making process 8-year-old primary school learners are able to master in a plurilingual setting of spatial education can be depicted in Table 8-1. As teachers still serve as the main gate keeper in educational processes in schools, they need to be confronted with language-sensitive approaches during the course of their studies. On the one hand, it is extremely important to establish modules in teacher training programs focusing on the role of migratory phenomena in education in general. On the other hand, it is also irrevocable that migratory phenomena and especially plurilingualism are incorporated into different subject-specific teachings. Therefore, subject didactics need to focus on language-sensitive approaches in order to foster a meaningful knowledge production process and to incorporate all resources of an individual learner. In addition to raising the language awareness of all teachers, they should only be allowed to teach subjects (or a closely linked combination of subjects) focusing on interconnected content areas in class they have also studied. Teaching outside someone's studied subject area should not become a rule in daily teaching practices. This discrepancy can be currently observed in Baden-Württemberg as the accordance between teaching practices and training programs is not strongly fostered. In addition, it is extremely important for teachers to not just acquire 'signifiants' during their course of studies but to rather indulge in the meaning-making process of whole (trans)disciplinary content networks, called 'concepts' (see chapter 3.2). Only teachers who are able to grasp concepts can

initiate the meaning-making process in learners. In order to foster a conceptual development in teacher training programs, universities also need to foster opportunities for language-sensitive transdisciplinary discussions. Here, connections between different subject areas and their use of language(s) should be critically discussed rather than establishing subject-specific ivory towers.

## **10. Methodological Reflections and Prospects**

Since the previous chapter discussed consequences of plurilingual spatial education in relation to different contexts, this chapter mainly constitutes a critical evaluation of the study's methodological set-up. Hereby, limitations and possibilities are reviewed. A summary of the research aims and their possible attainments highlighting key findings is presented again in order to successfully evaluate the study's methodological set-up. The following sections are structured based on the macrostructure of the paper: the theoretical discussion and its application on the one hand and the empirical study including the analysis on the other hand. Therefore, all aims allocated to the theoretical discussion and its application are first discussed in relation to the key findings, limitations, and possibilities. Subsequently, aims are discussed in relation to the empirical study and its analysis. The chapter concludes with prospective recommendations for the field of plurilingual spatial education.

Looking at the theoretical discussion and its application, the first two aims of this study lie in the development of a theoretically sound didactic model which serves as a tool in the didactic conceptualization of learning sequences focusing on plurilingual spatial education. Based on this model, a best-practice example of a learning sequence for learners aged 8 is developed. Chapters 4 and 5 focus on the didactic model and its exemplary application through which the first two aims of this paper are achieved.

The method of a sound reading of multiple theories and studies was applied while reflecting on the literary readings and pursuing the development of a didactic model. This first sound study of the various academic discourses in the field dealing with multiple languages and space, which is relevant for educational contexts, has lead to a reduction of theoretical cornerstones, as portrayed in chapter 3. Here, the most relevant discourses focusing on the research questions and the educational context in particular were reorganized in light of the study's aims. The literature review (which consecutively leads to the first stages of the didactic model) took 13 months. Thus, various theoretical discussions of multi-, pluri- and polylingualism – pursued by different disciplines such as English and German philology as well as pedagogics and various theoretical aspects of space such as power, production, and structures – were consulted (see chapter 3). Based on critical re-readings of the theories, the academic discourse served as a successful starting point for the development of a didactic approach. Therefore, the multiple theoretical aspects of plurilingualism as well as space were considered in the multifaceted characteristics portrayed in the didactic model (see chapter 4). It serves as a guideline for in-service teachers who aim at successfully implementing plurilingual spatial education. Thus, teachers are able to

structure their learning sequences, as portrayed in Table 5-2. The derived learning sequence also shows a close relationship to the formal curriculum 'Bildungsplan 2004' for which a practical implementation can be stimulated (see chapter 5). Looking at the newly developed formal curriculum of the Baden-Württemberg 'Bildungsplan 2016', main competence areas can be highlighted. The developed best-practice learning sequence can be closely linked to the following area of content-based competences such as "Space and Mobility" (translated from Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2014: 34 by A.W.). Additionally, the aims of the learning sequence can also be linked to the process-orientated competences: "Living and Perceiving World", "Understanding and Discovering World", and "Communication" (translated from Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2014: 6, by A. W.). However, the incorporation of digital media such as tablets during the exploratory phase would enhance the learning sequence strongly and foster the additional competence area of "Exposure to Digital Media" (translated from Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2014: 27 by A.W.).

Although the theoretical background and the developed didactic model of plurilingual spatial education served as a helpful tool while also enabling dense conceptual development processes, the following limitations need to be discussed critically. They should be taken into consideration in addition to the critical reflections of the prerequisites for a successful implementation process, as presented in chapter 5.

Firstly, the role of the third theoretical cornerstone of Content and Language Integrated Learning (CLIL) (see chapter 3.4) needs to be critically reviewed when looking at the theoretical background of this paper. According to Lefebvre (1991), languages play a central role in the construction processes of representations of space. As this concept of space relies on the active application of signs and symbols, it is referred to as the "system of verbal (and therefore intellectually worked out) signs" (Lefebvre 1991: 39). Therefore, individuals construct their spatial representations while applying their various accessible languages. Occupational similarities can also be tagged with regard to group specifications in the representations of space. Therefore, the interlinkages of space and language(s) seem to be most suitable in terms of the academic discourse on spatial production (see chapter 3.3). In the context of education, didactic principles serve as awareness-raising tools when aiming at the development of a subject-specific and sound teaching sequence. As constituted by Otto (2012), a strong guidance through the academic discourse demonstrates an important principle for the successful development of learning sequences in geography education. Based on this line of arguments, the need to apply CLIL as a didactic approach in plurilingual spatial education is strongly challenged. In conclusion, geography may also deal with linguistic

phenomena based on the role of language in the construction process of spatial representations. In connection to educational contexts, geography education should be guided by the academic discourse, which also enables a focus on languages in geography education. In addition, obligatory aspects of the development of a subject-specific terminology (Birkenhauer 2005, Schmoll 2011) as well as concepts (Kniffka & Neuer 2008) support this approach significantly. Based on this, the application of CLIL approaches merely seems to serve as an additional justifying mechanism for an audience less ingrained in the complexity of academic discourses. Furthermore, language operates as a holistic phenomenon genuine to all humans (Linke et al. 1994, Sperling & Schmidt 2009) through which transdisciplinary language research should be strengthened. In light of this, the stated didactic model could be developed without the incorporation of CLIL approaches.

Secondly, limitations with regard to the didactic model need to be reflected. Although it displays the complexity of subject-orientated plurilingualism very well, its implementation requires a highly structured procedure. Here, the teacher needs to take some time and plan the sequence according to the different characteristics (see chapter 4). Therefore, when applying this model, he needs to clearly grasp all characteristics in their complexity and to differentiate them. In addition, different learning phases need to be allocated to the different characteristics while also strengthening the deployed competences (see Table 5-2). Besides drawing on a lot of time for the planning process, the model also requires a lot of time if applied as an evaluative tool during and after a learning sequence. Due to time shortages and additional work loads, the model was not completely applied by the teacher involved in this empirical study. It was merely used as a planning tool in order to focus on plurilingualism in the different lessons of the learning sequence (see Table 5-2). The teacher could not find the time to use the model as a guideline to track the students' learning processes, or to reflect on her own skills. Nor was the model applied after the learning sequence in order to reflect on the achieved goals of the learning sequence. Therefore, it is strongly guided by the academic discourse and shows a clear reduction of complexity with regard to its practical application in daily teachings. However, a sound application of the model may be very time-consuming. It could, however, be incorporated into additional training courses for teachers in order to foster its sound application and to provide a protected environment for teachers to explore the didactic approach of plurilingual spatial education.

Thirdly, the developed best-practice learning sequence and its implementation need to be reflected on critically. Although the learning sequence aims at subject-orientated competences (see chapter 5.1) and showed a high appropriateness with regard to 8-

year-old primary school learners, its practical implementation demands a high and sound consistency over a long period of time. The teacher should be aware about plurilingualism and its focused stimulation in order to successfully enable it during content-based lessons. Hereby, the learners need to be able to experience a protected environment in which they can freely explore their various language abilities while working on subject-related matters. The teacher should grant them a significant amount of trust and serve as an advisor in situations of intercultural encounters. In addition to his highly developed intercultural and language awareness, he needs to subtly challenge the dominance of the monolingual habitus (Gogolin 2008) while also consciously reflecting the role of the national language. Since learners at the age of 8 have already experienced a minimum of two years in institutionalized learning settings, the children have most likely inhabited the monolingual habitus. These socialization processes are influential for a sustainable incorporation of plurilingual abilities into content-based learning sequences. Therefore, the implementation of plurilingual learning sequences should already be considered in grade 1 while providing various scaffolds (Zydatiß 2010). If, however, the learning sequence should be implemented in grade 3 with regard to the high accordance to the formal curriculum and the aspired content-based competences, a long, highly structured, and reflective learning phase of adjustments needs to be pursued. During this phase, the learners explore the benefits and challenges of incorporating inclusive plurilingualism into subject-based learning sequences while gradually growing in their learning on various (competence) levels. Furthermore, the learning sequence could also be implemented in an exclusive setting, which shows a high language and intercultural awareness in itself. For example, this could be done at a bilingual German-Turkish school or a school focusing on multicultural encounters, such as the Johannes Kepler School in Karlsruhe.

On the contrary, the didactic model and the best-practice learning sequence significantly contribute to the establishment of a language-sensitive approach to content-based learning. Hereby, both instruments serve as helpful tools in raising awareness about the significance of language(s) and especially of meaning-making processes (also referred to as 'concepts') in content-based learning settings. As this matter still constitutes a research niche, this study tries to narrow the gap on an exemplary level while not just focusing on the national language of the school. Since this approach facilitates inclusive plurilingualism in content-based learning settings, the study highlights a recent didactic development. Although the model needs to undergo some modifications in order to be better applied for in-practice teachers, its feasibility can be seen in the implementation of the best-practice learning sequence by the

teacher and the elaborative learning sequences of the learners. While the learners were strongly engaged in the learning sequence, various aspects of the complex meaning-making processes could be identified. The active implementation of the best-practice learning sequence and its effects on the learners' learning processes were portrayed in the empirical study of this paper. Hereby, the focus was put on the conceptual developments of the young learners, which served as a third aim of this research project.

Taking a closer look at the empirical study and its analysis, the third aim needs to be portrayed. It centers on the reconstruction of concepts the 8-year-old learners developed during the learning sequence of plurilingual spatial education. Here, the development process refers to the emergence of concepts (see chapter 2). Hereby, notions of spatial constructions and negotiations are highlighted. In order to be able to reconstruct meaning-making processes of 8-year old primary school learners, various instruments are deployed in an empirical study (see chapter 6). Based on a multifaceted data corpus (see chapter 7), a recursive process of grounded research was initiated. Based on the qualitative research approach of GTM by Strauss & Corbin (1996), concept-development processes were reconstructed. Hereby, the most important concept of plurilingual spatial education is constituted through orientation, which is supported by a multifaceted number of conditions, strategies, and consequences (see chapter 8). In addition to this aim, recommendations for further sustainable implementations of the plurilingual spatial education approach are pursued. Both aims are based on the second sub-question of this research project, while the last aim may be achieved in the last two chapters.

The methodology and methods applied in this second part of the research study are based on approaches of pragmatism, phenomenology, and constructivism while applying multiple research instruments such as focus-group interviews and videography (see chapters 2 and 6). Based on the designated transdisciplinary research field, multiple methods were deployed in order to capture the complexity of meaning-making processes. Although the majority of the applied instruments provided a significant data base, two of them were discarded based on a line of justifications (see chapter 7). However, the development as well as the application of the various research instruments should be reflected on. Since the most influential data base was collected via focus group interviews, this instrument will be reflected first. Although the learners actively participated in the interview and the semi-structured interview provided a fertile ground for further explorations, a consistent group of learners participating in the focus group would have enabled a greater reconstruction process.

Then, the individual development as well as the consistency of the developed concepts could have been pursued more stringently. However, this might have caused social conflicts during the learning sequence in light of the perceived unequal treatment of the classmates. In addition, the final focus group meeting in April 2014 can be evaluated as the most insignificant setting due to the incorporation of the whole class rather than another selected group of individual learners. However, this choice was based on a short-term supervision obligation of the teacher and its practical implications for the research setting. Looking at the second deployed research instrument of videography, more significant data was collected although the visual impulses were not used. Therefore, audio recordings would have provided a sufficient data basis for this study. However, the recording of a station course needs to be critically reflected on as this phase may cause great distress when transcribing the recorded data. The amount of distress partially depends on a learner's familiarity with this kind of learning setting and his structured working ability at the different stations. Furthermore, the portfolio proved to be a sufficient instrument for the learners as they consistently worked on it while being allowed to proceed at their individual pace. The portfolios were highly treasured by the learners while the majority (19 out of 20) of them completed it. Some learners even added further objects or comments to the portfolio. In light of the research setting, the portfolios provided an influential counterbalance to the stated perceptions and concepts because here, learners individually voiced their concepts in written form. Lastly, the instrument of field notes may be evaluated as an influential tool for the researcher herself since it provided a constant reflection on her own habits and actions in the field. Therefore, conducting qualitative research without such a self-reflective instrument would severely restrict the awareness of second-class constructions (Schütz 2004).

Supplementary to the critical reflection of the deployed research instruments, limitations with regard to the analysis of conducted empirical research should be cautiously considered. As the study constitutes a transdisciplinary research setting which has not been touched upon in previous studies, the empirical set-up demanded an explorative design. In addition, a qualitative design was needed due to focusing on the reconstruction of meaning-making processes by 8-year-old learners. Therefore, the research design was set out to be of both a qualitative and an explorative character which could be mainly supported by the approach of GTM (see chapter 6.4). Although this research attitude allowed for a qualitative and explorative study, it was applied just after the data generation process. In light of the approach by Strauss & Corbin (1996), GTM should be pursued from the first incident of research. Due to initial time constraints and competence gaps on the part of the researcher herself, this attitude

could not have been pursued from the beginning of the study but was rather acquired over time. Once GTM had been thoroughly studied, its application to the material lead to innovative and fascinating reconstructions of the meaning-making processes. However, in order to be able to develop a complete 'grounded theory', an additional three to four months of analysis would have benefited the complete composition.

However, based on the explorative and qualitative research design, influential characteristics of plurilingual content-based concept-development processes are constituted. Firstly, this approach enables the reconstruction of conceptual development emergences with regard to space in all its complexity. The research design (see chapter 6.1) also allows for the inclusion of multiple languages, which is fundamental to this approach. Therefore, multiple languages could be included, broadening the concept of space significantly. As soon as learners experience plurilingual spatial education, the concept developed by them is of great depth and multiperspectivity (see chapter 8). In addition to highlighting an innovative and significant concept-development process with regard to the concept of space, the approach provides a fertile ground for further investigations on plurilingual spatial education in primary school education.

Secondly, this study does not center on general and comparable content or competence parameters but rather on the individual development processes with respect to content-based meaning-making processes while highlighting influential parameters. Looking at plurilingualism, the focus on the individual learner is of great importance, as stated by Fürstenau & Niedrig (2010). As pointed out in most works by Ingrid Gogolin, it is the level of the individual that enables interlinkages between languages and fosters language awareness rather than the phenomenon of language itself. Due to this individual focus, concept-development processes could be interconnected and reconstructed in light of space. In addition, the level of the individual learner enables a successful recognition process of plurilingualism in a content-based learning setting. Therefore, inclusive plurilingualism as well as content-based meaning-making processes benefited equally.

Finally, this research project offers small-scale insights into an exemplary conceptual development process focusing on the significance of plurilingual space(s). Based on the active inclusion of lifeworld-bound migration languages, the meaning-making processes of space are broadened. Therefore, the general aim of this project is achieved. Geographical education focusing on spatial education allows for the implementation of a language-sensitive approach by highlighting meaning-making processes through the active inclusion of migration languages. Due to this inclusion, languages are used as symbolic tools in order to produce space. It is only through

these meaning-making processes that content-based learning becomes relevant for young learners and can be connected to their lifeworlds. In addition, inclusive plurilingualism fosters this connection even more while also deepening subject-specific concepts that cannot be achieved through the monolingual habitus, since languages operate as cultural encounters. Due to this language-sensitive set-up, ideas of Second- and Thridspace epistemologies are significantly strengthened and can be fostered in primary school education. The significance of this didactic study lies in its pendulousness between theoretical constructions and practical implications while fostering concept-development processes that enable an understanding of plurilingual constructions and negotiations of space. Altogether, plurilingual spatial education enables new perspectives on meaning-making processes in geography didactics for primary school education.

However, in order to be able to strengthen such processes, educational politics need to provide a fertile framework. Therefore, teacher training programs need to first and foremost establish modules fostering language-sensitive approaches in the different subjects. It is of utmost importance that language awareness and plurilingualism are incorporated into the different subject-specific didactics, rather than representing an additional competence level in general (intercultural) pedagogics or linguistics such as German as a second language. Subsequently, teaching materials need to be reconsidered as they have to center on plurilingual meaning-making processes while focusing on the core concepts of the subject. Ideas of digital text books could offer one possible implementation procedure for plurilingual spatial education. And thirdly, in-practice teachers need to be strengthened in order to continue their educational development over time by focusing on language-sensitive approaches to content-based teachings. As teachers are still gatekeepers in educational processes, these measures need to be taken for learners to indulge in content-based meaning-making processes which incorporate lifeworld-bound migration languages.

## Bibliography

Abendroth-Timmer, D. (2005): Bilingualer und mehrsprachiger Modulunterricht als Ort kultureller Begegnung und Reflexion. In: Krechel, H.-L. (Hrsg.). Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas, Tübingen (Gunter Narr Verlag): 185–208.

Abendroth-Timmer, D. & Bach, G. (Hrsg.) (2001): Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag, Tübingen (Gunter Narr Verlag).

Adamzik, K. (2001): Sprache: Wege zum Verstehen, Tübingen und Basel (A. Francke Verlag).

Albrecht, C. (2014): Inklusion. <http://soziologie.de/blog/2014/03/inklusion/> (1.3.2014) (26.6.2015).

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. & Wittrock, M.C. (eds.) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives., New York (Longman).

Belina, B. & Michel, B. (Hrsg.) (2011): Raumproduktionen. Beiträge der Radical Geography. Eine Zwischenbilanz., Münster (Westfälisches Dampfboot).

Belke, G. (Hrsg.) (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft., Hohengehren (Schneider Verlag Hohengehren GmbH).

Beller, S. & Bender, A. (2010): Allgemeine Psychologie - Denken und Sprache, Göttingen (Hogrefe Verlag).

Bentley, K. (2009): Primary Curriculum Box with Audio CD., Cambridge (Cambridge University Press).

Berg, C. & Milmeister, M. (2007): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodierverfahren der Grounded Theory Methodologie. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). Grounded Theory Reader., Köln (Zentrum für Historische Sozialforschung): 182–210.

Berger, P.L. & Luckmann, T. (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie., Frankfurt am Main.

Bildungshaus Schulbuchverlage (Hrsg.) (2009): Kompetenzbereich: Räumliche Orientierung. (Westermann).

Birkenhauer, J. (2005): Sprache und Begrifflichkeit im Geographieunterricht. - Praxis Geographie. 1: 42–43.

Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart., Wetzlar.

Böhn, D. (Hrsg.) (1999): Didaktik der Geographie. Begriffe., München (Oldenbourg Verlag GmbH).

Bohnsack, R. (2008): Gruppendiskussion. In: Flick, U., Kardorff, E.v. & Steinke, I. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch., Reinbek (Rowohlt): 369–384.

Bonnet, A. & Breidbach, S. (Hrsg.) (2004): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht, Frankfurt am Main (Peter Lang Verlag).

Bonnet, A., Breidbach, S. & Hallet, W. (2009): Fremdsprachlich handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontakte. In: Bach, G. & Timm, J.-P. (Hrsg.). Englischunterricht, Tübingen (Narr Francke Attempto Verlag GmbH A. Francke UTB): 172–198.

Borg, I. & Staufenbiel, T. (2007): Lehrbuch Theorien und Methoden der Skalierung., Bern (Huber).

Bortz, J. & Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, Heidelberg (Springer).

Bosenius, P. (2004): „Wir haben über Wolken gesprochen.“ Content-based Language Learning in der Grundschule. In: Bonnet, A. & Breidbach, S. (Hrsg.). Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht, Frankfurt am Main (Peter Lang Verlag): 65–75.

Bradburn, N., Seymour, S. & Wansink, B.: Asking Questions: The Definitive Guide to Questionnaire Design - For Market Research, Political Polls, and Social and Health Questionnaires. (Wiley Blackwell Publishing).

Breidbach, S., Bach, G. & Wolff, D. (Hrsg.) (2002): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer- / Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie., Frankfurt am Main (Peter Lang Verlag).

Breidbach, S. & Viebrock, B. (Hrsg.) (2013): Language Integrated Learning (CLIL) in Europe, Frankfurt am Main (Peter Lang Verlag).

Bühner, M. (2011): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion, München (Pearson).

Bührig, K. & Duarte, J. (2013): Zur Rolle lebensweltlicher Mehrsprachigkeit für das Lernen im Fachunterricht - ein Beispiel aus einer Videostudie der Sekundarstufe II. - Gruppendynamik & Organisationsberatung, 44. 3: 245–275.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2014): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung (Migrationsbericht 2013). [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2013.pdf?\\_\\_blob=publicationFile\(\)](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2013.pdf?__blob=publicationFile()). (28.1.2015).

Burwitz-Melzer, E. (2003): Neue curriculare und methodische Anforderungen an den Englischunterricht im Kontext der Mehrsprachigkeit (Kl.1-10). In: Meißner, F.-J. & Picaper, I. (Hrsg.). Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und

Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne, Tübingen (Gunter Narr Verlag): 20–31.

Busch, B. (2013): *Mehrsprachigkeit*, Wien (UTB facultas wuv).

Butzkamm, W. (2000): Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach, G. & Niermeier, S. (Hrsg.). *Bilingualer Unterricht. Grundlagen. Methoden. Praxis. Perspektiven*, Frankfurt am Main (Peter Lang Verlag): 97–113.

Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*, London (Sage).

Charmaz, K. (2014): Grounded Theory in Global Perspective: Reviews by International Researchers. - *Qualitative Inquiry*, 20. 9: 1074–1084.

Christ, I. (2006): Lassen Bildungsstandards Raum für Mehrsprachigkeit? In: Martinez, H. & Reinfried, M. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag.*, Tübingen (Narr): 255–268.

Claaßen, K. (1997): Arbeit mit Karten. - *Praxis Geographie*. 11: 4–9.

Claassen, K. & Theermann, E. (1997): Wir versorgen und in der Parkstrasse. Von der Fotokartierung zur thematischen Karte. - *Praxis Geographie*, 27. 11: 18–21.

Clark, A.E. (2009): From Grounded Theory to Situational Analysis. What's New? Why? How? In: Morse, J.M., Stern, P.N., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K. & Clark, A.E. (Eds.). *Developing Grounded Theory. The Second Generation.*, Walnut Creek, California (Left Coast Press): 194–235.

Coyle, D. (2009): Promoting cultural diversity through intercultural understanding: a case study of CLIL teacher professional development at in-service and pre-service levels. In: Carrió-Pastor, M.L. (Ed.). *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity*, Frankfurt am Main (Peter Lang Verlag): 105–124.

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010): *CLIL - Content and Language Integrated Learning.*, Cambridge (Cambridge University Press).

Criblez, L., Oelkers, J., Reusser, K., Berner, E., Halbheer, U. & Huber, C. (Hrsg.) (2009): *Bildungsstandards*. (Klett-Kallmeyer).

Dale, L. & Tanner, R. (2012): *CLIL activities. A resource for subject and language teachers; [with CD-ROM]*, Cambridge (Cambridge Univ. Press).

Dalton-Puffer, C. (2007): *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. (John Benjamins Publishing Company.).

Daum, E. (2012): Subjektives Kartographieren als sozialräumliche Praxis. In: Hüttermann, A., Kirchner, P., Schuler, S. & Drieling, K. (Hrsg.). *Räumliche Orientierung*.

Räumliche Orientierung, Karten und Geoinformationen im Unterricht., Braunschweig (Westermann): 163–171.

Dausend, H. (2014): Fremdsprachen transcurricular lehren und lernen. (Narr).

Denzin, N.K. (2008): Symbolischer Interaktionismus. In: Flick, U., Kardorff, E.v. & Steinke, I. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch., Reinbek (Rowohlt): 136–150.

Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (Hrsg.) (2014a): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen –., Bonn (Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG)).

Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (ed.) (2014b): Educational Standards in Geography for the Intermediate School Certificate with sample assignments, Bonn (Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG)).

Dickel, M. (2006): TatOrte – Zur Implementation neuer Raumkonzepte im Geographieunterricht. In: Dickel, M. & Kanwischer, D. (Hrsg.). TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert., Berlin (LIT Verlag): 7–19.

Dickel, M. (2011): Geographieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. - GW-Unterricht. 123: 3–23.

Dickel, M. & Kanwischer, D. (Hrsg.) (2006): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert., Berlin (LIT Verlag).

Dickel, M. & Scharvogel, M. (2012): Raumproduktion verstehen lernen. Auf den Spuren von Erzählungen und Imaginationen im Geographieunterricht., Schwalbach/Ts. (WOCHENSCHAU Verlag).

Dickel, M. & Scharvogel, M. (2013): Räumliches Denken im Geographieunterricht. In: Kanwischer, D. (Hrsg.). Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts., Stuttgart (Borntraeger): 57–68.

Dietrich, I. (1992): Die Herkunftssprachen der Migrantenkinder im Schulsystem eines vereinigten Europa. In: Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung., Bochum (Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer): 63–68.

Dirim, I. (1999): Spracherwerb und Sprachgebrauch in multilingualen Kinder- und Jugendlichengruppen. In: Hermann-Brennecke, G. (Hrsg.). Frühes schulisches Fremdsprachenlernen zwischen Empirie und Theorie, Münster (LIT Verlag): 29–40.

Dirim, I. (2000): "Almanca konuş, damit ich auch etwas versteh!" Code-Switching und sprachliche Identität. In: Aguado, K. & Hu, A. (Hrsg.). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, Pädagogischer Zeitschriftenverlag (Berlin): 113–122.

Dirim, I. (2001a): Kreativität durch Code-Switching. - Kulturaustausch. 3: 7.

Dirim, İ. (2001b): "Teyze" oder "Tante"? Kreativer kindlicher Sprachgebraucht. - *Grundschule Sprachen*. 1: 38–40.

Dirim, İ. (2005a): Mehrsprachigkeit einbeziehen. In: Rösch, H. (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache*, Braunschweig (Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schoedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH): 58–60.

Dirim, İ. (2005b): Notwendig ist die Schaffung einer Wissensbasis für den Umgang mit Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (Hrsg.). *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, Münster (Waxmann Verlag): 81–86.

Dirim, İ. (2007a): Für einen multilingualen Sprachgebrauch in deutschen Schulen. In: Overwien, B. & Prengel, A. (Hrsg.). *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland*, Opladen & Farmington Hills (Barbara Budrich): 267–273.

Dirim, İ. (2007b): Gestaltung sozialer Beziehungen durch multilinguale Sprachpraxis. In: Florio-Hansen, I. de & Hu, A. (Hrsg.). *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*, Tübingen (Stauffenburg Verlag): 73–83.

Dirim, İ. (2009): Migrantensprachen im bilingualen Grundschulunterricht. In: Röhner, C., Henrichwark, C. & Hopf, M. (Hrsg.). *Europäisierung der Bildung*, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften): 95–102.

Dirim, İ. & Frey, S. (1996): Wenn nach den Pausen das mehrsprachige Stimmgewirr nicht abbräche ... Mehrsprachigkeit im Unterricht. - *BLZ - Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* Landesverband Bremen, 5: 14–15.

Dirim, İ., Hauenschild, K., Lütje-Klose, B., Löser, J.M. & Sievers, I. (Hrsg.) (2008): *Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten*, Frankfurt am Main (Brandes & Apsel).

Dirim, İ. & Müller, A. (2007): Sprachliche Heterogenität. Deutsch lernen in mehrsprachigen Kontexten. - *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 34. 202: 6–14.

Doff, S. (Hrsg.) (2010): *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*, Tübingen (Narr).

Doğmuş, A. (2015 (in process)): Professionalisierung in Migrationsverhältnissen - Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrkräfte. In: Finnern, N., Dunker, N. & Koppel, I. (Hrsg.). *Wege durch den Forschungsdschungel - Ausgewählte Fallbeispiele aus der Forschungspraxis*, in process: in process.

Dresing, T. & Pehl, T. (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*, Marburg.

Duit, R. (2008): Zur Rolle von Schülervorstellungen im Unterricht. - *geographie heute*, 29. 256: 2–6.

Dünne, J. & Günzel, S. (Hrsg.) (2012): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften.*, Frankfurt am Main (Suhrkamp).

Dünne, J. & Thielmann, T. (Hrsg.) (2009): *Spatial Turn. Das Raumparadigm in den Kultur- und Sozialwissenschaften.*, Bielefeld (transcript).

Egger, G. & Lechner, C.A. (eds.) (2012): *Primary CLIL around Europe. Learning in two languages in primary education*, Marburg (Tectum-Verl).

Einsiedler, W. (2011): Lehr-Lern-Konzepte für die Grundschule. [http://www.wolfgang-einsiedler.de/pdf/Einsiedler\\_Lehr-Lern-Konzepte\\_2011.pdf\(\)](http://www.wolfgang-einsiedler.de/pdf/Einsiedler_Lehr-Lern-Konzepte_2011.pdf). 29.4.2015.

Engelkamp, J. & Zimmer, H.D. (2006): *Lehrbuch der Kognitiven Psychologie*, Göttingen (Hogrefe Verlag).

Flick, U. (2012): *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*, Reinbek (Rowohlt).

Florio-Hansen, I. de & Hu, A. (2007a): Einführung: Identität und Mehrsprachigkeit in Zeiten der Internationalisierung und Globalisierung. In: Florio-Hansen, I. de & Hu, A. (Hrsg.). *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen.*, Tübingen (Stauffenburg Verlag): VII.

Florio-Hansen, I. de & Hu, A. (Hrsg.) (2007b): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen.*, Tübingen (Stauffenburg Verlag).

Frank, F., Obermaier, G. & Raschke, N. (2010): Kompetenz des Kartenzeichnen – Theoretische Grundlagen und Entwurf eines Kompetenzstrukturmodells. - *Geographie und ihre Didaktik* (GuID), 38. 3: 191–200.

Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.) (2011): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2010): Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit. In: Krüger-Potratz, M., Neumann, U. & Reich, H.H. (Hrsg.). *Bei Vielfalt Chancengleichheit.*, Münster (Waxmann Verlag): 269–288.

García, O. (2009): *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. (Wiley Blackwell Publishing).

Geiger-Jaillet, A. (1998): Mehrsprachigkeitsdidaktik und früher Fremdsprachenunterricht. In: Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Sprachen.*, Tübingen (Narr): 169–177.

Göbel, K. (2010): Videographie als Verfahren zur Erforschung von Lehr-/Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht. In: Aguado, K., Schramm, K. & Vollmer, H.J. (Hrsg.). *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren*, Frankfurt am Main (Peter Lang Verlag): 277–305.

Gogolin, I. (1994): Allgemeine sprachliche Bildung als Bildung zur Mehrsprachigkeit. In: Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen (Gunter Narr Verlag): 73–84.

Gogolin, I. (1998a): Hat die monolinguale Schule eine Zukunft? - *Interkulturell*, 1998. 2/3: 49–63.

Gogolin, I. (1998b): Sprachen reinhalten - eine Obsession. In: Gogolin, I., Graap, S. & List, G. (Hrsg.). *Über Mehrsprachigkeit*, Tübingen (Stauffenburg Verlag): 71–96.

Gogolin, I. (2000): Erziehungswissenschaftliche Reflexion über den Widerspruch von "monolingualem" Unterricht und "multilingualer" Realität. In: Böhme, P., Heil, R., Kessl, F., Landhäußer, S. & Reinke, T. (Hrsg.). *Von der Notwendigkeit der Erziehungswissenschaft*, Neuwied, Kriftel (Hermann Luchterhand Verlag GmbH): 117–126.

Gogolin, I. (2002): Mathematikunterricht ist Deutschunterricht. Über das fachliche Lernen in mehrsprachigen Klassen. In: Barkowski, H. & Faistauer, R. (Hrsg.). ...in Sachen Deutsch als Fremdsprache., Hohengehren (Schneider Verlag Hohengehren GmbH): 51–61.

Gogolin, I. (2006a): Mehrsprachigkeit und die Chance auf Bildungserfolg. Über Ansprüche an das Lehren von Sprache, nicht nur im Deutschunterricht. In: Krumm, H.-J. & Portmann, P.R. (Hrsg.). *Begegnungssprache Deutsch - Motivation, Herausforderung, Perspektiven: Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundsatzfragen*, Innsbruck (StudienVerlag): 95–106.

Gogolin, I. (2006b): Mehrsprachigkeit, Literalität, Literacy: Befunde aus der Bildungsforschung. In: Walter, A., Menz, M. & Carlo, S. de (Hrsg.). *Grenzen der Gesellschaft? Migration und soziakultureller Wandel in der Zuwanderungsregion Europa*, Göttingen (V & R unipress): 241–252.

Gogolin, I. (2007): "Das ist doch kein gutes Deutsch" - Über Vorstellungen von 'guter' Sprache und ihren Einfluss auf Mehrsprachigkeit. In: Florio-Hansen, I. de & Hu, A. (Hrsg.). *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*, Tübingen (Stauffenburg Verlag): 59–69.

Gogolin, I. (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule., Münster (Waxmann Verlag).

Gogolin, I. (2010): Stichwort: Mehrsprachigkeit. - *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*. 13: 529–547.

Gogolin, I. (2012): Sprachliche Bildung im Mathematikunterricht. In: Blum, W., Borromeo Ferri, R. & Maaß, K. (Hrsg.). *Mathematikunterricht im Kontext von Realität, Kultur und Lehrerprofessionalität*, Wiesbaden (Springer Spektrum Vieweg + Teubner Verlag): 157–165.

Grimm, H. & Engelkamp, J. (1981): *Sprachpsychologie. Handbuch und Lexikon der Psycholinguistik*, Berlin (Erich Schmidt Verlag).

Gryl, I. (2010): Mündigkeit durch Reflexion. Überlegungen zu einer multiperspektivischen Kartenarbeit. - *GW-Unterricht*. 118: 20–37.

Gryl, I., Horn, M., Schweizer, K., Kanwischer, D. & Rhode-Jüchtern, T. (2010): Reflexion und Metaperspektive als notwendige Komponenten der Kartenkompetenz. - *Geographie und ihre Didaktik (GuID)*. 3: 172–179.

Gryl, I. & Kanwischer, D. (2011): Geomedien und Kompetenzentwicklung - ein Modell zur reflexiven Kartenarbeit im Unterricht. - *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 17: 177–202.

Gümpel, C. (2010): Spracherwerb L2 - Affekte, Gefühle und Motivation bei der Wissenskonstruktion kognitiver Prozesse. In: Eberwein, P., Torrent, A. & Fernandez, L.U. (Hrsg.). *Kontrastive Emotionsforschung Spanisch - Deutsch*, Köln (FH Köln): 107–117.

Hall, S. (1992): The Question of Cultural Identity. In: Hall, S., Held, D. & McGrew, T. (Eds.). *Modernity and its Futures*, Cambridge (The Open University Press): 273–325.

Hamedinger, A. (1998): Raum, Struktur und Handlung als Kategorien der Entwicklungstheorie: Eine Auseinandersetzung mit Giddens, Foucault und Lefebvre., New York (Campus Verlag).

Hawighorst, B. (2011): Wege zum sprachsensiblen Fachunterricht. Sprachbildung als Ziel von Unterrichts- und Schulentwicklung. In: Neumann, U. & Schneider, J. (Hrsg.). *Schule mit Migrationshintergrund*, Münster (Waxmann Verlag): 112–120.

Hemmer, I. & Hemmer, M. (2009): Räumliche Orientierungskompetenz. Struktur, Relevanz und Implementierung eines zentralen Kompetenzbereichs geographischer Bildung. - *Praxis Geographie*, November 11: 4–8.

Hemmer, I., Hemmer, M. & Neidhardt, E. (2007): Räumliche Orientierung von Kindern und Jugendlichen - Ergebnisse und Defizite nationaler und internationaler Forschung. In: Geiger, M. & Hüttermann, A. (Hrsg.). *Raum und Erkenntnis. Eckpfeiler einer verhaltensorientierten Geographiedidaktik*, Köln (Aulis Verlag Deubner): 66–78.

Hemmer, I., Hemmer, M., Obermaier, G. & Uphues, R. (2004): Bedeutung topographischer Kenntnisse und Fähigkeiten aus Sicht der Gesellschaft. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. - *Praxis Geographie*. 10: 44–45.

Hemmer, I., Hemmer, M., Obermaier, G. & Uphues, R. (2008): Räumliche Orientierung. Eine empirische Untersuchung zur Relevanz des Kompetenzbereichs aus der Perspektive der Gesellschaft und der Experten. - *Geographie und ihre Didaktik* (GuID). 1: 17–32.

Hemmer, M. & Englhart, T. (2008): Wege zur Karte. Einblicke in die Kartenarbeit im Sachunterricht der Grundschule. - *geographie heute*, 261/262: 86–89.

Hoffmann, K.W., Dickel, M., Gryl, I. & Hemmer, M. (2012): Bildung und Unterricht im Fokus der Kompetenzorientierung. Aktuelle Anfragen an die Geographiedidaktik. - *Geographie und Schule*, 36. 135: 4–14.

Hoffmann, R. (2004): Geographie als bilinguale Sachfach: Fachdidaktische Grundsatzüberlegungen. In: Bonnet, A. & Breidbach, S. (Hrsg.). *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*, Frankfurt am Main (Peter Lang Verlag): 207–219.

Hofmann, R. (2015): *Urbanes Räumen. Pädagogische Perspektiven auf die Raumaneignung Jugendlicher.*, Bielefeld (transcript).

Hofmann, R., Mehren, M. & Uphues, R. (2012): SprachRäume – Potenziale der produktionsorientierten Literaturdidaktik für den linguistic turn im Geographieunterricht. - *GW-Unterricht*. 126: 38–51.

Holstein, S. & Wildenauer-Józsa, D. (2010): Wissenskonstruktion und Lernmotivation. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache.*, Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren GmbH): 81–94.

Hu, A. (1998): Wie werden zukünftige FremdsprachenlehrerInnen derzeit auf den Unterricht in multilingualen und multikulturellen Klassen vorbereitet? In: Hermes, L. & Schmid-Schönbein, G. (Hrsg.). *Fremdsprachen lehren lernen - Lehrerausbildung in der Diskussion.*, Berlin (Pädagogischer Zeitschriftenverlag): 135–144.

Hu, A. (2007a): Mehrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz. In: Florio-Hansen, I. de & Hu, A. (Hrsg.). *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen.*, Tübingen (Stauffenburg Verlag): 1–23.

Hu, A. (2007b): Sprachen, Leistung, Bildung. Schulisches Sprachlernen und -lehren in der Perspektive von Bildungsgangforschung und Bildungsstandards. In: Decke-Cornill, H., Hu, A. & Meyer, M.A. (Hrsg.). *Sprachen lernen und lehren. Die Perspektive der Bildungsgangforschung.*, Opladen & Farmington Hills (Verlag Barbara Budrich): 233–250.

Hu, A. (2010): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht - revisited. In: Appel, J., Doff, S., Rymarczyk, J. &

Thaler, E. (Hrsg.). Foreign language teaching - history, theory, methods, Berlin, München u.a. (Langenscheidt ELT): 65–82.

Hufeisen, B. & Lutjeharms, M. (Hrsg.) (2005): Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachendidaktik - Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung, Tübingen (Gunter Narr Verlag).

Hüttermann, A. (1992): Auf dem Weg zu einer Didaktik der Schulkartographie. - Geographie und Schule, 14. 80: 2–13.

Hüttermann, A. (1998): Kartenlesen – (k)eine Kunst. Einführung in die Didaktik der Schulkartographie., München (Oldenbourg Verlag GmbH).

Hüttermann, A. (2005): Kartenkompetenz: Was sollen Schüler können? - Praxis Geographie. 11: 4–8.

Hüttermann, A. (2007): Karten als „nicht-kontinuierliche Texte“. In: Hüttermann, A. & Geiger, M. (Hrsg.). Raum und Erkenntnis. Eckpfeiler einer verhaltensorientierten Geographiedidaktik., Köln (Aulis Verlag Deubner): 118–123.

Hüttermann, A. (2008): Die Kartierung als geographische Arbeitsmethode in der Schule. - Geographie und Schule. 172: 38–46.

Hüttermann, A. (2009): Kartenkompetenz weiterentwickeln. Vorkenntnisse aus der Grundschule ermitteln, aufgreifen und ausbauen. - geographie heute. 269: 16–19.

Hüttermann, A. (2010): Karten. In: Besand, A. & Sander, W. (Hrsg.). Handbuch Medien in der politischen Bildung., Schwalbach/Ts. (WOCHENSCHAU Verlag): 248–255.

Hüttermann, A. (2012): Karten. In: Haversath, J.-B. (Hrsg.). Geographiedidaktik., Braunschweig (Westermann): 192–213.

Hüttermann, A., Kirchner, P., Schuler, S. & Drieling, K. (Hrsg.) (2012): Räumliche Orientierung. Räumliche Orientierung, Karten und Geoinformationen im Unterricht., Braunschweig (Westermann).

Ioannou-Georgiou, S. (2010): Using stories and games in CLIL teaching. In: Massler, U. & Burmeister, P. (Eds.). CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule., Braunschweig (Westermann): 107–118.

Järvinen, H.-M. (2007): Language in Content and Language Integrated Learning. In: Marsh, D. & Wolff, D. (Eds.). Diverse Contexts - Converging Goals: CLIL in Europe, Frankfurt am Main (Peter Lang Verlag): 253–260.

Jorgensen, J.N. (2008): Introduction Polylingual Languaging Around and Among Children and Adolescents. - International Journal of Multilingualism, 5. 3: 161–176.

Jorgensen, J.N., Rindler-Schjerve, R. & Vetter, E. (2012): Polylingualism, Multilingualism, Plurilingualism. [http://www.toolkit-online.eu/docs/polylingualism.html\(\)\(\).](http://www.toolkit-online.eu/docs/polylingualism.html()().)

Kanwischer, D. (2006): Neue Raumkonzepte und neue Lernkultur. Zur Verbindung fachlicher und didaktischer Ansätze. In: Dickel, M. & Kanwischer, D. (Hrsg.). *TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert.*, Berlin (LIT Verlag): 123–136.

Kanwischer, D. (2011): Kompetenzorientierung im Geographieunterricht. Von den Leitgedanken zur Praxis. - *GW-Unterricht*. 122.

Kiely, R. (2010): Integrating the school language and the L2 in CLIL. In: Massler, U. & Burmeister, P. (Eds.). *CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule.*, Braunschweig (Westermann): 88–99.

Kitzinger, J. & Barbour, R.S. (2001): Introduction: the challenge and promise of focus groups. In: Barbour, R.S. & Kitzinger, J. (Eds.). *Developing Focus Group Research.*, London (Sage): 1–20.

Knapp-Pothoff, A. (1997): Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. - *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 26: 9–23.

Kniffka, G.M. & Neuer, B.S. (2008): "Wo geht's hier nach Aldi?" - Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In: Budke, A. (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht.*, Magdeburg: 121–135.

Kramer, K., Bovenschen, I. & Spangler, G. (2007): Schulkindalter. In: Hasselhorn, M. & Schneider, W. (Hrsg.). *Handbuch der Entwicklungspsychologie*, Göttingen (Hogrefe Verlag): 175–186.

Kraus, V.B. (n.d.): Lebenswelt und Lebensweltorientierung—eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. [http://www.sozialarbeit.ch/dokumente/lebensweltorientierung.pdf\(\)](http://www.sozialarbeit.ch/dokumente/lebensweltorientierung.pdf()) (04.08.2015).

Kroon, S. (1998): Plädoyer für die Selbstverständlichkeit von Mehrsprachigkeit. - *Deutsch lernen*. 1: 46–58.

Krumm, H.-J. (2005): Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen. In: Hufeisen, B. & Lutjeharms, M. (Hrsg.). *Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachendidaktik - Common Curriculum*, Tübingen (Gunter Narr Verlag): 27–36.

Kuckartz, U. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim & Basel (Beltz Juventa).

Kürschner, C., Horz, H. & Schnotz, W. (2007): Wissenserwerb als konstruktiver Prozess. - *Geographie und Schule*. 168: 11–18.

Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, Weinheim & Basel (Beltz Verlag).

Lander, V. (2011): Lehrer und Referendare auf ihre Tätigkeit in multikulturellen Klassen vorbereiten. In: Neumann, U. & Schneider, J. (Hrsg.). *Schule mit Migrationshintergrund.*, Münster (Waxmann Verlag): 196–209.

Lasagabaster, D. (2013): The use of the L1 in CLIL classes: The teachers' perspective. - Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning., 6. 2: 1–21.

Lefebvre, H. (1991): *The Production of Space*., Malden (Blackwell Publishing).

Legutke, M.K. (2004): Fremdsprachenlernen als Kontinuum. Das Juniorportfolio als "Tor zur Mehrsprachigkeit"? In: Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*, Tübingen (Gunter Narr Verlag): 121–131.

Legutke, M.K. (2006): Englisch in der Grundschule - und dann? Anmerkungen zur Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: Martinez, H. & Reinfried, M. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*., Tübingen (Narr): 293–304.

Lenz, T. (2002): Bilingualer Geographieunterricht im Spannungsfeld von Sachfach- und Fremdsprachendidaktik - eine kritische Positionsbestimmung aus geographiedidaktischer Sicht. - *Geographie und Schule*, 24. 137: 2–12.

Lenz, T. (2004): Schriftliche Leistungsüberprüfung im bilingualen Geographieunterricht. In: Bonnet, A. & Breidbach, S. (Hrsg.). *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*, Frankfurt am Main (Peter Lang Verlag): 103–114.

Lenz, T. (2005): Thematische Karten im Geographieunterricht. - *geographie heute*. 229: 2–9.

Lenz, T. (2009): Thematische Karten. - *geographie heute*. 271/272: 13–21.

Lindau, A.-K. (2012): Der Kompetenzbereich "Räumliche Orientierung" im Geographieunterricht - Ergebnisse einer Beobachtungsstudie. In: Hüttermann, A., Kirchner, P., Schuler, S. & Drieling, K. (Hrsg.). *Räumliche Orientierung. Räumliche Orientierung, Karten und Geoinformationen im Unterricht*., Braunschweig (Westermann): 42–53.

Linke, A., Nussbaumer, M. & Portmann, P.R. (Hrsg.) (1994): *Studienbuch Linguistik*, Tübingen (Max Niemeier Verlag).

List, G. (1997): Beweggründe zur Mehrsprachigkeit: Der psychische Prozeß ist das Produkt! In: Wendt, M. & Zydatiś, W. (Hrsg.). *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt*, Bochum (Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer): 35–48.

Llinares, A., Morton, T. & Whittaker, R. (2012): *The roles of language in CLIL*, Cambridge (Cambridge University Press).

Locher, P. & Nodine, C. (1989): The Perceptual Value of Symmetry. - *Comput. Math. Applic.* 17: 475–484.

Löw, M. (2012): *Raumsoziologie*, Frankfurt am Main (Suhrkamp).

Lüdi, G. (2007): Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme. In: Florio-Hansen, I. de & Hu, A. (Hrsg.). *Plurilingualität und*

Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen., Tübingen (Stauffenburg Verlag): 39–58.

Lutjeharms, M. (2005): Mehrsprachigkeit, integrierte Sprachendidaktik und schulischer Fremdspracheunterricht. In: Hufeisen, B. & Lutjeharms, M. (Hrsg.). Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachendidaktik - Common Curriculum, Tübingen (Gunter Narr Verlag): 137–143.

Lutjeharms, M. (2006): Überlegungen zur Mehrsprachigkeit aus psycholinguistischer Sicht. Erkenntisse zum mentalen Lexikon bei Mehrsprachigen. In: Martinez, H. & Reinfried, M. (Hrsg.). Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag., Tübingen (Narr): 1–11.

Maas, U. (2008): Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension., Osnabrück (V&R unipress).

Marek, A. (2009): Kritischer Umgang mit Karten. - Praxis Geographie. 11: 21–25.

Massey, D. & Jess, P. (eds.) (1995): A Place in the World? Places, Cultures and Globalization., Oxford (Oxford University Press).

Massler, U. (2010): Schwierig aber machbar: Leistungsbewertung im CLIL-Unterricht der Grundschule. In: Massler, U. & Burmeister, P. (Hrsg.). CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule., Braunschweig (Westermann): 131–142.

Massler, U. & Ioannou-Georgiou, S. (2010): Best practice: How CLIL works. In: Massler, U. & Burmeister, P. (Eds.). CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule., Braunschweig (Westermann): 61–75.

Massler, U., Rehm, S. & Stotz, D. (2012): Das Forschungsprojekt CLILA - die Erhebung und Bewertung fremdsprachlicher und sachfachlicher Lernstände im CLIL-Unterricht der Grundschule. In: Böttger, H. & Schlüter, N. (Hrsg.). 3. FFF-Konferenz Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge. Eichstätt 2011., München (Domino Verlag Günther Brinek GmbH): 20–30.

Massler, U., Steiert, C. & Storz, E. (2008): Kriterien und Beispiele für Evaluation und Entwicklung von Lehrmaterialien im fremdsprachlichen Sachfachunterricht der Primarstufe. In: Burwitz-Melzer, E., Hallet, W., Legutke, M.K., Meißner, F.-J. & Mukherjee, J. (Hrsg.). Sprachen lernen - Menschen bilden, Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren): 291–302.

Mattes, W. (2011): Methoden für den Unterricht: Kompakte Übersicht für Lehrende und Lernende., Braunschweig (Schöningh Verlag).

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken., Weinheim & Basel (Beltz Verlag).

Mecheril, P. (Hrsg.) (2010): Bachelor / Master: Migrationspädagogik., Weinheim & Basel (Beltz Verlag).

Mehisto, P., Marsh, D. & Jesus Frigols, M. (2008): Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education., Oxford (MacMillan Education).

Meier Kruker, V. & Rauh, J. (2005): Arbeitsmethoden der Humangeographie., Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (Hrsg.) (1998): Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Sprachen., Tübingen (Narr).

Merrifield, A. (2000): Henri Lefebvre. A socialist in space. In: Crang, M. & Thrift, N. (Hrsg.). Thinking Space, London, New York (Routledge Taylor & Francis Group): 167–182.

Meyer, O. (2009): Content and Language Integrated Learning (CLIL) im Geographieunterricht. Strategien und Prinzipien für ein erfolgreiches Unterrichten. - Praxis Geographie. 5: 8–13.

Mierwald, C. (2012): Wie Kinder Städte lesen - Eine Untersuchung kulturell geprägter Wahrnehmungsmuster in Grenzstädten. In: Hüttermann, A., Kirchner, P., Schuler, S. & Drieling, K. (Hrsg.). Räumliche Orientierung. Räumliche Orientierung, Karten und Geoinformationen im Unterricht., Braunschweig (Westermann): 85–94.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2014): Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen Grundschule. Arbeitsfassung. [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/arbeitfassung/gs/GS\\_SU\\_Arbeitfassung\\_140908.pdf\(\)](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/arbeitfassung/gs/GS_SU_Arbeitfassung_140908.pdf). (11.08.2015).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2004a): Bildungsplan für die Grundschule. Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2004b): Kontingentstundentafel. [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/GS/kontingentstundentafel\(\)\(\)](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/GS/kontingentstundentafel()()).

Müller, K. (1988): Gestalttheorie, Emergenztheorie und der Neofunktionalismus. - Gestalt Theory. An International Multidisciplinary Journal. Official Journal of the Society for Gestalt Theory and its Applications (GTA)., 10. 1: 46–56.

Mummendey, H.D. & Grau, I. (2008): Die Fragebogen-Methode., Göttingen (Hofgrefe).

Nehrdich, T. & Dickel, M. (2012): Voraus-Setzungen räumlicher Orientierungskompetenz. Folgerungen aus Studierendenprojekten am Dachstein. In: Hüttermann, A., Kirchner, P., Schuler, S. & Drieling, K. (Hrsg.). Räumliche Orientierung. Räumliche Orientierung, Karten und Geoinformationen im Unterricht., Braunschweig (Westermann): 54–63.

Neuer, B. & Ohl, U. (2010): Unsere Region in vielen Köpfen. Schüler erforschen regionale Identitäten. - geographie heute. 285: 19–23.

Neumann, U. & Schneider, J. (Hrsg.) (2011): Schule mit Migrationshintergrund., Münster (Waxmann Verlag).

Norén, E. (2008): Bilingual Mathematics Classrooms in Sweden. In: Dirim, İ., Hauenschild, K., Lütje-Klose, B., Löser, J.M. & Sievers, I. (Hrsg.). Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten, Frankfurt am Main (Brandes & Apsel): 95–106.

Oerter, R. & Montada, L. (2002): Entwicklungspsychologie, Weinheim & Basel (Beltz PVU).

Otto, K.-H. (2012): Didaktische Modelle und Prinzipien. In: Haversath, J.-B. (Hrsg.). Geographiedidaktik. Theorien - Themen - Forschung., Braunschweig (Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schoedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH): 37–55.

Pichler, H. (2012): K.O. für die Kompetenzorientierung? Fallstricke bildungspolitischer Reformbemühungen am Beispiel der Einführung des kompetenzorientierten Lehrplans im Kombinationsfach „Geografie, Geschichte, Politische Bildung einschließlich Volkswirtschaftliche Grundlagen“ in der HTL. - GW-Unterricht. 126: 7–22.

Prengel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik., Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Reinfried, S. (2008a): Alltagsvorstellungen - und wie man sie verändern kann. Das Beispiel Grundwasser. - geographie heute. Sammelband Geographie unterrichten.: 130–135.

Reinfried, S. (2008b): Schülervorstellungen und Lernen von Geographie. - geographie heute, 29. 265: 8–13.

Rhode-Jüchtern, T. (2013): Gestaltung von Lernumgebungen im Geographieunterricht. In: Kanwischer, D. (Hrsg.). Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts., Stuttgart (Borntraeger): 105–116.

Rogers, T.B. (2002): Henri Lefebvre, Space and Folklore. - Ethnologies, 24. 1: 21–44.

Rösch, H. (Hrsg.) (2005): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen., Braunschweig (Bildungshaus

Schulbuchverlage Westermann Schoedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH).

Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J.M. & Gallardo del Puerto, F. (eds.) (2011): Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts, Frankfurt am Main (Peter Lang Verlag).

Ryser, V. & Tran, L.-W. (n.d.): Lebenswelt. [http://blog.zhdk.ch/trans/lebenswelt/\(\)](http://blog.zhdk.ch/trans/lebenswelt/). 04.08.2015).

Schmid, C. (2010): Stadt, Raum und Gesellschaft. Henri Lefebvre und die Theorie der Produktion des Raumes., Stuttgart (Franz Steiner Verlag).

Schmoll, L. (2011): Zum Umgang mit Fachsprache im Geographieunterricht. - Praxis Geographie. 9: 56–57.

Schniotalle, M. (2003): Räumliche Schülervorstellungen von Europa. Ein Unterrichtsexperiment zur Bedeutung kartographischer Medien für den Aufbau räumlicher Orientierung im Sachunterricht der Grundschule., Berlin (TENEA Verlag).

Schniotalle, M. (2005): Die weite Welt als Mental Map. Ein weltweites grobtopographisches Orientierungsraster. - Grundschule Sprachen. 11: 40–42.

Schuler, S. (2012): Mit Karten denken lernen - Strategien zur Förderung des metakognitiven Denkens beim Einsatz von Geomedien. In: Hüttermann, A., Kirchner, P., Schuler, S. & Drieling, K. (Hrsg.). Räumliche Orientierung. Räumliche Orientierung, Karten und Geoinformationen im Unterricht., Braunschweig (Westermann): 204–215.

Schuler, S. (2013): Geographielernende – Interesse und Vorwissen. In: Kanwischer, D. (Hrsg.). Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts., Stuttgart (Borntraeger): 81–91.

Schütz, A. (2004): Common-Sense und wissenschaftliche Interpretation menschlichen Handelns. In: Strübing, J. (Hrsg.). Methodologie interpretativer Sozialforschung., Konstanz (UVK Verlagsgesellschaft mbH): 157–197.

Sleeter, C.E., La Neal, V.I. & Kumashiro, K.K. (eds.) (2015): Diversifying the Teacher Workforce. Preparing and Retaining Highly Effective Teachers., New York (Routledge).

Sodian, B. (2007): Entwicklung des Denkens. In: Hasselhorn, M. & Schneider, W. (Hrsg.). Handbuch der Entwicklungspsychologie, Göttingen (Hogrefe Verlag): 244–254.

Soja, E.W. (1996): Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places, Malden (Blackwell Publishing).

Sperling, M. & Schmidt, T. (Hrsg.) (2009): Allgemeine Psychologie kompakt. Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Denken, Sprache; mit Online-Materialien, Weinheim, Basel (Beltz PVU).

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015): Gründung und Zusammensetzung. <http://www.kmk.org/wir-ueberuns/gruendung-und-zusammensetzung.html>(. Status: 2015)(. Access: 2015-09-16).

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2015): Qualitätssicherung in Schulen. Bildungsstandards Überblick. <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html>(. 23.06.2015).

Statistisches Bundesamt (2015): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2013 -. [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220147004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220147004.pdf?__blob=publicationFile)(. Status: 2015)(. Access: 2015-08-24).

Steiert, C. (2010): Unterrichtsmaterialien für CLIL – CLIL in Unterrichtsmaterialien. In: Massler, U. & Burmeister, P. (Hrsg.). CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule., Braunschweig (Westermann): 119–130.

Strauss, A. & Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung., Weinheim & Basel (Beltz PsychologieVerlagsUnion).

Strübing, J. (2004a): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung., Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Strübing, J. (Hrsg.) (2004b): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte, Konstanz (UVK Verlagsgesellschaft mbH).

Sudhoff, J. (2010): CLIL and Intercultural Communicative Competence: Foundations and Approaches towards a Fusion. - International CLIL Research Journal, 1. 3: 30–37.

Thierer, A. (2012): Kognitive Karten im Geographieunterricht - Potenziale und Anwendungsbeispiele. In: Hüttermann, A., Kirchner, P., Schuler, S. & Drieling, K. (Hrsg.). Räumliche Orientierung. Räumliche Orientierung, Karten und Geoinformationen im Unterricht., Braunschweig (Westermann): 182–191.

Thürmann, E. (2001): Schulisches Sprachenlehren und -lernen als Erziehung zur Mehrsprachigkeit. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Beiträge zur Diskussion, Bönen (Verlag für Schule und Weiterbildung, Dr.-Verl. Kettler): 8–15.

Thürmann, E. (2002): Mehrsprachigkeit - didaktische Sicht. In: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik am Fachbereit 06 Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität (Hrsg.). Mehrsprachigkeit - Macht -

Europa: Texte und Dokumente zur Mehrsprachigkeit und Schule, Münster: 25–32.

Thürmann, E. & Brettmann, H. (1996): Erziehung zur Mehrsprachigkeit. In: Schirp, H. (Hrsg.). Schule auf neuen Wegen: Anstöße, Konzepte, Beispiele, Bönen (Verlag für Schule und Weiterbildung, Dr.-Verl. Kettler): 75–92.

Viebrock, B. (2007): Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern, Frankfurt am Main (Peter Lang Verlag).

Vogelpohl, A. (2011): Städte und die beginnende Urbanisierung. Henri Lefebvre in der aktuellen Stadtforschung. - Raumforschung und Raumordnung, 69. 4: 233–243.

Vogelpohl, A. (2012): Urbanes Alltagsleben. Zum Paradox von Differenzierung und Homogenisierung in Stadtquartieren., Heidelberg (Springer VS).

Vollmer, H.J. (2000): Englisch als Basis für Mehrsprachigkeit? In: Aguado, K. & Hu, A. (Hrsg.). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, Pädagogischer Zeitschriftenverlag (Berlin): 75–88.

Wahl, D. (2006): Lernumgebung erfolgreich gestalten: Vom tragen Wissen zum kompetenten Handeln (Klinkhardt).

Wardenga, U. (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. - geographie heute. 200: 8–11.

Wardenga, U. (2006): Raum- und Kulturbegriffe in der Geographie. In: Dickel, M. & Kanwischer, D. (Hrsg.). TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert., Berlin (LIT Verlag): 21–47.

Wardenga, U. (2012): Kartenkonstruktion und Kartengebrauch im Spannungsfeld von Kartentheorie und Kartenkritik. In: Hüttermann, A., Kirchner, P., Schuler, S. & Drieling, K. (Hrsg.). Räumliche Orientierung. Räumliche Orientierung, Karten und Geoinformationen im Unterricht., Braunschweig (Westermann): 134–143.

Weinert, F.E. (Hrsg.) (2002): Leistungsmessungen in Schulen., Weinheim & Basel (Beltz Verlag).

Weißenburg, A. (2013): „Der mehrsprachige Raum“ – Konzept zur Förderung eines mehrsprachig sensiblen Geographieunterrichts. - Gruppendynamik & Organisationsberatung. 131: 28–41.

Weißenburg, A. (2015): Polylingual Geography – Theorizing Polylingual CLIL for a Geographical Perspective. In: Post-Conference Publication Ustron (unpublished) (Hrsg.). Post-Conference Publication Ustron (unpublished).

weltsprachen.net (n.d.): Die meistgesprochenen Sprachen weltweit (Muttersprachler und Sprecher in Millionen).  
[http://de.statista.com/statistik/daten/studie/150407/umfrage/die-zehn-meistgesprochenen-sprachen-weltweit/.\(\)\(. 04.08.2015\).](http://de.statista.com/statistik/daten/studie/150407/umfrage/die-zehn-meistgesprochenen-sprachen-weltweit/.()(. 04.08.2015).)

Werle, O. (1981): Die Bedeutung des Heimatraumes für den geographischen Anfangsunterricht. In: Niemz, G. (Hrsg.). Das Rhein-Main-Gebiet., Frankfurt am Main: 3–13.

Werlen, B. (2010a): Gesellschaftliche Räumlichkeit 1. Orte der Geographie., Stuttgart (Franz Steiner Verlag).

Werlen, B. (2010b): Gesellschaftliche Räumlichkeit 2. Konstruktion geographischer Wirklichkeiten., Stuttgart (Franz Steiner Verlag).

Zydatiß, W. (2010): Scallolding im Bilingualen Unterricht. Inhaltliches, konzeptuelles und sprachliches Lernen stützen und integrieren. - Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, 44. 106: 2–11.

## **Declaration of Academic Integrity**

I, Astrid Weißenburg born on January 17<sup>th</sup>, 1988 hereby confirm that the present thesis on 'Plurilingual Approaches to Spatial Education – Perspectives of Primary Schools in the German Context' is solely my own work and that if any text passages or diagrams from books, papers, the Web or other sources have been copied or in any other way used, all references – including those found in electronic media – have been acknowledged and fully cited.

In addition, I confirm that the present thesis on 'Plurilingual Approaches to Spatial Education – Perspectives of Primary Schools in the German Context' has not been part of any other thesis at any university. Furthermore, no parts of this work have been part of any other academic work or degree.

*Karlsruhe October 13<sup>th</sup>, 2015*

*Astrid Weißenburg*

## 11. Appendix

### 11.1 Teaching Materials for Station Course



#### **Aufgabe 1:**

In der letzten Woche habt ihr gelernt, wie man von einem echten Raum zu einer Karte kommt. Ihr habt dafür ein Modell eures Klassenzimmers gebaut und abgezeichnet.

Nun stehen für euch an dieser Station große Plastikkisten, Holzklötze, Filzstifte und Plexiglasplatten bereit. Plexiglas ist ein Kunstglas, was nicht so schnell zerbrechen kann wie echtes Glas.

- Nun denke dir ein Zimmer, welches du gerne nachbauen möchtest aus, und bau dies mit Hilfe der Holzklötze in einer Plastikkiste, wie du es letzte Woche gelernt hast, nach. Es entsteht also ein Modell eines Zimmers.
- Wenn du alles aufgebaut hast, lege eine Plexiglasplatte auf die Kiste. Nehme nun einen Filzstift und zeichne die Umrisse der Holzklötze aus der Vogelperspektive auf die Plexiglasplatte.
- Was hast du nun gezeichnet?

#### **Aufgabe 2:**

Beschreibe den Vorgang vom Bild zur Karte, indem du die Wörter in die richtige Reihenfolge bringst:  
Modell bauen – von oben drauf schauen – Karte zeichnen

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

mapa

Landkarte

mappa

la carte

térkép

map

harita



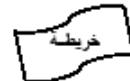
la carte

**Aufgabe 1:**

In der letzten Woche habt ihr gelernt, wie man von einem echten Raum zu einer Karte kommt. Ihr habt dafür ein Modell eures Klassenzimmers gebaut und abgezeichnet.

Nun stehen für euch an dieser Station große Plastikkisten, Holzklotze, Filzstifte und Plexiglasplatten bereit. Plexiglas ist ein Kunstglas, was nicht so schnell zerbrechen kann wie echtes Glas.

- Nun denke dir ein Zimmer, welches du gerne nachbauen möchtest aus, und baue dies mit Hilfe der Holzklotze in einer Plastikkiste wie du es letzte Woche gelernt hast nach. Es entsteht also ein Modell eines Zimmers.
- Wenn du alles aufgebaut hast, lege eine Plexiglasplatte auf die Kiste. Nehme nun einen Filzstift und zeichne die Umrisse der Holzklotze aus der Vogelperspektive auf die Plexiglasplatte.
- Was hast du nun gezeichnet?



**Aufgabe 2:**

Beschreibe den Vorgang vom Bild zur Karte, indem du die Wörter ergänzt und sie in den Lückentext einfügst.

La\_d  
St\_d  
K\_rtenz\_ \_chnen  
L\_ft\_ild



terkép

Zuerst wählt der Kartenzeichner ein \_\_\_\_\_ oder eine

\_\_\_\_\_ aus, von der er eine Karte anfertigen möchte. Dann steigt er

in ein Flugzeug und schaut von oben auf das Land oder die Stadt. Mit Hilfe einer

Kamera macht der Kartenzeichner ein \_\_\_\_\_. Mit

Hilfe des Luftbildes fängt der Karten Kartenzeichner mit dem

\_\_\_\_\_. Hierbei verwendet er viele Farben und

Symbole. Dann ist die Karte fertig!



mapa

Landkarte

mappa



= †

das Symbol / Zeichen

**Aufgabe 1:**

Wähle eine Karte von denen, die du auf dem Tisch siehst, aus. Schaue dir diese genauer an!

znak

**Aufgabe 2:**

Du hast nun eine Karte ausgewählt. Schaue dir diese Karte genau an. Spreche nun mit einem Partner über die Karten. Was fällt euch auf? Probiert andere Sprachen aus. Versucht etwas über die Karte auf einer anderen Sprache als Deutsch zu sagen. Ihr könnt hierfür euch auch die Wörter auf den unterschiedlichen Sprachen anhören!

Versucht nun gemeinsam die Fragen zu beantworten:



a. Was zeigt deine Karte?

---

---

---

b. Auf den Karten siehst du viele Zeichen. Zum Beispiel steht dieses Zeichen für eine Kirche. Findest du weitere Zeichen in deiner Karte? Nenne 2 Beispiele.

---

---

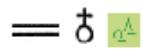
---

c. Sind die Zeichen erklärt? Wie nennt man den Kasten, in dem sie erklärt sind?

---

---

icona      sembol      symbole      ikon      symbol



**Aufgabe 3:**

Schaut euch nun die Zeichen noch genauer an und versucht die Fragen zu beantworten:

d. Diese Zeichen nennt man **Symbol(e)**.

**znak**

Ein Symbol ist ein Zeichen. Diese Zeichen stehen für etwas.

Zum Beispiel bedeutet dieses Symbol



, dass dort eine Toilette ist.

Symbol(e) sind Zeichen, die alle Personen verstehen, egal ob sie Englisch, Deutsch, Italienisch oder Türkisch sprechen.

**symbol**

Nun möchtet ihr selber eine Karte zeichnen. Hierfür benötigt ihr Symbole. Diese Symbole sollen in der Karte zu sehen sein:

= Straße



= Wald



= Kirche

Überlegt euch nun zwei Symbole und erklärt ihre Bedeutung. Du kannst einen Atlas zur Hilfe nehmen.

---

---

---

---

---

**sembol**

**icona**

**symbole**

**das Symbol / Zeichen**

**zj**

**ikon**



= δ

**Aufgabe 1:**

Wähle eine Karte von denen, die du auf dem Tisch siehst, aus. Schaue dir diese genauer an!



**Aufgabe 2:**

Du hast nun eine Karte ausgewählt. Schaue dir diese Karte genau an. Spreche nun mit einem Partner über die Karten. Was fällt euch auf?

Probiert andere Sprachen aus. Versucht etwas über die Karte auf einer anderen Sprache als Deutsch zu sagen. Ihr könnt hierfür euch auch die Wörter auf den unterschiedlichen Sprachen anhören!

Versucht nun gemeinsam die Fragen zu beantworten:

symbol

a. Was zeigt deine Karte?

---

---

---

b. Was für Zeichen siehst du auf den Karten? Nenne 3 Beispiele.

Symbol / Zeichen

---

---

---

c. Sind die Zeichen erklärt? Wie nennt man den Kasten, in dem sie erklärt sind?

---

---

sembol

symbole

icona

ikon

icona


= ☺ ☺
= ✝ ☉

**Aufgabe 3:**  
Schaut euch nun die Zeichen noch genauer an und versucht die Fragen zu beantworten:

d. Was meinst du, warum haben Karten so viele Zeichen?

---



---



---

znak


Diese Zeichen nennt man **Symbole**. Hier nun ein Beispiel:  
Die Freiheitsstatue von New York ist ein Zeichen für Freiheit.  
Sie steht für die Freiheit der Menschen.

Symbolen sind Zeichen, die alle Personen verstehen, egal ob sie Englisch, Deutsch, Italienisch oder Türkisch sprechen.



Versuche nun das Wort „Symbol“ zu erklären.

---



---



---

e. Nun hast du schon ganz viel über die Zeichen in Karten gelernt und möchtest eine eigene Karte zeichnen. Damit deine Freunde die Karte verstehen können, benötigst du Symbole.  
Diese Symbole sollen in der Karte zu sehen sein:

= Straße


= Wald


= Kirche


Überlege dir nun 3 weitere Symbole. Zeichne diese Symbole und erkläre was sie bedeuten.

---



---



---

sembole
symbole
Symbol / Zeichen
ikon
symbol



**Aufgabe 1:**

Suche dir einen Partner oder eine Partnerin.

Schreibt eure Ideen zur folgenden Frage auf:

Wie kann ein großer Berg in der Natur auf einer Karte dargestellt werden?

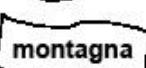
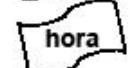
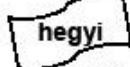
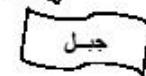
Ihr könnt hierfür einen Atlas zur Hilfe nehmen.

Unsere Ideen sind:

---

---

---



Während ihr Aufgabe 2 bearbeitet, könnt ihr alle Sprachen, die ihr sprechen könnt, ausprobieren.

Hierzu könnt ihr euch auch die unterschiedlichen Wörter in den verschiedenen Sprachen anhören!

**Aufgabe 2:**

a. Suche dir einen Partner oder eine Partnerin und schaut nun in die Kiste.

b. Nun sucht sich jeder von euch ein Stück Knete aus.



c. Du und dein Partner oder deine Partnerin knetet nun einen Berg.



d. Wenn ihr mit dem Kneten fertig seid, steckt ihr zwei Holzspieße, einen Spieß rechts und den Anderen links, von oben durch den Berg.



Die Spieße sollten an der Unterseite des Berges rausgucken. Dann zieht ihr die Spieße wieder raus.





e. Nun schneidet ihr den Berg vorsichtig in waagerechte Scheiben. Dabei schneidet ihr von rechts nach links. Achtet auf eure Finger! Jeder sollte mindestens 3 Scheiben haben. Achtet darauf, dass ihr das Loch, was ihr mit dem Holzspieß gemacht habt, nicht zudrückt.



f. Nun steckt ihr die Holzspieße in die unterste Scheibe und legt diese auf ein weißes Blatt Papier. Steckt die Holzspieße vorsichtig durch das Papier durch.



g. Zeichnet nun mit einem Bleistift um die größte Scheibe.



Wenn ihr fertig seid, nehmt ihr die Scheibe weg und steckt die Spieße in die nächstgrößere Scheibe.



h. Nun steckt ihr den Holzspieß wieder in dasselbe Loch auf dem Papier und zeichnet erneut um die Scheibe.



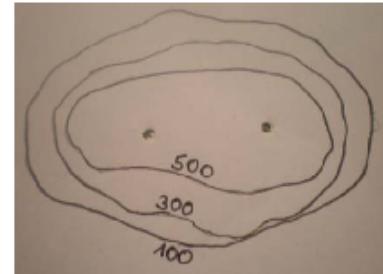
i. Dies macht ihr dann auch mit den restlichen Scheiben bis ihr fertig seid.



**Aufgabe 2:**

Die von euch gezeichneten Linien nennt man **Höhenlinien**.

Eine Höhenlinie ist eine Verbindungsline für alle Punkte, die in gleicher Höhe an dem Berg liegen. Alle Punkte, die auf 300m Höhe liegen, wurden zum Beispiel auf der zweiten Linie abgebildet. Schaut euch das Bild an!



Nun bist du an der Reihe: Der höchste Punkt deines Berges ist 200m. Schreibe also eine 200 an die zuletzt gezeichnete Linie. **VORSICHT:** Die Zahlen werden an die Linie, und nicht in die Linie geschrieben. Außerdem müssen sich von unten nach oben lesbar sein, also so als ob du den Berg hochlaufen würdest. Nun beschrifte die Anderen.





Berg

mountain

جبل

hegyi

hora

dağ

montagna

montagne

**Aufgabe 1:**  
 Suche dir einen Partner oder eine Partnerin.  
 Schreibt eure Ideen zur folgenden Frage auf:  
**Wie kann ein großer Berg in der Natur auf einer Karte dargestellt werden?**  
 Ihr könnt hierfür einen Atlas zur Hilfe nehmen.

Unsere Ideen sind:

---



---



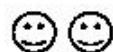
---

Während ihr Aufgabe 2 bearbeitet, könnt ihr alle Sprachen, die ihr sprechen könnt, ausprobieren.  
 Hierzu könnt ihr euch auch die unterschiedlichen Wörter in den verschiedenen Sprachen anhören!

**Aufgabe 2:**

- Suche dir einen Partner oder eine Partnerin und schaut nun in der Kiste.
- Nun sucht sich jeder von euch ein Stück Knete aus.
- Du und dein Partner oder deine Partnerin knetet nun einen Berg.
- Wenn ihr mit dem Kneten fertig seid, steckt ihr zwei Holzspieße, einen Spieß rechts und den Anderen links, von oben durch den Berg.

Die Spieße sollten an der Unterseite des Berges rausgucken. Dann zieht ihr die Spieße wieder raus.



e. Nun schneidet ihr den Berg vorsichtig in waagerechte Scheiben. Dabei schneidet ihr von rechts nach links.  
Jeder sollte mindestens 3 Scheiben haben. Achtet darauf, dass ihr das Loch, was ihr mit dem Holzspieß gemacht habt, nicht zudrückt.



f. Nun steckt ihr die Holzspieße in die unterste Scheibe und legt diese auf ein weißes Blatt Papier. Steckt die Holzspieße vorsichtig durch das Papier durch.



g. Zeichnet nun mit einem Bleistift um die größte Scheibe.



Wenn ihr fertig seid, nehmt ihr die Scheibe weg und steckt die Spieße in die nächstgrößere Scheibe.



h. Nun steckt ihr den Holzspieß wieder in dasselbe Loch auf dem Papier und zeichnet erneut um die Scheibe.

i. Dies macht ihr dann auch mit den restlichen Scheiben bis ihr fertig seid.

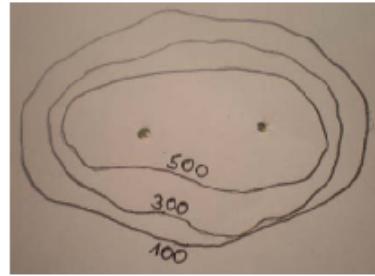




**Aufgabe 2:**

Die von euch gezeichneten Linien nennt man **Höhenlinien**.

Eine Höhenlinie ist eine Verbindungsline für alle Punkte, die in gleicher Höhe an dem Berg liegen. Alle Punkte, die auf 300m Höhe liegen, wurden zum Beispiel auf der zweiten Linie abgebildet. Schaut euch das Bild an!



Nun bist du an der Reihe: Der höchste

Punkt deines Berges ist 700m. Schreibe also eine 700 an die zuletzt gezeichnete Linie. VORSICHT: Die Zahlen werden an die Linie, und nicht in die Linie geschrieben. Außerdem müssen sich von unten nach oben lesbar sein, also so als ob du den Berg hochlaufen würdest.

Nun beschrifte die Anderen.

**Aufgabe 1:**

- Suche dir zusammen mit einem Partner oder einer Partnerin eine Karte aus.
- Nehmt euch für diese Karte entweder eine Lupe oder ein Fenster zur Hilfe.
- Mit der Lupe schaut ihr euch die Legende einer Karte genauer an. Sucht euch ein Symbol aus und sucht dieses auf der Karte. **Was fällt euch auf?**

Mit dem Fenster schaut ihr euch einen Kartenausschnitt an. Sucht euch einen Kartenausschnitt aus. **Was fällt euch auf?**

*Erzählt was ihr seht. Probiert verschiedene Sprachen, die ihr könnt, aus. Wie ist es, wenn jemand etwas auf Russisch erklärt, aber du selber kein Russisch sprichst?*

**HILFE!!**

Was seht ihr in dem Kartenausschnitt?  
Wo liegen die Orte? In Deutschland? In Europa?  
Gibt es in eurem Ausschnitt besonders viele Straßen?  
Ist der Ausschnitt bunt? Was bedeuten die Farben?

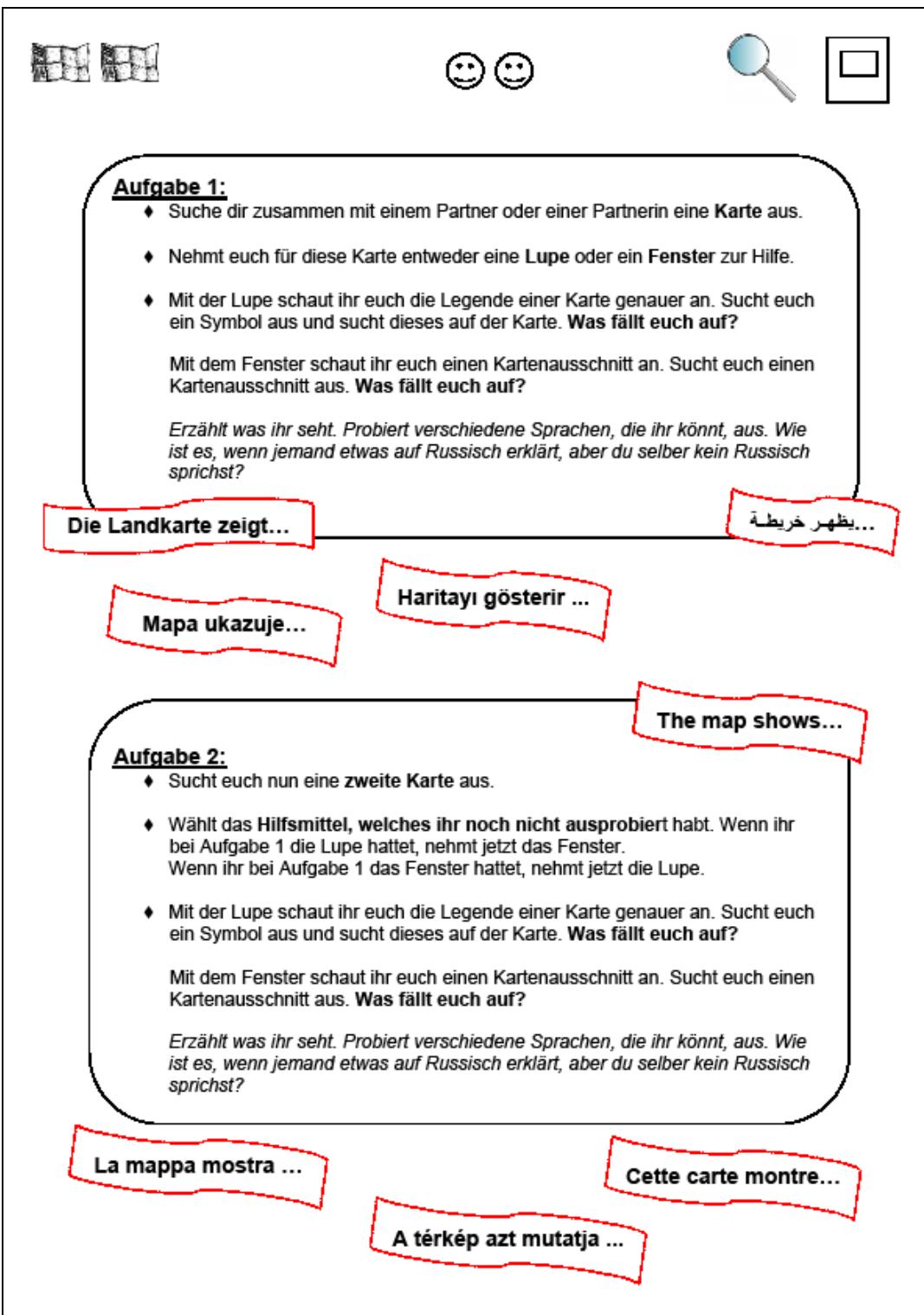
Die Landkarte zeigt...

La mappa mostra ...

Haritayı gösterir ...

Mapa ukazuje...







**Aufgabe 1:**

Wähle dir eine Karte aus und schaue sie dir genau an.

Was siehst du? Siehst du eine Stadt oder Land?

Gibt es einen Spielplatz oder ein Fußballstadion?

Was findest du noch auf der Karte?

Was bedeuten die unterschiedlichen Farben?

carta geografica

Schaue dir die Karte so gut an, dass du sie einem Freund oder einer Freundin erklären kannst.

Schreibe dir hierzu einige **Stichwörter** im Kasten auf:

harita

mapa

خريطة

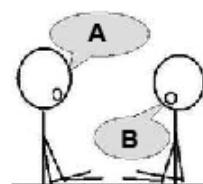
map

**Aufgabe 2:**

Suche dir nun einen Mitschüler oder eine Mitschülerin, dem du die Karte beschreiben möchtest.

Jeder von euch nimmt sich hierfür einen **farbigen Streifen**.

Eine Person von euch ist A, eine Person ist B. Person A beginnt und liest seine Frage vor. Person B versucht darauf zu antworten. Dann ist Person B an der Reihe und stellt eine Frage. Dies macht ihr bis alle Fragen beantwortet wurden.



Probiert jede Sprache, die ihr könnt, beim Antworten auf die Fragen aus! Hört euch hierzu die Wörter in den unterschiedlichen Sprachen!

terkép

die Landkarte

carte



**Aufgabe 1:**

Wähle dir eine Karte aus und schaue sie dir genau an.

Was siehst du?

Was bedeuten die unterschiedlichen Farben?

carta geografica

Schaue dir die Karte so gut an, dass du sie einem Freund oder einer Freundin erklären kannst.

Schreibe dir hierzu einige Stichwörter im Kasten auf:

خريطة

harita

mapa

map

térkép

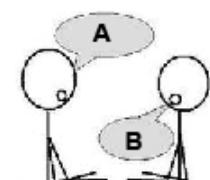
die Landkarte

carte

**Aufgabe 2:**

Suche dir nun einen Mitschüler oder eine Mitschülerin, dem du die Karte beschreiben möchtest.

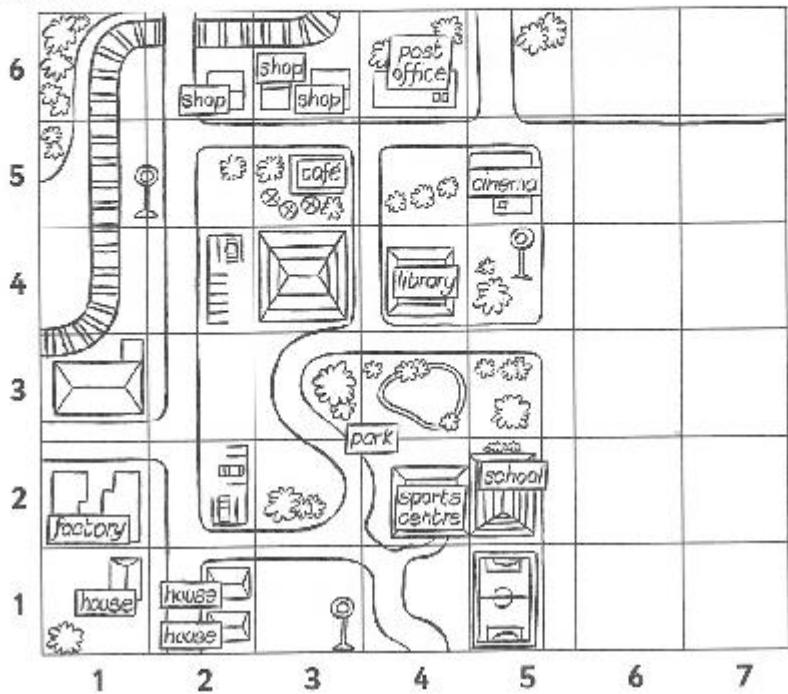
Jeder von euch nimmt sich hierfür einen farbigen Streifen. Eine Person von euch ist A, eine Person ist B. Person A beginnt und liest seine Frage vor. Person B versucht darauf zu antworten. Dann ist Person B an der Reihe und stellt eine Frage. Dies macht ihr bis alle Fragen beantwortet wurden.



Probiert jede Sprache, die ihr könnt, beim Antworten auf die Fragen aus! Hört euch hierzu die Wörter in den unterschiedlichen Sprachen!

**Reading maps**

1 Look at the map. Match the features with the co-ordinates.



1 houses	—	a (2, 6)(3, 6)
2 factory	—	b (4, 4)
3 shops	—	c (1, 1)(2, 1)
4 sports centre	—	d (5, 5)
5 school	—	e (4, 6)
6 library	—	f (1, 2)
7 cinema	—	g (5, 2)
8 post office	—	h (4, 2)

2 Choose a colour for the different features. Colour them on the map.

houses   
parks

entertainment   
public services

roads   
bus stops

3 The town needs three bike racks. Draw them on the map.

4 Complete the map. Tell your partner.

11.2 Portfolio ‘Schatzkiste’

# Schatzkiste

## Treasure Chest

von

Das bin ich ...

... und ich kann diese Sprachen:

Bevor du nun beginnst deine Schatzkiste zu füllen, gibt es noch zwei ganz wichtige Hinweise für dich:

1. In dieser Mappe darfst du alles aufschreiben, denn sie gehört dir ganz allein!  
Wichtig ist, dass du deine Gedanken und Ideen aufschreibst.  
Für diese Schatzkiste bekommst du KEINE Note, denn es sind deine eigenen Ideen, die ganz besonders sind.
2. Du darfst in allen Sprachen, die du kannst oder die du gelernt hast, schreiben. Zum Beispiel kannst du Aufgabe 1 in Deutsch bearbeiten, aber Aufgabe 2 in Italienisch. Und, wenn dir zu Aufgabe 1 noch was auf Türkisch einfällt, dann schreibst du es auch noch dazu. Du darfst es so machen, wie du möchtest!

## Eintrag 1

Datum: \_\_\_\_\_



## Was ist eine Karte?

2

## Eintrag 2

Datum: \_\_\_\_\_



Heute warst du mit deiner Klasse und deiner Lehrerin in Esslingen unterwegs. Ihr habt viel gesehen und hattet hoffentlich viel Spaß.

## Was hast du heute alles erlebt?

3



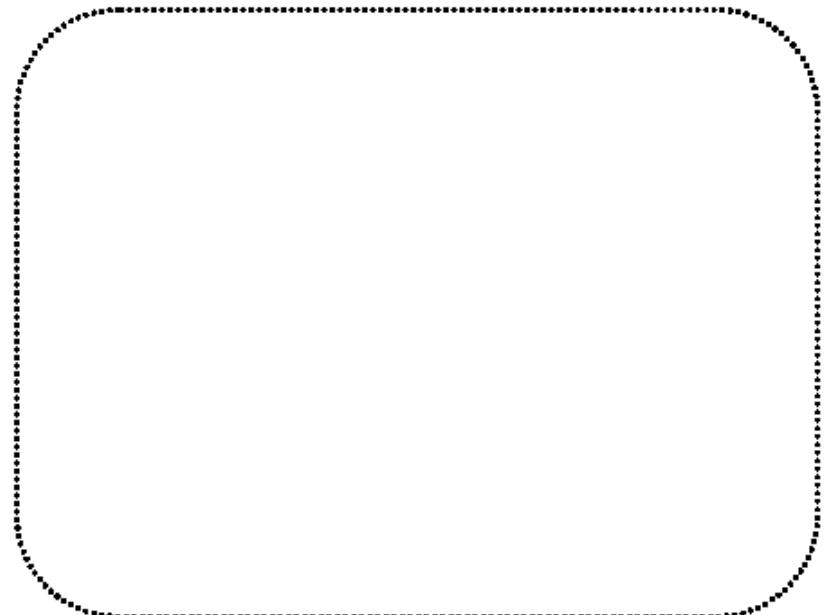
**3** Gibt es etwas, was dir besonders gut gefallen hat? Was war es?  
Du kannst deine Ideen aufschreiben, oder malen.

---

---

---

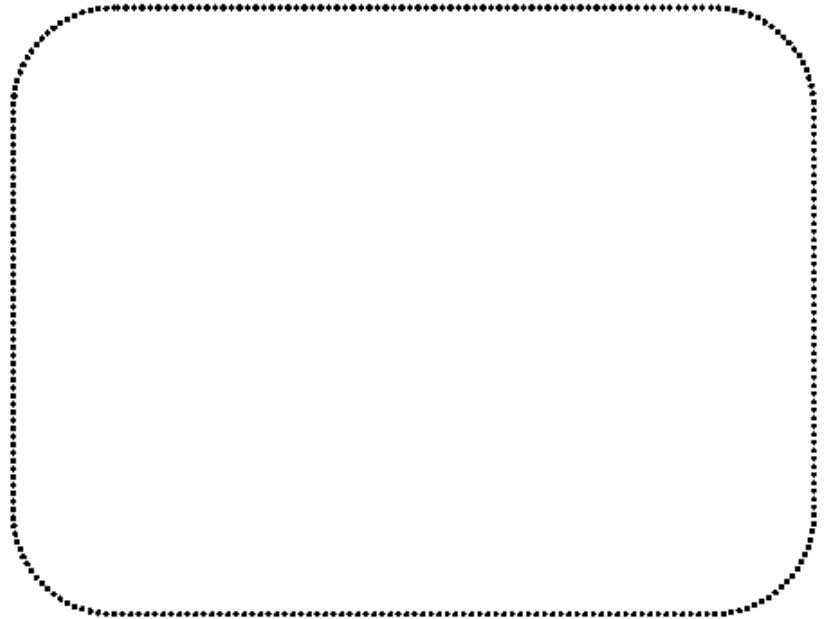
---





**4** Während ihr unterwegs wart, hast du dir bestimmt eine ganz tolle Sache ausgesucht, über die du in nächster Zeit mehr lernen möchtest. Ein Haus? Ein Brunnen? Eine Straße?

Was hast du dir ausgesucht? Zeichne, was du dir ausgesucht hast. Schreibe den Namen unten auf die Linie.



Das habe ich mir ausgesucht:



**5** Warum hast du dir genau diese Sache ausgesucht?

---

---

---

---

### Eintrag 3

Datum: \_\_\_\_\_

6

In den vergangenen Tagen hast du zusammen mit deinen Mitschülern und Mitschülerinnen an euren Themen gearbeitet. Nun ist deine Meinung gefragt! Kreuze immer nur ein Kästchen an.

a. Ich fand die Gruppen- oder Partnerarbeit:

- gut, weil \_\_\_\_\_
- ok, weil \_\_\_\_\_
- nicht so gut, weil \_\_\_\_\_

b. Wie viele Sprachen hast du während der Arbeit gesprochen?

- eine Sprache: \_\_\_\_\_
- zwei Sprachen: \_\_\_\_\_
- drei oder mehr Sprachen: \_\_\_\_\_

c. Ich habe unterschiedliche Sprachen gesprochen, weil:

---

---

---

d. Ich habe nur EINE Sprache gesprochen, weil:

---

---

---

e. Während der Gruppen- oder Partnerarbeit ...

Hier darfst du nun MEHRERE Kreuze machen!

- habe ich andere Sprachen, außer Deutsch, gehört
- habe ich andere Sprachen, außer Deutsch, gesprochen
- haben mich die anderen Sprachen gestört
- wollte ich die anderen Sprachen verstehen
- \_\_\_\_\_

### Eintrag 4

Datum: \_\_\_\_\_



In den letzten Tagen hast du ein Plakat zu deinem Thema erstellt.

a. Was hat dir dabei gefallen?

---

---

---

b. Was ist dir schwer gefallen?

---

---

---

c. Was würdest du bei einem zweiten Plakat anders machen?

---

---

---

## Eintrag 5

Datum: \_\_\_\_\_



Nun hast du mehrere Vorträge von deinen Mitschülern und Mitschülerinnen gehört und dir die Plakate angeschaut.

**Was hast du dabei gelernt? Schreibe deine Gedanken auf!**

## Eintrag 6

Datum: \_\_\_\_\_



Nun ist das Projekt „Ich erkunde meine Heimat“ zu Ende und du darfst nochmal deine Meinung dazu aufschreiben.

a. Ich fand das Projekt „Ich erkunde meine Heimat“:

- gut, weil \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- ok, weil \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- nicht so gut, weil \_\_\_\_\_

b. Was ich alles gelernt habe, ist:

10

c. Die vielen unterschiedlichen Sprachen meiner Mitschüler und  
Mitschülerinnen kennen zu lernen, fand ich...

gut, weil \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

ok, weil \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

nicht so gut, weil \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d. Was ich auf einer anderen Sprache, außer Deutsch, gelernt habe,  
ist:

---

---

---

---

---

---

---

e. Für mich ist eine Karte...

---

---

---

---

**Möchtest du noch etwas aufschreiben, oder malen?  
Dann kannst du hier nochmal loslegen...**

**DANKE!**

12

### 11.3 Semi-Structured Interviews

<p><b>Thema:</b> <i>Mehrsprachiges Lehren &amp; Lernen im geographischen Sachfachunterricht</i></p> <p><b>Teilziele:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• die sprachliche und fachwissenschaftliche Progression der Lerner und Lehrenden aufzuzeigen.</li><li>• einen Zusammenhang zwischen der Anerkennung multipler Identitäten und einem fruchtbaren Lernklima aufzeigen.</li><li>• das mehrsprachliche Bewusstsein der Schüler und Schülerinnen anzuerkennen, anzuregen und weiterzuentwickeln.</li></ul> <p><b>Adressaten:</b> <i>Schüler und Schülerinnen der 3. und 4. Klasse an staatlichen Grundschulen in Baden-Württemberg</i></p> <p><b>Grober Ablauf:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Vorstellung (Name)</li><li>2. Aufnahmegerät erklären</li><li>3. Ziel des Interviews</li><li>4. Keine richtig/falsch Antworten</li><li>5. Danke</li></ol> <p><b>Leitfaden</b></p> <p><b>Teilbereich 1: Wahrnehmung und Darstellung von Räumen</b></p> <p>Im Fragebogen letzte Woche habt ihr euren Schulweg gezeichnet. Könnt ihr mir diesen erklären? (offene Frage) [Gibt es Unterschiede oder Gemeinsamkeiten?]</p> <p>Wenn ihr den Weg zu Fuß abläuft, stimmen die einzelnen Wege in ihrer Länge, oder sind eurer Meinung nach manche vielleicht doch kürzer als ihr sie gezeichnet habt? Für welchen Weg braucht ihr am längsten?</p> <p>Wenn ihr euch nun eine Landkarte anschaut, wie sieht diese aus im Vergleich zu eurer gezeichneten Karte?</p> <p>(hypothesengebundene Fragen)</p> <p>Was meint ihr, würde eure Zeichnung Frau.... helfen um den Weg zu eurem Haus zu finden? Warum würde eure Karte ausreichen? (Konfrontationsfrage)</p> <p>Wenn ihr Frau.... einladen würdet, meint ihr nicht, dass sie dann eine (andere) Landkarte brauchen würde? Warum? (Konfrontationsfrage)</p> <p><b>Teilbereich 2: Fähigkeit mit Karten umgehen zu können</b></p> <p>Hier ist nun eine Karte von ....(Ort), könnt ihr mir einen Weg von der Schule bspw. zum Spielplatz beschreiben? (offene Frage)</p> <p>War das Beschreiben jetzt schwer, oder einfach? Was war daran schwer / einfach?</p> <p>Jetzt ist hier eine zweite Karte von ....(Ort), ist die jetzt falsch oder richtig im Vergleich zur ersten Karte?</p>
---

*(hypothesengebundene Fragen)*

Ist das Lesen einer ‚echten Landkarte‘ für euch schwer? Warum? (Konfrontationsfrage)  
Ist das Lesen einer ‚echten Landkarte‘ für euch nicht ganz einfach? Warum?  
(Konfrontationsfrage)

Was könnt ihr mir zu der Karte erklären? Was seht ihr?  
(offene Frage)

Was bedeutet denn wohl das Kreuz?  
Was bedeutet denn wohl die Linie mit der Zahl?  
(hypothesengebundene Frage)

Warum können Karten unterschiedlich sein, auch wenn sie den selben Ort (wie Esslingen) zeigen?  
(Konfrontationsfrage)

**Teilbereich 3: Sprachenwahrnehmung**

Welche Sprachen fallen euch ganz spontan jetzt ein? Woher kennt ihr diese? (offene Frage)

Sprecht ihr mehrere Sprachen?

Habt ihr eine LieblingsSprache?

Würdest du gerne eine andere Sprache lernen? Warum?

*(hypothesengebundene Fragen)*

Wie findet ihr es, wenn ein Freund / eine Freundin von euch noch andere Sprachen spricht, die ihr nicht versteht? (Konfrontationsfrage)

Was habt ihr für Sprachen bisher in dem Unterricht von Frau Lüdeke zum Thema Esslingen gehört?

**Teilbereich 4: (mehr-) sprachliche Handlungen**

Wart ihr schon mal in einer Situation, in der ihr nicht wusstet wie etwas ganz bestimmtes heißt? Warum war das so, habt ihr eine Idee? (offene Frage)

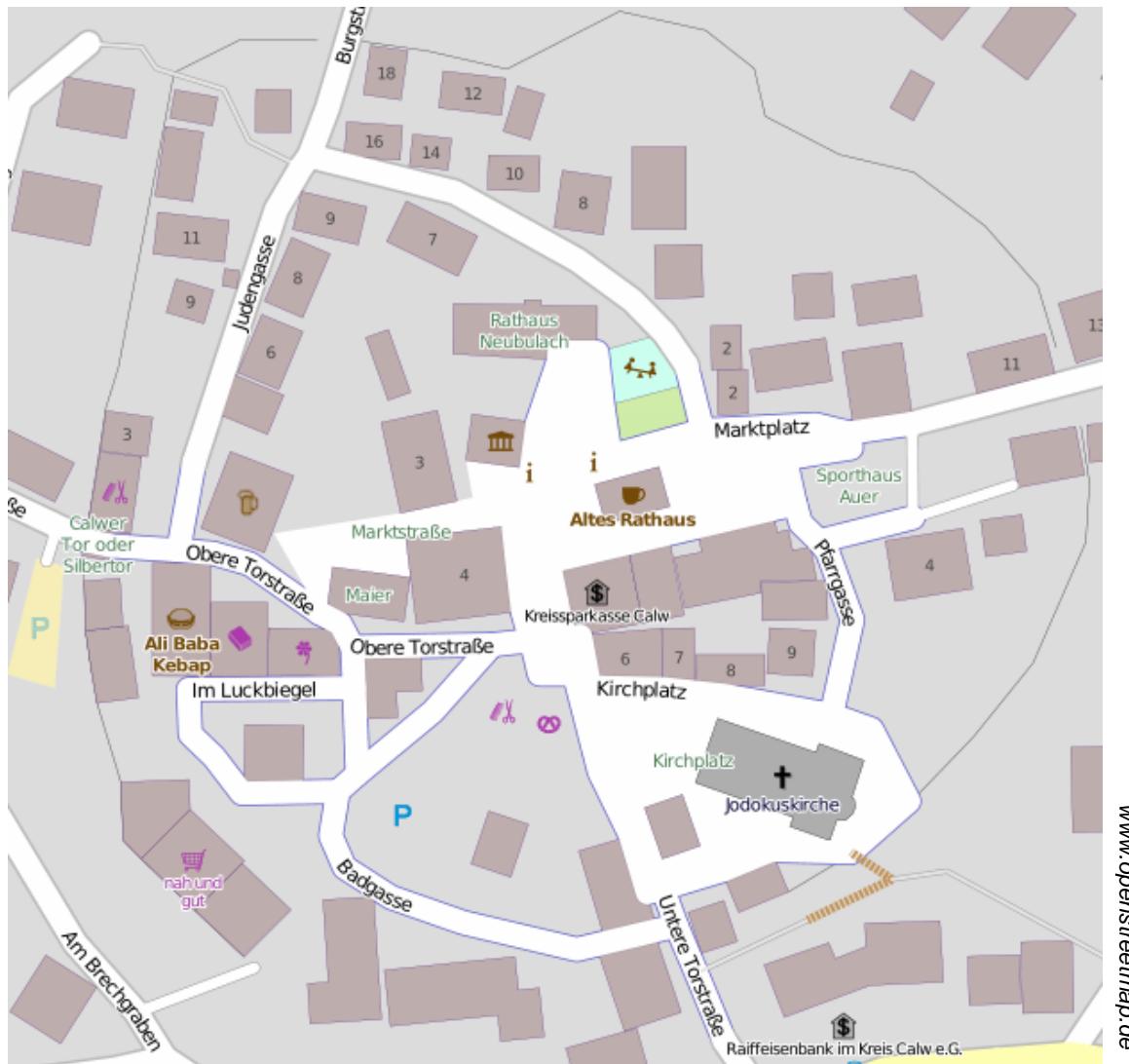
Warum sprechen eigentlich nicht alle Kinder eine Sprache?

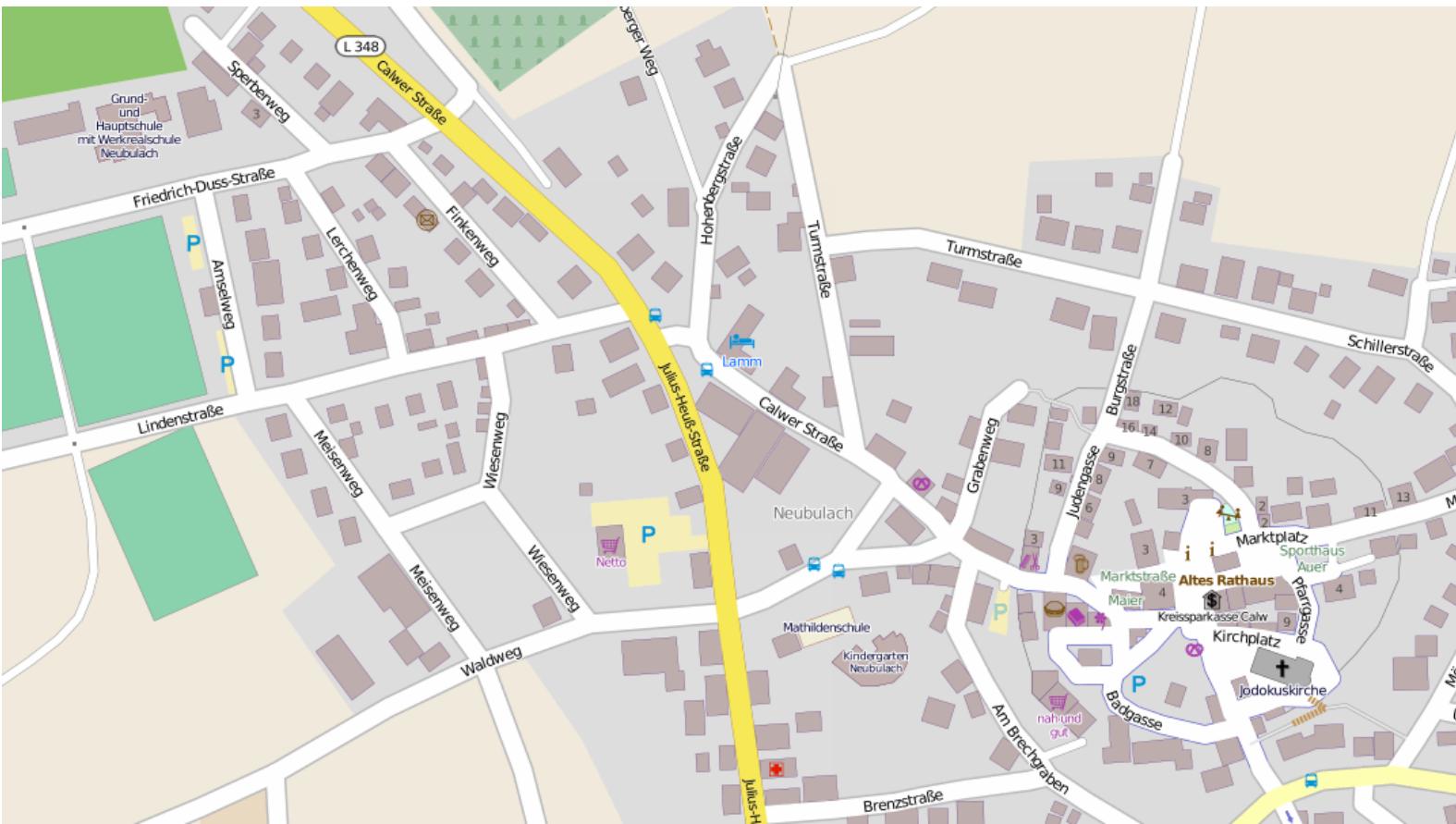
**Was für Sprachen versteht oder schreibt ihr? In welchen Situationen sprecht ihr welche Sprache? Was sind eure Erfahrungen?**

*(hypothesengebundene Fragen)*

**Seid ihr der Meinung, dass manche Sprachen wichtiger oder schöner sind, als andere? (Konfrontationsfrage)**

Ist Deutsch die beste Sprache? (Konfrontationsfrage)





[www.openstreetmap.de](http://www.openstreetmap.de)

Experten-Interview  
Datum: \_\_\_\_\_  
Uhrzeit: \_\_\_\_\_

**Fragenkomplex 1: Einführungsstunde ,Vom Bild zur Karte' (Modellbau)**

- 1) Beschreibe mir in groben Zügen den Verlauf der Doppelstunde zum Thema ,Einführung in die Karte'.
- 2) Sind die Lernenden auf den Begriff ,Karte' gekommen?
- 3) Wie verlief der Modellbau?
- 4) Gab es besondere Vorkommnisse? Warum?
- 5) Wie waren die Reaktionen im Bezug zur ,Vogelperspektive'?
- 6) Wurden in der Stunde andere Sprachen gesprochen?

**Fragenkomplex 2: Stationenarbeit**

- 1) Beschreibe mir deine Eindrücke, wie die Stationenarbeit verlief.
- 2) Wie würdest du den Lernzuwachs der Klasse beschreiben?
- 3) Was haben dir die Kinder rückgemeldet?
- 4) Gibt es Verbesserungsvorschläge? Warum?

**Fragenkomplex 3: Mehrsprachigkeit**

- 1) Verwenden die Kinder unterschiedliche Sprachen? Warum? / Warum nicht?
- 2) Stelle mir dar, wie eine konstantere Einbindung von Mehrsprachigkeit möglich wäre? Ideen?

**BEGRÜNDUNGEN IM BLICK HABEN!!!!**

## 11.4 Questionnaire

**Liebe Schülerin, lieber Schüler,**

mit dem folgenden Fragebogen möchte ich herausfinden, wie es dir und anderen Schülerinnen und Schülern beim Lernen mit mehreren Sprachen und Landkarten in der Schule geht. Es ist mir wichtig, dass du mir deine Meinung dazu sagst.

Niemand wird erfahren, was du antwortest. Dein Lehrer und deine Lehrerin nicht und deine Eltern auch nicht. **Versprochen!** Du kannst selber entscheiden, ob du den Fragebogen ausfüllen möchtest oder nicht. Wenn du nicht mitmachen willst oder einzelne Fragen nicht beantworten möchtest, musst du dies nicht. Für mich ist es aber sehr wichtig, dass du die Fragen beantwortest. Deshalb bitte ich dich, mir zu helfen. Beantworte bitte alle Fragen so gut es geht. Nur dann weißt du, was du wirklich denkst.

Das mit dem Fragebogen geht ganz einfach. Bei manchen Fragen gibt es Kästchen zum Ankreuzen. Dann musst du nur ein Kästchen ankreuzen.

Hier ist ein Beispiel:

**Wir möchten gerne wissen, ob du gerne Fahrrad fährst.**

*Kreuze bitte nur ein Kästchen an!*

Nein	Ja	Weiß nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich fahre gerne Fahrrad! .....

Manchmal bitte ich dich auch etwas aufzuschreiben. Diese Fragen sind durch einen Bleistift gekennzeichnet.



Zum Beispiel:

**Welche Farbe(n) hat dein Fahrrad? Bitte schreibe sie mir auf:**



Schreibe dann bitte so deutlich, dass ich deine Antworten gut lesen kann.

Lies dir bitte jede Frage gut durch und wähle die Antwort, die DU richtig findest. Wenn du Fragen hast oder etwas nicht verstehst, frage deine Lehrerin oder deinen Lehrer.

**So, jetzt geht's los!**

**Erfinde deinen eigenen Code:** 

**Kasten 1:**

Schreibe den ersten Buchstaben im Namen deiner Mutter auf.  
(Beispiel: Maria > M eintragen)

**Kasten 2:**

Schreibe den ersten Buchstaben im Namen deines Vaters auf.  
(Beispiel: Anton > A eintragen)

<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------

**Kasten 3 + 4:**

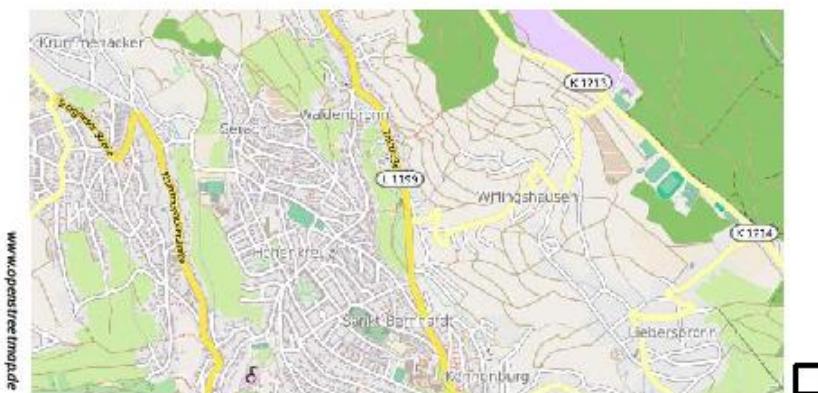
Schreibe zwei Zahlen deiner Hausnummer auf. Falls du nur eine Zahl als Hausnummer hast, trage diese ein und lasse den letzten Kasten frei  
(Beispiele: Hausnummer 123 > 12 eintragen; Hausnummer 57 > 57 eintragen; Hausnummer 3 > 3 eintragen und 4. Kasten leer lassen)

**1. Zeichne deinen Schulweg von Zuhause bis zur Schule. (1+0)**

3

**2. Welche Karte würdest du dir kaufen?**

*Kreuze bitte nur eine Karte an! (4)*



**3. Warum würdest du diese Karte kaufen?**

Bitte schreibe eine Begründung auf! (4)



**4. Hat deine Familie einen Atlas zu Hause? Bitte schreibe auf! (1)**



5. Auf der Karte sind viele Linien zu sehen. Die Straßen sind mit der Farbe weiß gezeichnet. Was bedeuten aber die anderen Linien auf der Karte?

a. Was könnten die dünnen braunen Linien a. in der Karte darstellen?

Bitte schreibe deine Ideen auf! (4)

---

---

---

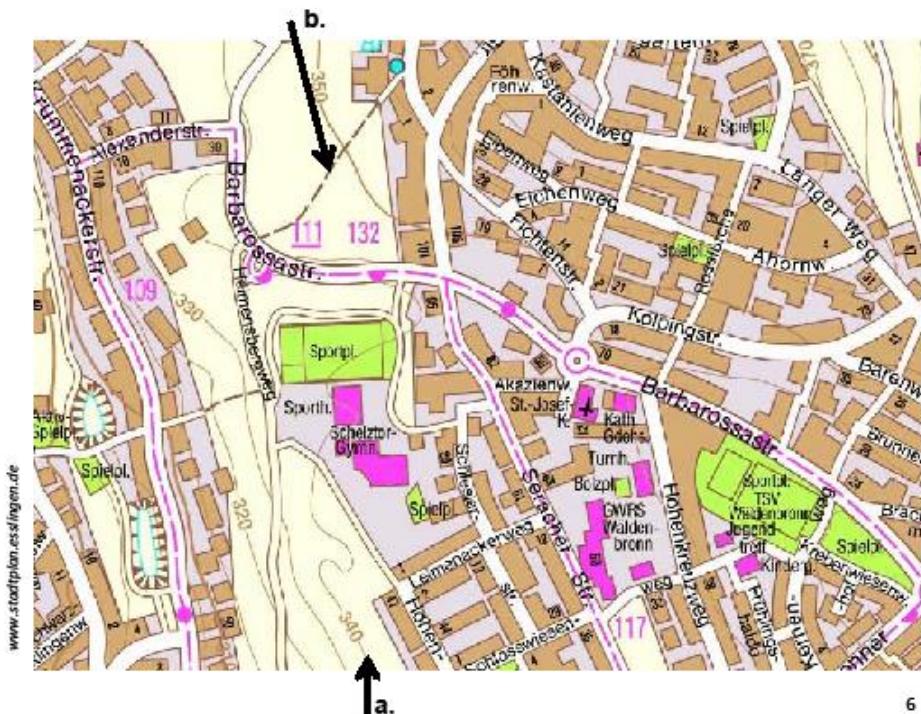
b. Was könnte die braun gestrichelten Linien b. in der Karte darstellen?

Bitte schreibe deine Ideen auf! (4)

---

---

---

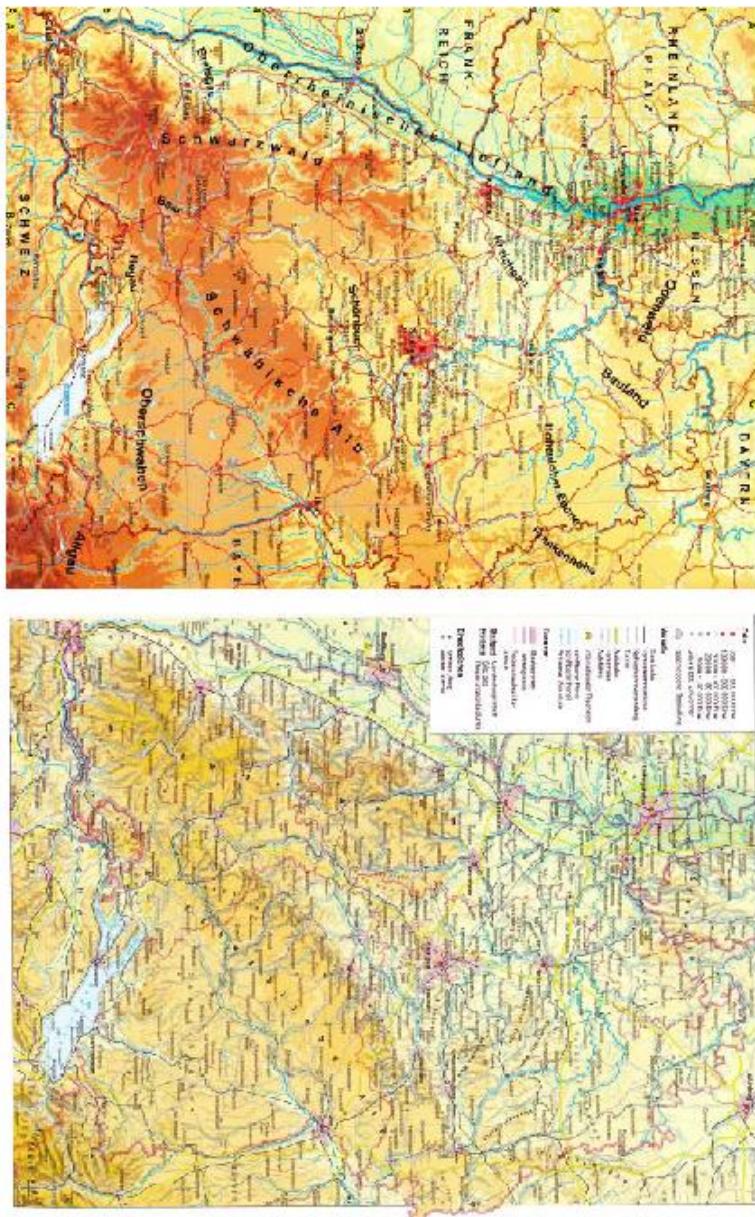


6

6. Beide Karten zeigen Baden-Württemberg.

Sind die beiden Karten gleich  oder unterschiedlich  ?

Kreuze bitte nur ein Kästchen an! (6)



7. Du hast gerade angekreuzt, ob die zwei Karten für dich unterschiedlich oder gleich sind. Das Kreuz ist nun ganz wichtig für die nächste Antwort. Wenn du „gleich“ angekreuzt hast, dann beantworte Aufgabe a. Wenn du „unterschiedlich“ angekreuzt hast, dann beantworte Aufgabe b. (3) 

a. Was ist für dich gleich, wenn du die beiden Karten dir anschaust?

Bitte schreibe deine Ideen auf!

---

---

---

---

b. Was ist für dich unterschiedlich, wenn du die beiden Karten dir anschaust?

Bitte schreibe deine Ideen auf!

---

---

---

---

8. Was denkst du, warum können Karten unterschiedlich aussehen?

Bitte schreibe deine Begründungen auf! (5)

---

---

---

---

---

**9. Was bedeuten die Symbole in einer Karte?**

*Kreuze bitte nur jeweils ein Kästchen an! (4)*



- Straße
- Eisenbahnschienen
- Grenze

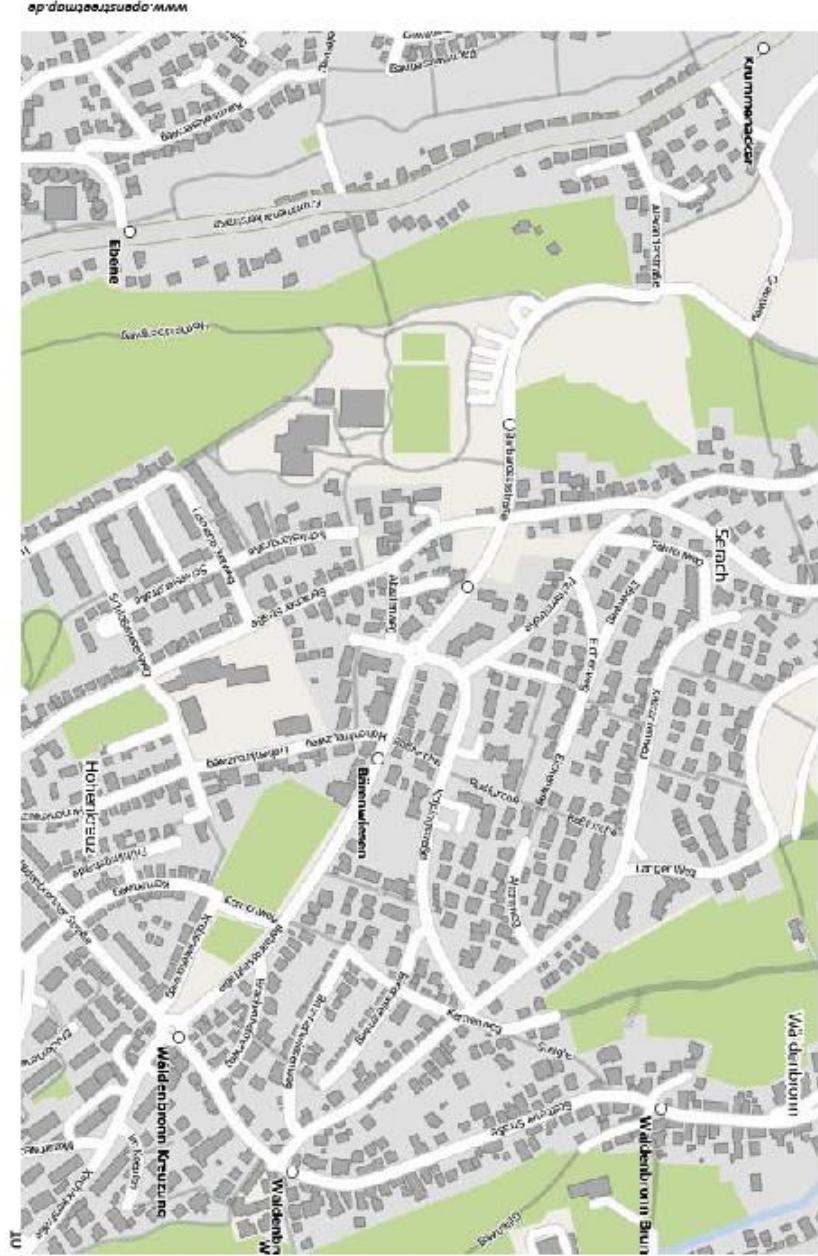


- Kreuzung
- Kirche
- Friedhof

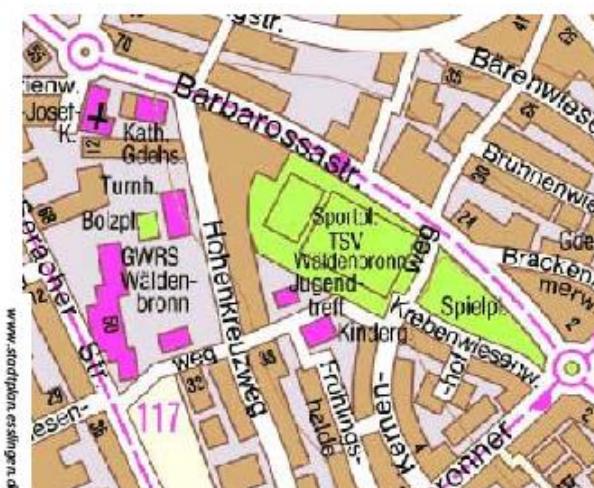


- Häuser
- Wald
- Spielplätze

10. Schaue dir die Karte an! Setze ein Kreuz wo deine Schule ist. (147)



11. Du bist mit deiner Freundin oder deinem Freund am Spielplatz verabredet. Du weißt aber nicht genau wo der Spielplatz ist. Welche Darstellung findest du besser, um den Weg zum Spielplatz zu finden?  
Kreuz bitte eine Darstellung an! (12)



## 12. Wo ist der Spielplatz auf der Darstellung zu sehen?

*Blätter zurück und umkreise den Spielplatz!*

### 13. An welchem Ort in der Welt fühlst du dich am wohlsten?

## Warum fühlst du dich dort am wohlsten?

*Schreibe den Ort auf und begründe warum du dich dort am wohlsten fühlst.*

#### **14. Welche Sprachen sprichst du in der Schule?**

Bitte schreibe sie auf! (10) 

---

---

**15. Wo sprichst du welche Sprachen?**

*Ich spreche...*

zu Hause \_\_\_\_\_  
auf dem Schulweg \_\_\_\_\_  
im Unterricht \_\_\_\_\_  
mit meinem Sitznachbarn \_\_\_\_\_  
auf dem Pausenhof \_\_\_\_\_  
in meiner Freizeit \_\_\_\_\_

**16. Erkennst du Ähnlichkeiten zwischen den Wörtern?**

**Unterstreiche die Stellen bei beiden Wörtern mit einer Farbe. Wenn du etwas erklären möchtest, kannst du das neben die zwei Wörter schreiben. Schaue dir das Beispiel an.**

(10)

Beispiel:

Gurke

ogurek e und k sind vertauscht

1. Brezel	pretzel
2. Tischfußball	foosball
3. Kindergartenkind	kindergartner
4. Kiosk	kushk
5. Pistole	pišťala

**17. Bist du ein Junge oder ein Mädchen?**

*Kreuze bitte nur ein Kästchen an!*

Ich bin ein  Junge.

Ich bin ein  Mädchen.

**18. Wie alt bist du?**

*Bitte trage hier dein Alter ein!*



Ich bin \_\_\_\_\_ Jahre alt.

**19. Wohnst du in ....**

*Kreuze bitte nur ein Kästchen an!*

einer Wohnung  einem Haus  \_\_\_\_\_

**20. Mit wem wohnst du zusammen?**

*Kreuze bitte nur die Personen an, mit denen du zusammen wohnst!*

Mutter.....   
Vater.....   
Freund/in der Mutter .....   
Freund/in des Vaters .....   
Geschwister (Bruder/Schwester).....   
andere Personen.....

**21. Wie viele Geschwister hast du? Bitte schreibe auf!**

---

---

---

**22. Zeichne die Wohnung oder das Haus, in dem du mit deiner Familie wohnst! Wie viele Zimmer hat es? **

**23. Welche Sprachen sprichst du mit ....? **

*Bitte schreibe sie auf!*

deiner Mutter: \_\_\_\_\_

deinem Vater: \_\_\_\_\_

deinen Geschwistern: \_\_\_\_\_

deinen Freunden: \_\_\_\_\_

deinem Lehrer/deiner Lehrerin: \_\_\_\_\_

anderen Personen: \_\_\_\_\_

**24. Wo sind die Personen geboren? **

*Bitte schreibe sie auf!*

Meine Mutter ist in \_\_\_\_\_ geboren.

Mein Vater ist in \_\_\_\_\_ geboren.

Meine Geschwister sind in \_\_\_\_\_ geboren.

Ich bin in \_\_\_\_\_ geboren.

**25. Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei dir Zuhause?**

*Kreuze bitte nur eine Aussage an!*

keine oder sehr wenige (1-10 Bücher). .....

ungefähr ein Regalbrett voll (11-25 Bücher). .....

ungefähr ein ganzes Bücherregal (26-100 Bücher)..

ungefähr zwei Bücherregale (101-200 Bücher).....

drei Bücherregale oder mehr (mehr als 200 Bücher)



**Vielen Dank, dass du mitgemacht hast!**



## 11.5 Official Letters

Sehr geehrte Frau ...,

mein Name ist Astrid Weißenburg und ich bin derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe im Bereich Geographie. In diesem Zusammenhang promoviere ich auch bei Prof. Dr. Neuer (PH Karlsruhe) und Prof. Dr. Hu (Universität Luxemburg) zum Thema 'Plurilingual Approaches to Spatial Orientation in Primary Geography Education'. Diese Arbeit setzt sich die Entwicklung eines Didaktikmodells für mehrsprachig sensiblen Geographieunterrichts zum Teilziel und umfasst somit theoretische Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik, CLIL-Didaktik und Geographiedidaktik im Hinblick auf räumliche Bildung. Es ist somit eine Weiterentwicklung der traditionellen CLIL- bzw. Ansätze für bilingualen Lehrens und Lernens, die nun konkret an die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen anknüpft.

Obwohl nun der theoretische Teil meiner Dissertation weitestgehend abgeschlossen ist, benötigt eine solide Arbeit zu Didaktikansätzen auch immer eine praktische Validierung. Für diese Validierungsphase suche ich derzeit **Lehrkräfte, die engagiert und motiviert sind** Teil dieser empirischen Überprüfung zu sein und daran Freude zu entwickeln. Die Lehrkräfte müssen nicht Geographie oder Englisch studiert haben. Sie müssen auch nicht ausschließlich in Baden-Württemberg lehren. **Als einzige Grundvoraussetzung gilt jedoch, dass alle an der mehrsprachig sensiblen Unterrichtseinheit teilnehmenden Lehrkräfte eine Zusatzausbildung Europalehramt oder zum Content and Language Integrated Learning abgeschlossen haben.**

Die praktische Validierungsphase ist wie folgt zu skizzieren:

Die Unterrichtseinheit in **Klasse 4** wird das Thema '**Ich erkunde meinen Heimatort**' mit vertiefender Kartendarbeit umfassen. Die Einheit in **Klasse 6** fokussiert den **Tourismus im Nah- und Fernraum**. Hierbei ist die Schulart, ob WHR oder RS, offen. Die Unterrichtseinheiten sind jeweils auf 22-25 Schulstunden (Grundschule) und 15 Schulstunden (WHR/RS) angelegt. Diese sind jedoch flexibel zu handhaben und nicht in einer festen Wochenanzahl vorgegeben. Der derzeitig angedachte Zeitraum liegt zwischen dem 13. Januar und 14. Februar 2014 bzw. 20. Januar und 21. Februar 2014, welcher jedoch lediglich als ein Vorschlag zu sehen ist.

Nun stellt sich eventuell bei Ihnen die Frage 'Wieso soll ich damit machen?'. Lassen Sie mich die folgenden Eckpunkte aufzeichnen:

- Sie bekommen einen Rahmenplan für die gesamte Unterrichtseinheit sowie ein Großteil der Materialien auf Ihre Region zugeschnitten von mir gestellt.
- Sie werden von mir während der Validierungsphase betreut.
- Sie können sich mit Kollegen und Kolleginnen, die ebenfalls an diesem Projekt teilnehmen, austauschen.
- Sie erhalten eine fachliche Einführung vor der Durchführung der Unterrichtseinheit.
- Sie erhalten Einblick in den thematisch relevanten, aktuellen Forschungsstand.
- Sie dürfen ein aktiver Teil eines Forschungsprojekts mit wesentlicher Bedeutung für den zukünftigen Fachunterricht sein.
- Sie erhalten Einblicke in die Auswertung und Bedeutung der Studie für die Weiterentwicklung von fachdidaktischen Ansätzen.

*Nun, habe ich Ihr Interesse wecken können?*

Ich würde mich auf jeden Fall freuen, wenn Sie eine 4. oder 6. Klasse im Schuljahr 2013/2014 unterrichten und Sie nun Interesse an diesem Projekt gefunden haben.

Über eine zeitnahe Rückmeldung, ungleich ob Ab- oder Zusage, sowie weitere Fragen würde ich mich ebenfalls sehr freuen. Sollten Sie interessierte Kollegen und Kolleginnen haben, leiten Sie die Mail einfach weiter. Jeder Interessent ist herzlich willkommen!

Weitere Informationen zu den konkreten Rahmenplänen, sowie offizielle Schreiben an Rektoren und Elternschaft folgen in weiteren Schritten im Herbst 2013! Zuerst ist jedoch die Bereitschaft der Lehrkräfte, die ein erheblicher Bestandteil der Forschung sind, von großem Belangen.

Vielen Dank für Ihre Zeit!

Mit freundlichen Grüßen,  
Astrid Weißenburg



**Institut für Transdisziplinäre  
Sozialwissenschaft - Geographie**

Pädagogische Hochschule • Postfach 11 10 62 • 76050 Karlsruhe

An die Erziehungsberechtigten /  
Eltern der Klasse ...

11.12.2013

**Astrid Weißenburg, M.A.**

Telefon 0721 925-5615  
Mobiltelefon 0178 3120734  
[astrid.weissenburg@ph-karlsruhe.de](mailto:astrid.weissenburg@ph-karlsruhe.de)

Aktenzeichen: ...

#### **Information zur Teilnahme an einem Forschungsprojekt**

Sehr geehrte Erziehungsberechtigte der Klasse ...,

Sehr geehrte Eltern der Klasse ...,

Wer von Ihnen hat schon einmal eine Landkarte in der Hand gehalten? Wer hat schon einmal (online) nach dem Weg zu einem unbekannten Ort, sei es für die nächste Verabredung des eigenen Kindes mit einem neuen Freund oder für einen Arztermin bei einem bisher unbekannten Arzt, gesucht? Sie werden feststellen, dass die Orientierung auf einer Karte, sei es eine Straßen-, Land- oder Buslinienkarte, fast unabdingbar ist, um in dem Ort in dem wir leben oder in den wir fahren werden uns zu Recht zu finden. Somit ist es erstrebenswert, dass bereits junge Kinder sich mit Landkarten und deren Lesbarkeit auseinandersetzen. Allerdings gibt es diese unterschiedlichen Landkarten auch in unterschiedlichen Sprachen. Sofern Sie eine deutschsprachige Karte ansehen, wird diese anders gestaltet sein als eine US-amerikanische Landkarte. Neben unterschiedlichen Sorten von Landkarten, gibt es also auch sprachliche Unterschiede in Landkarten. Diese sprachlichen Unterschiede sollten ebenfalls als Ressource genutzt werden. Somit ist die Mehrsprachigkeit, also das Auftreten vieler verschiedener Sprachen, als eine Chance zu sehen. Hierbei können Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen verwoben werden. Sprachliche Fähigkeiten lassen sich somit durch unterschiedliche Themen, wie beispielsweise dem Thema Landkarten, fördern und verknüpfen.

Dank der Kooperation mit Frau ... sowie der Unterstützung durch die Schulleitung ... ist die Durchführung der Unterrichtseinheit „Ich erkunde meinen Heimatort“ ermöglicht worden. Für die aktive Durchführung der Einheit ist die Klasse ... ausgewählt worden. Hierbei werden Schüler und Schülerinnen der Klasse ... die Möglichkeit erhalten sich vertieft mit Landkarten über mehrere Wochen in mehreren Sprachen auseinanderzusetzen. Neben der Schulsprache Deutsch und der Fremdsprache Englisch werden auch die unterschiedlichen Erstsprachen Ihrer Kinder einfließen können. Dies ist jedoch jedem Kind freigestellt. Die Einbindung aller im Klassenraum vorhandenen Sprachen soll zur Vervielfältigung von Wissen und sprachlichen Fähigkeiten sowie zur Anerkennung aller Fähigkeiten eines jeden Lernenden

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Hauptgebäude: 76133 Karlsruhe  
Bismarckstraße 10 Germany

Telefon +49 721 925-3  
[www.ph-karlsruhe.de](http://www.ph-karlsruhe.de)

Besuchsaadresse:

Erzbergerstraße 119  
76133 Karlsruhe

- 2 -

dienen. Die Unterrichtseinheit, welche sich über ca. 20 Unterrichtsstunden erstrecken wird, ist Teil des Dissertationsprojekt ‚Plurilingual Approaches to Spatial Orientation in Primary School Education‘, welches an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und der Universität Luxemburg verankert ist.

Da die Unterrichtseinheit ‚Ich erkunde meinen Heimatort‘ Teil dieses Forschungsprojekts ist, wird sie während der Zeit von mir begleitet werden. Diese Begleitung wird durch fachliche Unterstützung der Lehrkraft sowie durch die genaue Beobachtung einzelner Unterrichtsstunden von mir durchgeführt. Somit werden die Schüler und Schülerinnen in Fragebögen, welche sich auf die Themen Landkarten und Sprachen beziehen, sowie in Interviews zu ihrem Lernverhalten, miteinbezogen. Alle Daten werden anonymisiert und sind streng vertraulich, sodass sie nur von mir als Forscherin bearbeitet werden. Zusätzlich werde ich in einzelnen Unterrichtsstunden, insgesamt maximal 3 Mal, den Unterricht beobachten. Da jedoch meine Beobachtungen nur Momentaufnahmen sind und diese nicht wiederholt werden können, wird an 3 Terminen ein Kamerateam eine Unterrichtsstunde aufzeichnen. Diese Aufzeichnung dient alleinig mir zu Forschungszwecken und wird anonym archiviert, sodass keine Rückschlüsse auf die Schule bzw. die einzelnen Schüler und Schülerinnen gemacht werden können. Alle datenschutzrechtlichen Vorgaben werden eingehalten. Um die Aufzeichnung der Unterrichtsstunden erfolgreich durchführen zu können, bitte ich Sie die beigefügte Erlaubnis auszufüllen und an Frau ... zurückzugeben. Nur bei einer Zustimmung können wir die Filmaufnahmen durchführen. Ich bitte Sie somit um Ihre Unterstützung. Sollten Sie diesbezüglich Fragen oder Sorgen haben, so können Sie mich gerne unter obenstehenden Daten jeder Zeit kontaktieren.

Ich würde mich somit sehr freuen, wenn Sie die Teilnahme Ihres Kindes an dieser Unterrichtseinheit unterstützen. Die Durchführung der Unterrichtseinheit wird von **Montag, den 20. Januar 2014 bis Freitag, den 21. Februar 2014** während der regulären Unterrichtszeit stattfinden. Ich würde mich über eine rege Beteiligung der Schüler und Schülerinnen freuen. Sollten Sie Interesse an den Ergebnissen haben, kann ich Ihnen ab Sommer 2014 gerne Einblicke gewähren.

Bei weiteren Fragen stehe ich Ihnen gerne jeder Zeit zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

---

Astrid Weißenburg



**Institut für Transdisziplinäre  
Sozialwissenschaft - Geographie**

Pädagogische Hochschule • Postfach 11 10 62 • 76050 Karlsruhe

An die Schulleitung der ...

11.12.2013

**Astrid Weißenburg, M.A.**

Telefon 0721 925-5615  
Mobiltelefon 0178 3120734  
[astrid.weissenburg@ph-karlsruhe.de](mailto:astrid.weissenburg@ph-karlsruhe.de)

Aktenzeichen: ...

**Information zur Teilnahme an einem Forschungsprojekt**

Sehr geehrte Frau ...,

mein Name ist Astrid Weißenburg und ich bin derzeitig wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie Doktorandin an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und Doktorandin an der Universität Luxemburg. Mein Dissertationsprojekt 'Plurilingual Approaches to Spatial Orientation in Primary Geography Education' wird von Prof. Dr. Birgit Neuer (PH Karlsruhe) und Prof. Dr. Adelheid Hu (Universität Luxemburg) betreut. Das Projekt beschäftigt sich mit der räumlichen Orientierungskompetenz bei Grundschülern und -schülerinnen sowie der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit derer.

In den meisten Alltagssituationen sind wir nämlich dazu aufgefordert mit Hilfe von Sprache zu kommunizieren. Das Sprechen ist eine menschliche Fähigkeit, welche unseren Gedanken und Gefühlen Ausdruck verleiht. Ohne diese Fähigkeit ist unser Leben kaum vorstellbar. Überlegen Sie einmal, ob Sie ohne Sprache überhaupt denken können? Die Antwortfindung wird schwer. Diese allgemeine Fähigkeit des Sprechens kann allerdings noch weiter charakterisiert werden. Beispielsweise sprechen wir dabei von Fachsprache vs. Alltagssprache, Dialekt vs. Hochdeutsch, Bildungssprache vs. Nicht-Bildungssprache, Erstsprache vs. Fremdsprache und Deutsch vs. alle anderen Sprachen. Die sprachliche Vielfalt ist groß und somit gehen wir täglich u.a. mit einer Vielzahl von unterschiedlichen Sprachen um. Hierbei beziehen wir uns oftmals auf unterschiedliche Sprachen, welche an nationale Grenzen, wie Deutsch, Englisch, Türkisch, Polnisch, Finnisch, Spanisch usw. gebunden sind. Die Liste ist unendlich fortzuführen, aber dennoch sind viele Sprachen Teil unseres Lebens, egal ob wir sie in der Fußgängerzone nur hören oder sie in Abendkursen erlernen oder zu Hause sprechen. Neben der Mehrsprachigkeit, welche unseren Alltag durchzieht, werden wir tagtäglich mit Orientierungsproblemen konfrontiert. Wo ist der nächste Supermarkt? Wie komme ich am schnellsten zu meiner Freundin? Wo ist der nächste Spielplatz? Um solche Fragen klären zu können, werden oftmals geographische Karten, u.a. OpenStreetMap, GoogleMaps

---

Pädagogische Hochschule Karlsruhe  
Hauptgebäude: 76133 Karlsruhe  
Bismarckstraße 10 Germany

Telefon +49 721 925-3  
[www.ph-karlsruhe.de](http://www.ph-karlsruhe.de)

Besuchsaadresse:  
Erzbergerstraße 119  
76133 Karlsruhe

- 2 -

o.ä., eingesetzt. Somit ist die Fähigkeit Karten und weitere Orientierungsraster lesen zu können, um sich im Raum bewegen und fortbewegen zu können, unabdingbar.

Das Projekt, welches die folgenden drei Forschungsfragen in Betracht zieht: (1) Welche Konzepte und Modelle eignen sich für die Unterrichtsentwicklung im mehrsprachig integrierten Geographieunterricht? (2) Welche Entwicklungen lassen sich bei den Lernenden und Lehrenden in einem mehrsprachigen Geographieunterricht aufzeigen? und (3) In wie fern lassen sich Praktiken hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit aufzeigen?, setzt sich somit die Darstellung der sprachlichen und fachwissenschaftlichen Progression der Lerner und Lehrenden, die Darlegung eines Zusammenhangs zwischen der Anerkennung sprachlich komplexer Identitäten und dem Lernumfeld, und die Weiterentwicklung sowie Anregung des mehrsprachlichen Bewusstseins der Schüler und Schülerinnen zum Ziel.

Dank der Kooperation mit Frau ... und dem Seminar ..., hierbei insbesondere Frau ..., ist eine Durchführung der Unterrichtseinheit zum Thema ‚Ich erkunde meinen Heimatort‘ in der Klasse ... angedacht. Ich möchte die heutige Gelegenheit nutzen und Sie um Unterstützung dieser Unterrichtseinheit mit forschungsbezogenen Elementen bitten. Die Unterrichtseinheit, welche sich über ca. 20 Unterrichtsstunden erstreckt, wird von mir wissenschaftlich begleitet und ist im Sinne des Bildungsplan Baden-Württemberg an die Kompetenzentwicklung der Schüler und Schülerinnen in den Klassenstufen 3/4 angelehnt. Somit erhalten die Lehrkräfte, welche an dieser Studie teilnehmen, von mir fachliche Unterstützung in der Vor- und Nachbereitung der Sequenzen und können am kollegialen Austausch teilnehmen. Die Begleitung setzt sich des Weiteren aus folgenden Forschungsinstrumenten zusammen: Fragebögen, Interviewleitfäden, Unterrichtsbeobachtungen und Unterrichtsaufnahmen. Die Fragebögen und Interviews werden mit Lernenden sowie Lehrenden durchgeführt, wobei ich als Forscherin maximal an 3 Terminen Unterrichtsbeobachtungen in der Klasse vornehmen werde. Außerdem wird an 3 weiteren Terminen ein Kamerateam mit 2 Videokameras vor Ort sein und eine Unterrichtsstunde aufzeichnen. Alle von mir erhobenen Daten werden datenschutzrechtlich archiviert und zuvor anonymisiert. Der Umgang mit den Daten erfolgt vertrauensvoll und alleinig durch mich als Forscherin. Die Eltern der Klasse ... werden von mir ebenfalls durch ein Schreiben über das Vorgehen informiert und die Erlaubnis zur Unterrichtsdokumentation zeitlich vorausschauend eingeholt. In Anbetracht einer zukünftigen Publikation werden die Daten anonym und datenschutzrechtlich verwaltet. Sollten Sie Fragen, Anregungen o.ä. haben, so können Sie mich gerne unter obenstehenden Daten jeder Zeit kontaktieren.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie als Schulleitung der Seewiesenschule die Teilnahme der Klasse ... an dieser Unterrichtseinheit unterstützen. Die Durchführung der Unterrichtseinheit wird von Montag, den 20. Januar 2014 bis Freitag, den 21. Februar 2014 während der regulären Unterrichtszeit stattfinden.

Bei weiteren Fragen stehe ich Ihnen gerne jeder Zeit zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

---

Astrid Weißenburg

## 11.6 Examples of Case Summaries

### Case Summary Focus Group 2

Das Kindergruppeninterview 2, welches mit 8 Kindern der 3. Klasse geführt wird (5 mesp, 3 mono), bezieht sich zu Beginn auf die Frage nach 'where'. Die Kinder beziehen sich hierbei auf Karten und Kartenausschnitte, da es um den Ort des Gebäudes geht. Sie haben entweder mündlich beschrieben wo das von Ihnen gewählte Gebäude liegt, oder den entsprechenden Kartenausschnitt hin geklebt. Weiterhin geht es dann um einen Kartenvergleich. Die Karten zeigen beide Esslingen, sind aber nicht gleich. Die Kinder in der Gruppe machen die Kategorien Kinder- und Erwachsenenkarte auf. Die Kinderkarte zeichnet sich durch 3-D Zeichnungen und Fotos aus, wobei die Erwachsenenkarte "da ist gar nichts drauf eigentlich, nur Wege" (BK58, 2.Interview\_13.2.2014, 3:04) beinhaltet. Im Anschluss daran werden die beiden Karten bewertet, wobei die Erwachsenenkarte als besser bewertet wird, denn "Weil man da so viel eingezeichnet hat und da könnte man jetzt theoretisch auch sein Haus sehen" (BK58, 2.Interview\_13.2.2014, 03:40). Es geht also bei der Bewertung von Karten um zeichnerische Genauigkeit für die Kinder. Diese scheint immer wieder wichtig zu sein. Die Generalisierung / Symbolik haben die Schüler und Schülerinnen ebenfalls durchdrungen. Dies ist in der Erklärung von Häusern und Kirchen zu erkennen. Weiterhin beschreiben die Kinder den Konstruktionscharakter der Karten, indem sie von jemand anderen gemacht sind (vgl. JJ05, 2.Interview\_13.2.2014, 04:24) und hierbei auch der 'Kartengeschmack' eine Rolle spielt. In einer längeren Sequenz orientiert sich ein Großteil der Kinder auf der gezeigten Karte und versuchen Ihren Wohnort zu lokalisieren. Einigen gelingt dies auch. Nachdem einige Wohnort lokalisiert worden sind, wird auf die Stationsarbeit übergeleitet, wobei die Vielfalt der Karten betont wird. Allerdings merken die Kinder vereinzelt konkret, angewandte Methoden hieraus (Fenster- und Lupenmethode). Zunächst wird die Vielfalt der Karten anhand konkreter Orte (Containerraum) festgemacht, wobei die Höhenlinien in einen besonderen Fokus rücken. Es findet eine Wiederholung der Bedeutung dieser statt. Dann wird das Gespräch auf die sprachliche Vielfalt übergeleitet. Hierbei merken die Schüler und Schülerinnen an, dass die Karten, die immer einen bestimmten Weltausschnitt zeigen dann auch in der dazugehörigen Sprache sind. Allerdings wird auch angemerkt, dass eine Karte von Esslingen auf Japanisch war. Neben der Aufzählung aller im Unterricht gehörten Sprachen, nehmen die Kinder auch Stellung zu ihrem persönlichen Empfinden. Der Begriff des 'Anderen / Fremden' wird hierbei mehrmals verwendet. Zusätzlich nehmen einige Kinder Stellung zum sprachlichen Empfinden fremder Sprachen. Hierbei spielt die empfundene Schnelligkeit eine Rolle.

Im Anschluss an die Frage, ob eine Sprache wichtiger als alle ist, oder alle gleich wichtig sind, äußern sich die Schüler und Schülerinnen so weitgehend, dass Englisch als Weltsprache thematisiert wird. Die Rechtfertigung dieser findet durch die Vielzahl an Ländern, in denen Englisch gesprochen wird statt. Generell wird das Englischlernen als positiv empfunden, wobei BK58 dies kritisch beleuchtet: "Nur weil viele englisch reden, heißt das doch nicht, dass mein lieblings (.) fach" (BK58, 2. Gruppeninterview\_13.2.2014, 12:51).

### Case Summary Focus Group 3

Das Kindergruppeninterview 3, welches mit 6 Kindern der 3. Klasse geführt wird (5 mesp, 1 mono), beginnt indem sich die Kinder auf einer Karte orientieren und ihr subjektiv ausgewähltes Gebäude lokalisieren müssen. Hierbei wird der Raum der relationalen Lagebeziehung sichtbar. Die Kinder erzählen des Weiteren in diesem Rahmen über Ihren subjektiven Lernzuwachs, der sich hauptsächlich um die einzelnen Gebäude dreht. Im Rahmen dessen wird zur Thematik der Kartenkonstruktion übergeleitet und die Kinder erläutern nach Rückfragen den Kartenentstehungsprozess. Hierbei wird die Aushandlung zwischen Bild oder Karte geführt. „FM29: #00:38:45-1# //macht verschiedene Bilder und dann schneidet man das zusammen, und dann hat man schon ganz Esslingen. #00:38:48-9#“ (3. Gruppeninterview\_20.2.2014, FM29, 38:45). Im Anschluss daran wird der Einsatz von Karten in der Unterrichtseinheit besprochen. Die Kinder zählen die Möglichkeiten auf: im Fragebogen haben sie einen Kartenausschnitt gezeichnet (Schulweg), im Fragebogen haben sie mehrere Karten bewertet etc., während der Stationenarbeit haben sie den Kartenkonstruktionsprozess nachempfunden und den Höhenlinien wird besondere Wichtigkeit beigemessen. „JJ05: #00:41:13-7# Äh und wir hatten da so ein Blatt in der Hand mit einem Berg drauf gezeichnet. #00:41:18-1#“ (3. Gruppeninterview\_20.2.2014, JJ05, 41:13). Daran anknüpfend wird der Fachbegriff genauer thematisiert. In der Überleitung wird dann auf die Vielfalt der Sprachen eingegangen, wobei das Sprachbewusstsein exemplarisch sichtbar wird:

“JJ05: #00:42:53-0# Aber wenn/ aber wenn zum Beispiel nur du Italienisch kannst, außer dir überhaupt niemand, nicht mal ein Wort (.) und das wäre schwierig #00:42:59-7#

I: #00:42:59-7# Mhm// #00:43:00-9#

JJ05: #00:43:00-9# //dann sagst du zum Beispiel zur SA28 äh irgendwas äh irgendwas Italienisches, die sagt äh und die kann jetzt zum Beispiel Portugiesisch. Die sagt Portugiesisch zurück: "Was"? Und du verstehst das ja gar nicht. #00:43:14-3#

I: #00:43:14-3# //Mhm #00:43:14-7#

SS15: #00:43:14-7# (unv.) dann müssen übersetzen dann schon #00:43:18-3#“ (3. Gruppeninterview\_20.2.2014).

Neben der Anwendung mehrerer Sprachen und den daraus resultierenden Schwierigkeiten, wird im Weiteren die Thematik der Sprachähnlichkeiten (bspw. Papa – Baba) thematisiert. In diese Auseinandersetzung fließen Momente der interkulturellen Auseinandersetzung „FM29: #00:44:02-3# So machen es die Moslems. #00:44:03-4#“ (3. Gruppeninterview\_20.2.2014, FM29, 44:02). In der weiteren Thematisierung von Sprachähnlichkeiten (Deutsch /Österreichisch; Arabisch/Türkisch) wird ein interkultureller Dialog angestoßen, welcher sich mit den Geschichten zur Entstehung der türkischen Fahne und zur Entstehung der Menschheit auf Erden aus der Perspektive des islamischen Glaubens, auseinandersetzt. Der Diskurs, welcher für einige Schülerinnen und Schüler als befremdlich empfunden wird (meiner Ansicht nach), wird durch die Frage hinsichtlich weiterer Sprachähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch unterbrochen. Auf genauere Ähnlichkeiten sowie einer möglichen Unterstützung mittels einer dritten Sprache gehen die Lernenden nicht ein, erläutern dennoch Ihren Verständnisprozess des Englischen. Englisch verstehen sie nur aufgrund der Wiederholungen und Körpersprachen.

## 11.7 Data Corpus: Additional Examples - Orientation

## Orientierung / Orientation

No.	Categories with examples
<b>ORIENTIERUNG</b>	
	Orientierung umfasst den Prozess, den Individuen durchlaufen wenn sie sich in unterschiedlichen Räumen (Container, mental, erlebt) einen Überblick verschaffen. Ziel ist die Lokalisierung unterschiedlicher Orte und Räume. Im Prozess werden zahlreiche Strategien und Elemente (wie Zahlen auf einer Karte oder weitere 'objektive' Referenzpunkte wie Straßennamen) herangezogen. Schüler und Schülerinnen versuchen 'sich zu recht zu finden' um sich dann im Raum bewegen zu können. Orientierungsprozesse ermöglichen eine Platzierung im Raum und sind somit fundamental (räumlich wie gesellschaftlich).
	Anmerkung: Zu Beginn des Analysekapitels 'Orientierung als Prozess des Überblick-Verschaffens' (traditionell geographisch). Zum Abschluss des Analysekapitels (nach dem Durchlauf von Bedingungen etc.) Rückgriff auf Orientierungsbegriff als 'Orientierung im dritten Raum' (Gesellschaft). Der 'größere' Orientierungsbegriff kann erst nach der Analyse des gesamten Prozesses verstanden werden. Zu Beginn ist dieser nur schwer nachvollziehbar. --> Beispiele an traditionellen Orientierungsbegriff gekoppelt!
1	FM29 sucht Maille auf einer Karte > ohne Erfolg > FM29 + I gehen zu großer Wandkarte und FM29 sucht dort nach ca. 30 sec FM29: die Nummer 15! I: woher weißt du das? FM29: Das ist da erklärt. Hast DU die 15 gefunden? I: ja FM29: Auja (.) da I: Also (.) wo liegt die Maille? FM29: Bei der Nikolauskapelle und bei meinem Augenarzt (FN_200-207)
2	Schüler und Schülerinnen stecken recht zügig ihre Fähnchen in die Wandkarte à Orientierung auf der Karte gut (FN_250)
3	MA37: Wie soll ich die Burg dann machen? Die ist ja in vielen Straßen dann (...) YS10: Wo ist denn die Burg? MA37: Ja hier, da. (...) Die Burg ist hier. YS10: Dann, ähm, Burgst (...), warle, ähm, Burgsteige, des da, kannst du dann schreiben. (...) Also Burgsteige, Burgsteige (...) da steht ja eh schon. (...) Am [Stadt] kannst du auch noch schreiben. (UTM_10.2.14-R09-0001_14-18)
4	JF12: (...) KG20, weißt du, wo die Franziskaner-Kirche ist? KG20: Mhm (verneinend) KM10: Hast du die gefunden, (.) hier drauf? JF12: (...) Ich wa/ habe gar nicht mal die Karte. (UTM_10.2.14-R05-0001_127-134)
5	bi einer Karte bist man wo [Stadt] oder Kurbuk ist. (P_YS10_13)
6	etwas das mir zeigt wo ich hin mus (P_YS10_88)
7	wie viele Kontinente und Ozeane es auf der Erde gibt (P_VS07_14)
8	Wir brauchen eine Karte zum orientieren, wenn wir in ein anderes Land fahren. (P_VS07_14)
9	Eine Karte ist für mich ein Wegzeiger (P_VS07_87)
10	die dann da ist sich recht zu finden (P_UW44_14)
11	Wichtig zur Orientierung. (P_UW44_86)
12	da kann man kucken was man wen man eine Straße sucht dass kuckt man da hin und dan fert man mit den Auto da hin dan ist man in der Straße (P_SS15_14)
13	Wichtig weil sonst wenn man wo hin must dann weißt man nicht wo es ist (P_SS15_90)
14	Es zeigt uns immer den richtigen Weg. (P_SA28_13)
15	Eine Karte ist etwas was dir den Weg weißt. (P_RA08_14)
16	etwas das einem den Weg weißt (P_RA08_87)
17	Das ist für mich wie eine gute Orientierung. (P_MA37_88)
18	wen man einen weg gehen will braucht man eine Karte (P_KM10_15)
19	wen man nicht weiß wo eine Straße ist dann kuckt man auf der Karte (P_KM10_15)
20	Ein weg weiser (P_KM10_90)
21	Wenn man den Weg sucht, braucht man eine Karte. (P_KG20_14)
22	Eine Karte ist wen man sich irgendwo (Beispiele HAMBURG, BERLIN) verirrt sehr wichtig (P_JJ05_13)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Orientierung / Orientation

23	toll, ein Wegzeiger (P_JF12_89)
24	Eine Karte dient zur Orientierung bei einer Autofahrt, Radfahrt und bei einer Wanderung. (P_CJ62_14)
25	Es ist ein Hilfsmittel um das Ziel zu finden (P_CJ62_94)
26	Eine Karte ist ein Blatt und mit diesem Blatt kann man nicht verlaufen. (P_CC04_14)
27	Zum Beispiel haben manche Leute eine Karte wenn sie in den Urlaub fahren oder sonst wohin reisen. (P_BK58_15)
28	Eine Karte ist ein zimmerlicher beliebter Wegweiser weil er die Straßen, Wege, Orte anzeigt. (P_AR001_14)
29	eine Karte ist nützlich wenn man neu in der Stadt ist und nicht weiß wo alles ist kuckt man auf die Karte (P_AA00_14)
30	eine Karte ist weiß wenn man nicht weiß wo man hin muss (P_AA00_93)
31	CJ62: //Ich geh mal gucken BK58: //Da wohnt er// CJ62: //Da unten da bei// CC04: //Barbarossastraße// BK58: //Ahm, des/des soll ein großes Kreuz sein// RA08: //Und da sieht man// I: //Da ist das Kreuz// BK58: //Ok, da ist// BK58: //Ist das die?// (KG_2_370-383)
32	CC04: Also mein/also wo ich wohn ist da nicht drauf// (KG_2_450-451)
33	CC04: Also mein Haus ist da nicht abgezeichnet, weil ich wohn in viel längerer von dem langen Weg// (KG_2_474-475)
34	RA08: //Ich finde mich auch I: //Mhm (.) ja// CC04: //Ich auch// (KG_2_811-818)
35	I: //Findet ihr eurer Gebäude? FM29: Nein SA28: Ja SS15: Ich hab nur eine (unv.) JJ05: Ich sehe es nicht (KG_3_17-26)
36	FM29: Ah, weil da ist Maille. (KG_3_75-76)
37	SS15: //Ah ich hatte Nummer 15// (KG_3_83-84)
38	AA00: //Ich finde meins nicht// (KG_3_85-86)
39	YS10: //Meins ist da nicht drauf. (KG_3_95-96)
40	SA28: Du meinst, ich glaub da, daneben// SS15: //das steht da (unv.) dran// I: //Mhm (.) die Nummer// (KG_3_117-122)
41	JJ05: Ah ich äh, es muss hier/ hier irgendwo sein. (KG_3_151-152)
42	M2: (.) Ich finde meins nicht, weil meins hier oben ist. (KG_5_253-254)
43	J1: Kirchplatz, ok meins ist weiter unten. (KG_5_267-268)
44	M1: (...) Wiesenweg, ähm hier in der Nähe. (KG_5_277-278)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

Orientierung / Orientation	
45	<p>M2: //Da nimmt sie dann das Navigationsgerät mit.</p> <p>J1: Oder//</p> <p>J1: //Ne mit dem Auto//</p> <p>M2: //Doch des geht ähm nein es gibt ja echt so welche für Fußgänger. (KG_5_377-384)</p>
46	<p>M3: Doch, wenn da Allgäu ist</p> <p>I: Mhm</p> <p>M3: <b>Dann muss ja auch Karlsruhe drauf sein</b> (KG_5_495-500)</p>
47	<p>SchülerIn12: Wo ist es?</p> <p>SchülerIn13: An der 14</p> <p>SchülerIn12: Aber das verstehe ich nicht</p> <p>SchülerIn13: Ja (...) auf der Karte an der 14</p> <p>SchülerIn12: OOOCH, das verstehe ich nur mit der Karte, aber so nicht. Sags' anders! (FN_124-128)</p>
48	<p>Zwei Schüler handeln den Standort des neuen und alten Rathauses aus:</p> <p>MA37: Da ist das Neue (...) da ist das Alte (...) Das Neue steht reicht am Marktplatz</p> <p>JJ05: Ja (...) stimmt (...) ok (FN_262-264)</p>
49	<p>I: Oh ha? (...) Das ist da und da ist die Schelztor (...) Also an welcher Ecke denn? (...) Schelztorstraße und?</p> <p>YS10: Ähmm (...) ähh (...) Bahnhofstraße?</p> <p>I: Mhmh, (...) Bahnhofstraße, Ecke Schelztorstraße, gell? Genau, dann schreib doch die Kreuzung da nochmal zu, ich guck mal ob (...)</p> <p>YS10: summt vor sich hin. <b>Schelztorstraße, Bahnhofstraße.</b> (UTM_10.2.14-R09-0001_30-33)</p>
50	<p>RA08: Bei der Polizeiwache habe ich hier hingeschrieben, weil ich habe die Weißenhofsiedlung und die ist bei der Polizeiwache.</p> <p>IE12: Aha ok//</p> <p>RA08: Wo ist Klein-Venedig überhaupt?//</p> <p>IE12: Da bei den Wasserrädern dahinten (UTM_10.2.14-R05-0002_188-192)</p>

**bold** = Main Examples; *italic* = Supporting Examples

## 11.8 Data Corpus: Additional Examples – Localization

### Verortung / Localization

No.	Categories with examples
<b>VERORTUNG</b>	
	<p>In Wechselwirkung zum Orientierungsprozess findet ein paralleler und konstant verfolgter, statisch verhafteter Moment der Verortung statt. Hierbei werden sich die Individuen über ihre eigene Position (dies kann auch das eigene Gebäude bzw. die für das Individuum relevante Region sein) im Raum (Container, mental, erlebt) klar. Hierbei nehmen sie auch Bezüge zu Sprachräumen. Verortung meint somit die punktuelle Wahrnehmung des eigenen Ichs, den Standpunkt ausmachen (First-, Second-, Thridspace). Erst das Bewusstwerden über den eigenen Standpunkt ermöglicht einen zirkulär, revidierenden Orientierungsprozess, welcher von zahlreichen Herangehensweisen strukturiert wird.</p>
1	<p>SchülerIn18: [Name der Lehrperson] (.) ich brauche eine Karte für Zuhause?  <i>L: Warum denn? Für was?</i>      SchülerIn18: Ich weiß nicht wo Zuhause ist, damit ichs finde  <i>L: Ja (.) aber eine Stadtkaarte hilft dir für Zuhause nicht</i>      SchülerIn18: mh (...) und nicht weiter! (FN_190-194)</p>
2	<p>RA08: MA37, wie heißt die Straße in die wir beim Bäcker einbiegen?      MA37: Wo meinst du? Mh (FN_289-290)</p>
3	<p>VS10: Ich kann mich hier nicht in [Stadt] aus. (...) Also <i>not so</i> richtig.  <i>I: Hmmhm. Warum nicht?</i>      VS10: Ähmm.  <i>I: Wohnst du nicht in [Stadt]?</i>      VS10: Doch (...).  <i>I: Aber (...)?</i>      VS10: Aber (...), ähm, (...) halt (...), ich bin halt hier schon (...), ähh, eigentlich meine Heimatstadt ist, also, Coburg und dann bin ich mal hierher gezogen und jetzt bin einfach nur so dreieinhalb Jahre hier. (UTM_10.2.14-R09-1002_72-78)</p>
4	<p>BK58: //jeden Mittwoch gehen wir zum Schwimmen dort hin// (UTM_10.2.14-R09-0002_142-143)</p>
5	<p>AA00: Was muss man da machen bei der Karte da?      VS10: Du nimmst dir ne Karte, suchst wo dein, ähm, Gebäude ist und dann steht doch da drauf, Straße irgendwas. Bei meinem Schelztor steht drauf, Schelztorstraße.      SS15: Oder Marktplatz, oder Rathausplatz.      (UTM_10.2.14-R09-0001_10-12)</p>
6	<p>CI62: //Ich soll dir mit de, warte ist Venedig/ äh ist Venedig auf einer Insel (unv.)// (UTM_10.2.14-R05-0002_357-359)</p>
7	<p>KM10: //in/ im Urlaub und da ist (.) ähm da sind wir immer in der Nähe von Venedig. (UTM_10.2.14-R05-0002_378)</p>
8	<p>KM10: //Also mein Gebäude ist hier// (UTM_10.2.14-R05-0001_156)</p>
9	<p>AR601: Wo liegt meins nochmal?      KM10: Habe ich vergessen//      AR601: Das Wolfstor      KM10: Klosterhof, hier (UTM_10.2.14-R05-0001_203-209)</p>
10	<p>JF12: Mhm da Ottlieienplatz      AR601: Ottlieienplatz//      JF12: Dort arbeitet mein Papa (UTM_10.2.14-R05-0001_492-496)</p>
11	<p>Weil neben dem Pliensaturm die Pliensaubrücke beginnt und die zwei Stadtteile (Pliensauvorstadt, [Stadt] Innenstadt) verbindet. (P_VS07_37)</p>
12	<p>da endeklt man auch wo man sich gerade befindet. (P_KM10_15)</p>
13	<p>aber dann muss man auch wissen wo man sich befindet (P_KM10_15)</p>
14	<p>Auf der Karte weiß man immer wo man sich gerade befindet. (P_KG20_14)</p>
15	<p>JF12: meine / mein Haus war da nicht dabei. (KG_1_233-234)</p>
16	<p>I: und was zeigen sie?      JJ05: [Stadt] (KG_1_249-252)</p>
17	<p>SS15: weil wir / wir brauchen das nicht weil wir fahren immer (unv.)  <i>I: weil?</i>      SS15: weil wir fahren immer in Italien und dann wissen wir das ja auswendig (KG_1_425-430)</p>

**bold** = Main Examples; *italic* = Supporting Examples

## Verortung / Localization

18	I: wo hört ihr die unterschiedlichen Sprachen? JF12: eh (.) in den Ländern (KG 1_447-450) I: das heißt ihr wart alle schon mal in Frankreich, alle schon mal in Schweden, alle schon mal / JF12: ja, ich war schon in Schweden. (KG_1_457-460)
19	JJ05: ich war auch schon in Schweden (KG 1_463-464)
20	YS10: eh, also eh wir waren mal bei Türkei und dann (.) dann im Sommerferien gehen wir dann in Paris vielleicht (KG 1_469-470)
21	CJ62: Zwischen der Vogelstandbrücke und der// JJ05: //Römerstraße// CJ62: //Römerstraße (KG 2_26-31)
22	CC04: Mh (.), weil da das alte Rathaus ist. (KG 2_60-61)
23	CJ62: Da sind Häuser. Siehst du nicht ei/einfach die einzelnen Gebäude. (KG_2_198-199)
24	IE12: Da wohn ich. (lachen) RA08: Ja das ist. (lachen)/ das ist weiß ich ja. (KG 2_350-353)
25	IE12: Ja bei der 12 da (KG 2_356-357)
26	IE12: //Ja den Weg da (KG 2_362-363)
27	CJ62: //70, dann wohn ich irgendwo// (KG_2_370-371)
28	BK58: //Hier glaub ich (KG 2_372-373) BK58: Aber der 58 steht da gar nicht// RA08: //Das der//
29	CC04: //Da wohnt die [Name eines Mädchens], da den langen Weg I: Mhm CC04: Also mein/also wo ich wohn ist da nicht drauf// (KG 2_442-451)
30	JJ05: //Da wohn ich, da wohn ich, da wohn ich// (KG 2_456-457)
31	RA08: Mh, da wohn ich. (KG_2_460-461)
32	BK58: Ich glaub hier wohn ich, hier an dem (unv.) (KG 2_462-463)
33	IE12: //Ich wohn hier// (KG 2_464-465)
34	IE12: //Ich hab guck/ da wohn ich. (KG 2_468-469)
35	CJ62: Ich wohn hier (KG 2_470-471)
36	IE12: //DA, wohnt der [Name eines Jungen] (KG 2_480-481)
37	BK58: //Warte, guck/ guck ich wohn da// (KG 2_484-485)
38	CJ62: //Da war auch ne Karte von [Stadt] und die war auf japanisch geschrieben (KG_2_679-680)
39	BK58: //Ich seh mein Haus von hier oben (KG 2_605-606)
40	BK58: //Des mein Balkon von da unten// IE12: // (unv.) gezeichnet// BK58: //Deswegen erkenne ich ihn, mein Balkon// (KG 2_617-622)
41	RA08: Ich hab dann nur deutsch/ ich kann nur (unv., zu leise) (KG 2_721-722)
42	I: Eine Karte. Von was?// JJ05: //Von [Stadt] (KG 3_11-14)
43	I: //Findest ihr eurer Gebäude? FM29: Nein SA28: Ja SS15: Ich hab nur eine (unv.) JJ05: Ich sehe es nicht (KG 3_17-26)
44	SS15: //Hier// JJ05: //meins gefunden// (KG 41-44)
45	I: //Da ist die Maille? FM29: Ja, weil bei// SS15: //D// FM29: //mir ist die Nummer zehn die Maille// (KG 3_49-56)
46	FM29: Ach so da I: Aha, woran hast du es erkannt? FM29: Äh, weil da ist Maille. (KG 3_71-76)
47	SS15: //Ah ich hatte Nummer 15// (KG 3_83-84)
48	JJ05: //Meins muss hier// (KG 3_89-90)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Verortung / Localization

49	<p>YS10: //Meins ist da nicht drauf. I: (.) Deins ist da nicht drauf, was hattest du? YS10: Schelztor// SS15: //Doch YS10: (.) Das ist aber nicht das Schelztor. SS15: Doch YS10: Na-ein SS15: Dooch// YS10: //Na-ein SA28: Das ist die Wagenburgstraße// SS15: //Nein// SA28: Du meinst, ich glaub da, daneben// SS15: //da es nicht da (unv.) drin// (KG_3_05-120)</p>
50	<p>SS15: //Bei mir ist nicht ähm die Nikolauskapelle SS15: Ähm// I: //Die Nikolauskapelle ist da nicht drauf? FM29: Doch SA28: Doch FM29: (.) Die N/ bei der Maille ist die Nikolauskapelle// SS15: //Doch da (KG_3_125-138)</p>
51	FM29: Das ist bei der Maille, hier ist die Nikolauskapelle. (KG_3_147-148)
52	JJ05: Ja, da irgendwo am Marktplatz, Neue Rathaus// (KG_3_157-158)
53	IE12: //Mit/ mit [Stadt] (KG_4_47-48)
54	CI62: ((unv.) das ist eine Karte von [Stadt] (KG_4_89-90)
55	I: Wo sind die denn hier, zeig mal. RA08: (.) Da (KG_4_247-250)
56	M4: Also hier ist// I: //Ja// M4: //mein Zuhause// (KG_5_115-120)
57	M2: Ja, aber ich bin ganz unten. (KG_5_211-212)
58	J1: Ah mh, weil bei mir gab es kein Platz mehr, hätte ich hier ein Haus gemacht und da hier ähm hier war es dann schon [Name eines Jungen] sein Haus und das ist eigentlich hier// (KG_5_235-236)
59	M4: Ich wohne glaub da// (KG_5_245-246)
60	M3: (.) Da direkt an der (unv.)// (KG_5_249-250)
61	M2: (.) Ich finde meins nicht, weil meins hier oben ist. (KG_5_253-254)
62	J1: Kirchplatz, ok meins ist weiter unten. (KG_5_267-268)
63	J1: (unv.) da zeigt jeder drauf. (KG_5_271-272)
64	M3: //Ja ähm, ich hätte, wenn ich mir jetzt eine Karte lesen könnte, einfach nach der Schule gucken und dann wüsste ich, wo ich wohne. (KG_5_503-504)
65	J1: //Also ich bin hier zuhause, weil im Entenweiher sind ähm und dann laufe ich da runter zum [Name eines Jungen], zum [Name eines Jungen] und dann mal ähm lauf ich da zum [Name eines Jungen] und dann ist da der Laufspielplatz und dann lauf ich da rüber und zu der Verkehrsinsel und dann da runter zur Schule. (KG_5_47-48) (Anmerkung: hier bin ich zuhause als klare Verortung, viele Bezugspunkte benannt)
66	M3: //ich wohne ja gleich da neben der Schule, also muss ich nur da oben am Neubau runter// (KG_5_67-68)
67	M2: Das waren wir in der (unv.) Schule// (KG_5_93-94)
68	M3: ((unv.) die erste Klasse war woanders (KG_5_95-96)
69	J1: (.) Ja und ich sehe die Uhr von da oben. (KG_5_207-208)
70	J1: Ah nein, nicht mit/ mit/ mit Ländern, in manchen Ländern spricht man auch gleich (.) und in Dingda, wie heißt es, Israel oder so, da spricht man ähm da gibt es ganz verschiedene Sprachen (KG_5_803-804)
71	M4: //Also in Türkei (KG_5_844-845)
72	I: Sprechen wir denn dann alle nur in Deutschland Deutsch? M1: (.) Nein M3: Doch// (KG_5_864-869)
73	M3: //und die hat mir dann auch ein bisschen Englisch dort beigebracht, weil sie äh kommt aus England. (KG_5_898-899)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Verortung / Localization

74	M3: Also ich habe ja früher in Hessen gewohnt, als// I: //Mhm// M3: //ich ja noch ganz klein war I: Mhm// M3: //und da haben/ also/ in Hessen sp/ spricht man ja auch ein bisschen anders, als in Deutschland // (KG_5_1148-1157)
75	I: Mhm und warum ist Deutsch für dich die schönste Sprache? M3: Weil ich halt hier jetzt schon eine Weile lebe und weil ich sie jetzt auch gut kann. (KG_5_1166-1169)
76	JF12: ist es so, dass / dass da ja noch andere Wege sind und dann (...) dann weiss man nicht ob man da noch WEiterlaufen muss oder so (KG_1_136-137)

**bold** = Main Examples; *italic* = Supporting Examples

## 11.9 Data Corpus: Additional Examples – Conditions

Bedingungen / Conditions			
No.	Categories with examples	Erfahrung	Lebenswelt
	Containerraum		
	Die Kategorie „Containerraum“ umfasst all die Äußerungen, in denen Bezüge zu Orten in der messbaren Welt hergestellt werden. Der Raum der messbaren Welt ist gegeben und dient als Referenzrahmen der subjektiven Lebenswelten. Als Beispiel sind hierunter folgende Eckpunkte zu fassen: Gebäude mit religiösen Ursprung werden insgesamt 44 Mal genannt; Elemente der Stadtmauer insgesamt 11 Mal, das Klemmayerhaus insgesamt 12 Mal, das Neue Rathaus insgesamt 10 Mal. Alle weiteren Gebäude erfahren geringere Nennungen. (Kälte in den Kirchen; Relationen zur eigenen Körpergröße > Imposant; Symmetrie in Kirchen als ansprechendes Element für das Auge; Männchen am Klemmayerhaus als Faszination)	„Erfahrung“ beschreibt das Phänomen, wobei die Schüler und Schülerinnen die eigene Umwelt aktiv erleben. Aufgrund des „Geographie-Machens“ durchlaufen die Lernenden aktiv Prozesse, durch die sie schrittweise zu routiniert Handelnden werden. Wichtig hierbei ist die eigene, bewusste Aktivität in der Umwelt. Erfahrungen werden in weiteren Aushandlungsprozessen als „Maßstab“ herangezogen und dienen als Basis für weitere Handlungen. Fotos dienen hierbei als Erinnerung der Erfahrung. Bei der Gebäudewahl der Schüler und Schülerinnen liegt die Verbindung nahe, dass sich die Kinder vor allem an die Gebäude erinnern, die sie in einer gewissen Weise mit ihrer eigenen Person in Verbindung bringen können oder anders gesagt: Sie erinnern sich an die Gebäude, die ihnen im Gedächtnis geblieben sind und dadurch Interesse zur Bearbeitung geweckt haben. Sie nehmen somit eine Einordnung in bereits gemachte Erfahrungen vor. Folgende Merkmale werden in diesem Prozess von den Schülern und Schülerinnen herangezogen, die in den Daten zur Sprache kommen: Aussehen / Ästhetik; Sagen / Geschichten; Lage (Bezugspunkte); Bekanntheit; [Fakten]; Funktionalität; Anstrengung; elementare Bedürfnisse wie Hunger oder Kälte; persönliche Bezüge (Familie).	Die Kategorie „Lebenswelt“ umfasst die durch subjektive Bedeutungen geladene Umwelt, wodurch jede Lebenswelt individuell ist. Lebenswelten verschiedener Individuen können Schnittmengen und Differenzen aufweisen. Zentral hierbei ist die subjektive Konstruktion der Welt, in der das Individuum lebt. Eine wesentliche Größe, die die Konstruktion beeinflusst sind Erfahrungen. Lebenswelt ist nicht mit dem Begriff es Containerraums gleichzusetzen, da sich dieser auf die rein physische, messbare, gegebene Welt bezieht. Hierbei wird davon ausgegangen, dass ein leerer Container gegeben ist, in dem sich das menschliche Leben verorten lässt. Der oben beschriebene Lebensweltbegriff geht jedoch einer individuellen Konstruktion der Umwelt aus. Die Wurzeln des Begriffs „Lebenswelt“ reichen in die Phänomenologie (Husserl) zurück. Husserl bezeichnet damit einerseits die unveränderliche Wahrnehmungswelt des Menschen und zugleich die durch den Menschen geprägte soziopolitisch-kulturelle Umwelt. Diese Doppeldeutigkeit löst sich bei Schütz nicht auf, der diesen Begriff mit dem Begriff der Alltagswelt gleichsetzt. Die Lebenswelt / Alltagswelt ist die Welt, in der jeder Mensch lebt und handelt. Jürgen Mittelstraß greift Element des Lebensweltbegriffs in der methodisch-konstruktivistischen Lesart auf und bezeichnet Lebenswelt als „ein Ausschnitt der vorgefundenen Welt, der für den jeweiligen Praxiszusammenhang relevant ist. So hat die Lebenswelt eines Bergmanns andere Bezüge als die eines Landwirtes oder die eines Arztes.“ (Mittelstraß Die Möglichkeit von Wissenschaft, 1974).
1	alte Rathaus (P_VS07_21)	Wir haben das schwartze Männle gehsehen am kilometerleiterhaus dann waren wir in einer Welsenschule gegangen. (P_Ys10_20)	Schülerin17: Ahja (...) da steht Frau [Name der Lehrerin]! Das nehm ich (...) Warum steht sie da eigentlich? L: Na (...), weil sie dabei war Schülerin17: Ahja (...) RICHTIG (FN_187-189)
2	neue und alte Rathaus mit seiner astronomische Uhr, die zwei Figuren und der Adler. (P_VS07_72)	Als wir am Marktplatz ankamen, haben wir den Spitalleiter gesehen. An seiner linken Ecke ist ein kleiner schwarzer Männle (keller Greist). Er verprügelt jeden im Keller wer steht oder betrügt. In der Nähe haben wir die Stadtkirche St. Dionys gesehen. Die beiden Türme werden durch ein Stahlseil verbunden. In der Nähe von der Kirche haben wir den Bebenhäuser Pflegehof gesehen, der heute die Stadtbücherei ist. Außerdem haben wir die Frauenkirche entdeckt. Danach sind wir zu dem Münster St. Paul hingelaufen. Am besten hat mir das alte Rathaus mit seinem astronomische Uhr, die zwei Figuren und ein Adler gefallen. In dies Rathaus tun die meisten heiraten. (P_VS07_21)	FM29: Bei der Nikolauskapelle und bei meinem Augenarzt: FM29 schreibt an seinem Platz folgende Formulierung auf das Plakat: Where?: Bei der Nikolauskapelle und bei den Augenarzt (L: kompliert dies später und bittet um eine „richtige“ Ortsangabe > FM29 überliest diese Stelle auf dem Plakat und gibt Kreuzung an) (FN_207-209)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Bedingungen / Conditions

3	Altes Rathaus (P_UW44_21)	In der Nähe von der Kirche haben wir den Bebenhäuser Pflegehof gesehen, der heute die Stadtbücherei ist. (P_VS07_21)	RA08: MA37, wie heißt die Straße in die wir beim Bäcker einbiegen= MA37: Wo meinst du? Mh (FW_280-290)
4	Altes Rathaus (P_SA28_20)	Heute waren wir [Stadt] besuchen es hat sehr viel Spaß gemacht wir waren die trepen von Burg hoch gelaufen und wir waren in der Frauen Kirche trine wir haben fotos gemacht. Und wir haben in der Weisenhoff Schule in Klassen Zimmer gegessen. Es hat sehr viel Spaß gemacht Ende (P_SS15_21)	JF12: Mhm da Ottillenplatz AR601: Ottillenplatz!! JF12: Dort arbeitet mein Papa (UTM_10.2.14_R05_0001_493-497)
5	Das alte Rathaus (P_MA37_21)	Well Ich was neues lernen wollte. Alle waren schon besentzl dan habe Ich mir in schiden das Ich Nikolauskapelle neme. (P_SS15_37)	JF12: [Name einer Person] einmal die Hochzeit gefeiert hat (UTM_10.2.14_R05_0001_600-601)
6	Rathaus (P_IE12_21)	Und wir haben in der Weisenhoff Schule in Klassen Zimmer gegessen (P_SS15_21)	SA28: Die [Name der Lehrerin] die [Name der Lehrerin] hat doch irgendwie bei der Frauenkirche die Hochzeit gefeiert (.) oder so (UTM_10.2.14_R05_0001_609-611)
7	Altes Rathaus (P_CC04_34)	Wir waren in der Frauen Kirche trine wir haben fotos gemacht (P_SS15_21)	In dies Rathaus tun die meisten heiraten (P_VS07_21)
8	altes Rathaus (P_AW26_19)	Wir waren die trepen von Burg hoch gelaufen (P_SS15_21)	Well neben dem Plensaturm die Plensaubrücke beginnt und die zwei Stadtteile (Plensaupark, [Stadt] Innenstadt) verbindet. (P_VS07_37)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Bedingungen / Conditions

9	alte Rathaus (P_AR601_21)	Auch die Waisenhaus haben wir besucht, die gerade Pause hatte ich habe Ihnen mir ausgesucht, weil die Figur so toll ist und weil er der bekannteste Brunnen von [Stadt] ist. (P_SM07_20) (P_UW_37)
10	Fischbrunnen (P_AR601_21)	Zuvor besichtigten wir das Kleimeyerhaus, an dessen linken Ecke ein schwarzes Männchen saß. (P_SM07_20) Weil die [Stadt] Burg das Berümteste Gebäude von [Stadt] ist. (P_MA37_38)
11	Postmichelbrunnen (P_VS07_72)	Ich finde den Verbindungsgang vom einen Turm zum anderen Turm. (P_SA28_36) Weil ich von diesen Haus alles wissen möchte. (P_CC04_38)
12	Postmichelbrunnen (P_UW44_21)	Am Anfang haben wir Kameras bekommen. Zu erst sind wir zum Kleimeyerhaus gegangen. Dann haben wir in der Waisenhaus eine Pause gemacht. Später haben wir die Kirchen erforscht. Zum Schluss sind wir wieder hochgelaufen. Es hat Spaß gemacht! (P_RA08_21) Weil es meinen Vorfahren gehört hat (P_AW26_35)
13	Den Postmichelbrunnen (P_UW44_33)	Mit hat es besonders gefallen, wo wir bei den Wasserrädern waren. (P_RA08_26)
14	Postmichelbrunnen (P_AW26_69)	Dann haben wir in der Waisenhaus eine Pause gemacht. (P_RA08_21)
15	KM10: Burg (UTM_30.1.14-R05-0002_1)	Das alte Rathaus, die zwei ältesten Häuser ganz Deutschland (P_MA37_21)
16	Burg (P_SS15_21)	Weil die [Stadt] Burg das Berümteste Gebäude von [Stadt] ist. (P_MA37_38)
17	Die [Stadt] Burg (P_MA37_34)	Wir haben erlebt: Wir waren beim der Burg und bei der Frauenkirch wir sind mindestens 4 Stunden gelaufen gefröschtigt haben wir in einer anderen Schule (P_KM10_22)
18	Burg (P_KM10_22)	als wir mit unserer Klasse in der Stadt waren und wir bei der Burg waren (KM10_27)
19	Burg (P_KM10_27)	gefröschtigt haben wir in einer anderen Schule (P_KM10_22)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

Bedingungen / Conditions			
20	Burg (P_JJ05_20)	Wir sind zuerst in die Stadt gelaufen und haben viele sehr alte Gebäude gesehen. Ich fand sie alle toll. Wir haben auch Landkarten von [Stadt] und Fotoaparate bekommen. Da haben wir viele Fotos gemacht. Ich fand den Ausflug sehr toll und spannend! (P_KG20_21)	
21	Burgstallein (P_IE12_21)	Ich finde die Frauenkirche sehr schön und so toll weil sie auch so hoch ist. (P_KG20_38)	
22	Burg (P_AR601_21)	Heute habe ich viele schöne Bauwerke gesehen. Zuerst die Stadtkirche, dann die Frauenkirche, danach den Schieztorurm und lange Zeit später haben wir die Burg erreicht und überall haben wir viele Fotos gemacht. Das war ein toller Tag. (P_JJ05_20)	
23	[Stadt] Innenstadt (P_VS07_37)	Heute habe ich viele schöne Bauwerke gesehen. Zuerst die Stadtkirche, dann die Frauenkirche, danach den Schieztorurm und lange Zeit später haben wir die Burg erreicht (P_JJ05_20)	
24	[Stadt] Stadt (P_VS07_72)	Woll es super aussieht. (P_JJ05_36)	
25	Stadt [Stadt] (P_VS07_81)	lange Zeit später haben wir die Burg erreicht (P_JJ05_20)	
26	[Stadt] (P_SS15_21)	Ich bin mit meiner Klasse in die Stadt. Ich habe immer für jedes Gebäude ein Foto gemacht. (P_JF12_21)	

**bold** = Main Examples; *italic* = Supporting Examples

## Bedingungen / Conditions

27	[Stadt] (P_SA26_25)	weil sie mir sehr gefallen hat. (P_JF12_21)	
28	[Stadt] (P_IE12_21)	Ich habe immer für jedes Gebäude ein Foto gemacht. (P_JF12_21)	
29	[Stadt] (P_CJ62_79)	Wir waren beim Rathaus und bei der Frauenkirche. In der Frauenkirche war es ganz schön kalt. Wir haben eine Moderation über [Stadt] gemacht. Wie waren auch in einer Schule und haben gegessen. Danach gingen wir zur Kirche St. Dionys und dann waren wir bei den Wasserrädern. Am Schluss sind wir die Burgstaffeln hoch gelaufen. Es waren 315 Stufen bis ganz nach oben. (P_IE12_21)	
30	[Stadt]. (P_AW26_69)	Wir waren beim Rathaus und bei der Frauenkirche. In der Frauenkirche war es ganz schön kalt. (P_IE12_21)	
31	drei großen Kirchen in der Stadtmitte (P_CJ62_21)	Wie waren auch in einer Schule und haben gegessen. (P_IE12_21)	
32	vielen Kirchen (P_BK58_22)	Mir haben die Wasserräder am besten gefallen. Mir gefällt das Gesamtbild von „Klein Venedig“. Zudem finde ich es toll. (P_IE12_26)	
33	JF12: Franziskaner-Kirche (UTM_10.2.14-R05-0001_627)	Well sie mich schon immer interessiert haben. (P_IE12_37)	
34	Franziskaner Kirche (P_JF12_33)	Am Schluss sind wir die Burgstaffeln hoch gelaufen. Es waren 315 Stufen bis ganz nach oben. (P_IE12_21)	
35	AR601: Nein, nicht bei der Frauenkirche! (UTM_10.2.14-R05-0001_612)	Als erstes sind wir runter gelaufen und dann sind wir in der Stat gewesen (P_FM29_21)	
36	KM10: Diese Frauenkirche da. (UTM_10.2.14-R05-0001_680)	Pause haben wir im Pausenhof der Waisenhofschule gemacht. (P_CJ62_21)	

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

Bedingungen / Conditions			
37	Frauenkirche (P_VS07_21)	Woll es schön aussehn (P_CJ62_37)	
38	Frauenkirche (P_VS07_72)	well Es elhnfach spanent ist. (P_CJ62_37)	
39	Frauenkirche (P_VS07_72)	Wir haben alle drei großen Kirchen in der Stadtmitte angeschaut. Die ev. Stadtkirche St. Dionys, die ev. Frauenkirche und das kath. Münster St. Paul. (P_CJ62_21)	
40	Frauenkirche (P_UW44_21)	Wir wahren in vielen Kirchen, und aus beim Kymaier Haus, wir wahren aber auch in einer Schule und dort durften wir unser Fesper essen. Aber irgendwie haben Ich und VS07 uns das besser vorgestellt. (P_BK58_22)	
41	frauen Kirche (P_SS15_21)	Wir wahren aber auch in einer Schule und dort durften wir unser Fesper essen. (P_BK58_22)	
42	Frauenkirche (P_SM07_20)	Wir haben einen Stadtumgang gemacht. Dabei haben wir viele Häuser angekuckt. (P_AW26_19)	
43	Frauenkirche (P_SA28_20)	Woll es meinen Vorfahren gehört hat (P_AW26_35)	
44	die Frauenkirche (P_MA37_21)	Am besten haben mir die Häuser am Marktplatz gefallen. (P_AW26_24)	

**bold** = Main Examples; *italic* = Supporting Examples

## Bedingungen / Conditions

45	Frauenkirch (P_KM10_22)	Wir waren in der Frauenkirche. Die Frauenkirch ist 72m hoch, der Engel 60cm hoch. Wir haben etwas gegessen in der Weissenhofsiedlung. Danach sind wir zum Fleischbrunnen gegangen und von dort konnten wir das alte Rathaus sehen. Dann sind wir durchs neue Rathaus gelaufen, und später mussten die viele Treppenstufen zur Burg hoch. (P_AR601_21)	
46	Die Frauenkirche (P_KG20_26)		
47	die Frauenkirche (P_KG20_34)	Wir haben etwas gegessen in der Weissenhofsiedlung. (P_AR601_21)	
48	die Frauenkirche (P_JJ05_20)	Wir waren in der Frauenkirche. Die Frauenkirch ist 72m hoch, der Engel 60cm hoch. (P_AR601_21)	
49	Frauenkirche (P_E12_21)	Mir hat besonders gut die Frauenkirch gefallen; weil die Frauenkirche viele schöne Fenster hat und Jesus hat eine schöne weiße Farbe. (P_AR601_26)	
50	die ev. Frauenkirche (P_CJ62_21)	Well es ein altes Gebäude ist und weil es auch schön aus sieht (P_AR601_37)	
51	Frauenkirche (P_AW26_19)	ell sich der Name Wolfstor spannend an hört und ich dachte der Name Wolfstor interessiert mich. (P_AR601_37)	
52	Frauenkirche (P_AR601_21)	und später mussten die viele Treppenstufen zur Burg hoch. (P_AR601_21)	
53	ein Kloster (P_MA37_21)	Wir hatten Kamaradas da da dürfen wir fotos machen wir haben viele fotos gemacht aber nich so viele fotos wir haben die Kirche fotografiert wie haben auch die Burg fotografiert. (P_AA00_21)	
54	KM10: Also zimm, guck, des da! also das hier ist jetzt das Münster St. Paul, das ist auch das Münster St. Paul und des wa! des war es hier im Mittelalter. (UTM 10.2.14-R05-0001 88)	Mr hat besonders das Kilmayerhaus gefallen weil das schwarze mänle da ist und weil es für mich schrägenant aus sa. (P_AA00_20)	
55	Münster St. Paul (P_VS07_21)	Well das schwarze mänle da ist (P_AA00_38)	
56	Münster St. Paul (P_VS07_21)		

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Bedingungen / Conditions

57	St. Paul (P. UW44_21)		
58	kath. Münster St. Paul. (P. CJ62_21)		
59	Münster Sankt Paul (P. AW26_19)		
60	Nikolauskapelle (P. UW44_21)		
61	Die Nikolauskapelle (P. SS15_33)		
62	Nikolauskapelle (P. SS15_63)		
63	Nikolauskapelle (P. SS15_83)		
64	Nikolauskapelle (P. AA00_85)		
65	Stadtkirche St. Dionys (P. VS07_21)		
66	Stadtkirche St. Dionys (P. VS07_72)		
67	St. Dionys (P. UW44_21)		
68	Stadtkirche St. Dionys (P. SM07_25)		
69	Stadtkirche St. Dionys (P. SM07_32)		
70	Die Stadtkirche St. Dionys (P. SA26_32)		
71	Große Stadtkirche (P. MA37_21)		
72	Stadtstraße (P. J005_20)		
73	Kirche St. Dionys (P. IE12_21)		
74	ev. Stadtkirche St. Dionys (P. CJ62_21)		
75	altes Gefängnis (P. AW26_19)		
76	schwarze Männle geheschen am Klimmelmeyerhaus (P. YS10_20)		
77	(Zeichnung Haus mit Männchen) Das habe ich mir ausgesucht: Das Klimmelmeyerhaus (P. YS10_31-32)		
78	Spitaleiter (P. VS07_21)		
79	ein kleiner schwarzer Männle (keller Greist)		
80	Klemmeyerhaus (P. VS07_72)		
81	Alfred Klemmeyer Haus (P. UW_21)		
82	Klemmeyerhaus (P. SS15_83)		
83	Klemmeyerhaus (P. SA26_20)		
84	Klemmeyerhaus (P. RA08_21)		
85	Klemmeyer Haus (P. BK58_22)		
86	Klemmeyerhaus (P. AW26_19)		
87	Klemmeyerhaus (P. AA00_85)		
88	das alte Kinderheim (P. MA37_21)		
89	Wasserrader (P. UW44_21)		
90	Wasserradern (P. RA08_26)		
91	Wasserradern (P. IE12_21)		
92	Wasserräder (P. IE12_26)		
93	„Klein Venedig“ (P. IE12_26)		
94	Die Wasserräder am Kesselwiesen. (P. IE12_33)		
95	Kleinvenedig (P. AW26_69)		
96	Marktplatz (P. VS07_21)		

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Bedingungen / Conditions

	Vertrauen	kein Vertrauen	Zutrauen
	<p>Die Kategorie ‚Vertrauen‘ ist als ‚Sich-Selbst-Zutrauen‘, also das Zutrauen in die eigene Person und deren Fähigkeiten, zu verstehen. Die Person hat also bereits durch zahlreiches Zutrauen von außen ein gewisses Vertrauen in sich selbst aufgebaut und äußert dieses nun. Möglicherweise kann hier von einem stabilen Selbstkonzept, welches von sozialen Kontexten (soziale Identität, Rolle...) und Erfolgen/Misserfolgen (=Erfahrungen?) beeinflusst wird.</p>		<p>Die Kategorie ‚Zutrauen‘ umfasst die Moment, in denen mehrheitlich Schülerinnen und Schüler untereinander sich Zuspruch / Zustimmung zusprechen. Durch die verbale Zustimmung anderer erfährt die Person Sicherheit. Es kann eine Atmosphäre von Geborgenheit entstehen (Schonraum). Selten außerdem Erwachsene einen Moment des Zutrauens gegenüber den Lernern. Zutrauen ist als eine Form der Bestätigung zu sehen - ein Lerner bestätigt dem anderen seine Annahme und traut ihm somit etwas zu. Die Kategorie wird wesentlich von den Unterkategorien ‚Stärkung durch Wiederholung der Aussage des Mitschülers‘ und ‚positive Bestätigung der Aussage des Mitschülers‘ getragen.</p>
1	<p>im Stuhlkreis probiert sich eine Schülerin in einer anderen Sprache aus (Türkisch), obwohl sie im Anschluss anmerkt, dass sie ja eh niemand versteht. (Bewusstsein für Sprachenproblematik). (FN_29)</p>	<p><i>t: Warum willst du dann nicht kommen, wenn die Kamera da ist?</i></p> <p><i>FM29: weil (...) dann verstecke ich mich und sag NIX und außerdem lasse ich mich dann nicht blicken</i></p> <p><i>t: Das ist aber schade. Das finde ich nicht schön</i></p> <p><i>FM29: Inshallah (.) hoffentlich bin ich krank (FN_145)</i></p>	<p><i>c: Ich habe unterschiedliche Sprachen gesprochen, weil: Das Kamara tm meine sprache aufgenommen haben. (P_Ys10_46-47)</i></p>
2	<p>FM29 sucht Aufmerksamkeit und meldet mir ihre Eindrücke zur Stationsarbeit rück: „4 der Stationen waren baby leicht.“ (FN_32)</p>	<p><i>YS10: Eins, zwei, drei!</i></p> <p><i>AR601: //Willst du anfangen?//</i></p> <p><i>KM10: //Bin es nicht</i></p> <p><i>AR601: Bin es nicht!</i></p> <p><i>SS15: //Ich bin aber noch nicht fertig.</i></p> <p><i>AR601: Oh/</i></p> <p><i>BK58: //Ich auch noch nicht.</i></p> <p><i>AR601: Oh/</i></p> <p><i>KM10: //Ich auch noch nicht.</i></p> <p><i>(UTM_10.2.14-R09-0002_38-55)</i></p>	<p><i>Xgut, weil mir meine Gruppe geh habt. (P_CC04_45)</i></p>

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

Bedingungen / Conditions			
3	SchülerIn: au ja, das heißt tuuumi VS07: Ich wünschte, ich könnte schöner schreiben. (tomb) MARabout (marabout) (FN_72)	BK58: (.) Wow, ich will so schreiben wie du und du so ich. (UTM_10.2.14-R09-0002_465-469)	RA08: Ich auch (KG_2_282-283)
4	I: Und warum nicht Englisch? AA00: Das kann ich nicht so gut sprechen (.) verstehe kann ich I: Aha (.) ok dann probier es mal (AA00 wahlt trotzdem das Deutschsprachige) (FN 174-176)	CC04: Also, wir fangen jetzt an. (...) Name of the (unverständlich). Was heißt das? (...) Ich kann kein Englisch (unverständlich). (UTM_10.2.14-R09-0001_1)	BK58: Und da fand ich jetzt die besser. Da würde ich die! CJ62: //Ich auch// (KG_2_316-319)
5	MA37: Ich aber. (UTM_10.2.14-R09-0002_55-57)	KM10: Keine Ahnung, ich kenne mich da nicht aus. (UTM_10.2.14-R09-0001_305-306)	I: //Wo ihr die Gruppentische habt. BK58 weißt noch// BK58: //Aja, da waren ja Kart// CJ62: //Da waren Karten IE12: Aja stimmt! (KG_2_508-515)
6	RA08: Heißt das Klein-Venedig? IE12: Ja, sieht doch so aus. (UTM_10.2.14-R09-0002_195-199)	YS10: Das heißt, wieso redest du Italienisch? Ich kann keln. (UTM_30.1.14-R09-0003_24)	JU05: //Hohenlinien glaub ich// RA08: Höhenlinien! (KG_2_645-648)
7	AR601: Das könnte ich doch auch malen, das Haus. (.) Das kenne ich. (UTM_10.2.14-R09-0001_499-501)	BK58: Irgendwie bin ich immer so doof, wenn ich was wegkilling, dann killer ich Irgendwie alles weg. Manno. SM07: Echt? Hast du jetzt alles wieder weggekilling? BK58: Ja, hab ich alles weggekilling. Immer wenn ich was wegkilling, dann killer ich alles weg. Oh... Na, auf jeden Fall killer ich so viel weg, dass, dass dann eine Zelle drunter man nicht schreiben kann. (...) Zum Beispiel hier (...), oder hier ... (...). Was schreibst denn du? (...) Oh je, doch, ist es doch richtig. (...) Ah, wir müssen noch was hinschreiben, weil da steht nämlich der Preis sogar. Guck, vier Euro Künzlig, seh ich. Hier stehts doch, vier Eu (...), eh ne, vier Euro fünfundneunzig. (UTM_30.1.14-R09-0002_33-35)	CJ62: //Da war auch ne Karte von [Stadt] und die war auf japanisch geschrieben RA08: Ja (KG_2_679-982)
8	YS10: Ja, meins ist ein Exemplar (lacht). (UTM_30.1.14-R09-0003_99)	dIch habe nur EINE Sprache gesprochen, weil: Weil ich Englisch nicht so gut sprechen kann. Aber Deutsch kann ich auch keine anderen Sprachen sprechen. (P_UW44_49-50)	SS15: //Mündlich von YS10// CC04: Ja (KG_2_715-718)

**bold** = Main Examples; *italic* = Supporting Examples

## Bedingungen / Conditions

9	<p>YS10: Tamam billyorum, ne yapcam. Deutsch: OK, ich weiss, was ich machen soll.</p> <p>YS10: Das heisst, ich weiss jetzt was ich machen soll. (UTM_30.1.14-R03-0002_66-67)</p>	<p>b. Was ist dir schwer gefallen? Die Bilder pasend hin zu machen. (P_SM07_61-62)</p>	<p>JU05: //Und dann, Gefürt, dass die schneller reden (unv., Mikrophongerausche)!! CJ62: //Ja!! (KG_2_775-778)</p>
10	<p>b. Was ist dir schwer gefallen? Eigentlich gamix. (P_Y510_62-63)</p>	<p>b. Was ist dir schwer gefallen? Mir ist schwer gefallen die Buchstaben groß zu schreiben. (P_SA28_61-62)</p>	<p>RA08: //schneller die, sodass man fast nichts versteht// IE12: //Ja alle (unv.)// (KG_2_793-796)</p>
11	<p>c. Ich habe unterschiedliche Sprachen gesprochen, weil: Ich versucht habe alles auf Englisch zu erklären P_VS07_47-48)</p>	<p>b. Was ist dir schwer gefallen? Mir ist es schwer gefallen die Bilder rauszusuchen.</p>	<p>IE12: Ja die reden auch schnell so RAD8: //Ja!! (KG_2_799-802)</p>
12	<p>b. Was ist dir schwer gefallen? Nichts (P_VS07_62-63)</p>	<p>b. Was ist dir schwer gefallen? ubenegegen was man hinschreiben kann (P_KM10_64-65)</p>	<p>CJ62: //Englisch ist die wichtigste/ wichtig. CC04: Ja!! (KG_2_819-822)</p>
13	<p>c. Was würdest du bei einem zweiten Plakat anders machen? Nichts (P_SM07_63-64)</p>	<p>b. Was ist dir schwer gefallen? Schwierig ist sich zu überlegen was auf das Plakat drauf muss. (P_CJ62_62-63)</p>	
14	<p>c. Was würdest du bei einem zweiten Plakat anders machen? Bei meinem zweiten Plakat würde ich es so wie bei meinem ersten Plakat machen. (P_R08_63-64)</p>	<p>b. Was ist dir schwer gefallen? Das man sagt es wäre nicht gut und alle fanden es gut. (P_AR601_71)</p>	<p><u>Stärkung durch Wiederholung der Aussage des Mitachillers</u></p>
15	<p>c. Was würdest du bei einem zweiten Plakat anders machen? Nichts (P_KM10_66-67)</p>	<p>b. Was ist dir schwer gefallen? Das ich was falsch schreibe. (P_AA00_65-66)</p>	<p>IE12: Auch ne Kinderkarte I: Mhm!! RA08: //Kinderkarte (KG_2_120-125)</p>
16	<p>b. Was ist dir schwer gefallen? Mir ist eigentlich nichts schwer gefallen. (P_KG20_62-63)</p>	<p>FM29: läufst du alle / fährst du alleine im Bus? SS15: ja (.) FM29: alle / ganz? SS15: ja FM 29: eh (.) Ich nicht Ich darf es nicht FM 29: ehm (unv.) (KG_1_82-93)</p>	<p>RA08: Ja das ist (lachen) das ist weiß Ich ja. (KG_2_352-353)</p>
17	<p>c. Ich habe unterschiedliche Sprachen gesprochen, weil: Ich sie schon kenne (P_JU05_46-47)</p>	<p>JU05: auch nicht so wirklich (.) (KG_1_163-164)</p>	<p>CJ62: //Es gibt auch welche von// CJ62: //aus Marseille// RA08: //Marseille// (KG_2_569-574)</p>
18	<p>c. Ich habe nur EINE Sprache gesprochen, weil: Ich wollte (P_KE12_49-50)</p>	<p>YS10: bei mir eh ist mir aufgefallen, dass ich jetzt gerade einen Fehler gemacht habe, weil das da ist eigentlich die Straße und da habe jetzt aus Versehen das Weg gemacht aber dabei müsste dort das Weg sein (KG_1_195-196)</p>	<p>IE12: //Marokko// JU05: //Marokko// (KG_2_575-578)</p>
19	<p>c. Was würdest du bei einem zweiten Plakat anders machen? Ich würde es nochmal so machen. (P_CJ62_64-65)</p>	<p>CJ62: Ich wollte/ Ich hab eigentlich das ausgeschnitten, aber Ich hab nicht genau gemacht (KG_2_72-73)</p>	<p>JU05: //HohenInnen glaub ich// RAD8: HöhenInnen// (KG_2_645-648)</p>

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Bedingungen / Conditions

20	c. Was würdest du bei einem zweiten Plakat anders machen? Ich würde es genauso machen wie beim ersten Plakat. (P_AW26_61-62)	JJ05: //Bei mir versteht keiner// (KG_2_759-760)	CJ62: //Man kanns zum Beispiel// CJ62: //Man kann// RA08: //Italien/ In Italien CJ62: Ja/ RA08: //schnattern die, sodass man fast nichts versteht// IE12: //Ja alle (unv.)// CJ62: //Ja, aber auch, wenn man nicht/ zum Beispiel In Thailand ist IE12: Ja die reden auch schnell so (KG_2_785-800)
21	Das viele Kinder unterschiedliche Ansichten haben. Das man keine Angst hat sondern Mut. Das man laut und deutlich reden sollte. Das man sagt es wäre nicht gut und alle fänden es gut. (P_AR601_71)	BK58: Man Ich schaff das (unv.) nicht (KG_4_375-376)	RA08: //also englisch// BK58: //englisch// (KG_2_815-818)
22	c. Ich habe unterschiedliche Sprachen gesprochen, weil Ich diese sprach sprechen konnte (P_AA00_48-49)	J1: //Nein, ich hab gefragt, was das gehießen (ghießen) hat? (War das?); "Hallo Ich bin M4, Hallo Ich bin" t: Was du gesagt hast, was das gehießen hat, das hat er gefragt. M4: Ach so zhm, also die Bedeutung ah weiß (Ich hab sie jetzt erst? (unv.)) ah die Bedeutung ist (...), dass es also (...) zhm, dass es halt den Gott gibt und// (KG_5_1298-1303)	YS10: Bhm der Gott h/ die waren gar keine Menschen eigentlich// FM29: //Doch// t: //Mhm// Alle: //Doch (allgemein) FM29: Doch, doch eigentlich// JU05: //Doch// FM29: //schon// (Zeichen für Gruppendynamik) (KG_3_667-680)
23	a. Ich fand das Projekt „Ich erkunde mein Heimat“ x gut, weil Ich es konnte (P_AA00_81-82)		<u>positive Bestätigung der Aussage des Mitschülers</u>
24	t: die Ihr gemacht habt (...) findet die den Weg? manche Kinder: mhmm (positiv) manche Kinder: mhmm (negativ) t: warum nicht? FM29: bei mir scho (KG_1_114-123)		IE12: //Dier die ist eher ne Kinderkarte// CJ62: //Also von (...) ja RA08: //Find Ich jetzt auch// CJ62: (...) ja// (KG_2_100-107)
25	JF12: Ist es so, dass / dass da ja noch andere Wege sind und dann (...) dann weiß man nicht ob man da noch Weiterlaufen muss oder so (KG_1_136-138)		I: Warum ist die denn besser? BK58: Weil man da so viel eln-/ CJ62: ja BK58: -gezehnet hat und da könnte man jetzt theoretisch auch sein Haus sehen CJ62 ja (KG_2_180-189)
26	CC04: Ich glaube Ich hab da ein bisschen zu einem kleinen Weg gemacht hab aber (unv.) das ist nicht einfach (Schüler vergleicht mit 'echter Karte') (KG_1_213-214)		CJ62: //Mhm, genauer (KG_2_216-217)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Bedingungen / Conditions

27	<p>SS15: nein, also Ich hab noch nie türkisch /also italienische Karte gesehen  <i>I: noch ne? (...)</i> Dann musst du mal gucken bei den Karten, die ich dabei hab ich glaub da ist eine bei  SS15: weil wir / wir brauchen das nicht weil wir fahren immer (univ.)  <i>I: weil?</i>  SS15: weil wir fahren immer in Italien und dann wissen wir das ja auswendig (KG_1_422-430)</p>		<p>IE12: //ja genau (KG_2_236-237)</p>
28	<p>RA08: //Eigentlich schon/ eigentlich schon, aber halt (univ.), die  <i>I: //Was eigentlich schon?//</i>  IE12: //Die/ die ist eher ne Kinderkarte// (KG_2_96-101)</p>		<p>CJ62: //ja genau ja/ (KG_2_304-305)</p>
29	<p>SS15: //Ich finde die eigentlich interessanter (KG_2_280-281)</p>		<p>CJ62: //ich auch// (KG_2_318-319)</p>
30	<p>BK58: Und da fand ich jetzt die besser.  <i>Da würde ich die!// (KG_2_316-317)</i></p>		<p>SS15: //Ich auch// (KG_2_334-335)</p>
31	<p>RA08: //Ich finde mich auch (KG_2_611-612)</p>		<p>IE12: Aja stimmt!// (KG_2_514-515)</p>
32	<p>JJ05: //Höhenlinien glaub Ich//  (KG_2_645-646)</p>		<p>CJ62: //Da war auch ne Karte von [Stadt] und die war auf japanisch geschrieben  RA08: Ja (KG_2_679-682)</p>
33	<p>BK58: Ich hab noch was anderes  RA08: //nur deutsch//  <i>I: BK58, was hast du noch?</i>  BK58: Ich kann/ Ich hab ein bisschen italienisch, französisch, spanisch (...) und noch irgendwas! (KG_2_735-742)</p>		<p>RA08: //schnattern die, sodass man fast nichts versteht//  IE12: //Ja alle (univ.)// (KG_2_793-796)</p>
34	<p>IE12: weil Ich das schon kann (KG_2_911-912)</p>		<p>CJ62: //Ja, aber auch, wenn man nicht zum Beispiel in Thailand ist  IE12: Ja die reden auch schnell so  RA08: //Ja// (KG_2_797-802)</p>
35	<p>FM29: (...) Ich weiß wo, kann Ich dir helfen? (KG_3_143-144)</p>		<p>CJ62: //Englisch ist die wichtigste/ wichtig.  CC04: Ja/ (KG_2_819-822)</p>
36	<p>JJ05: (...) An (...) Ich hab ja das übers Kleineyerhaus, das hat mich sehr interessiert, also schon auf den ersten Blick, als Ich es erblickt hat, da hab Ich/ da dachte Ich mir, da muss Ich was darüber lernen. (KG_3_189-190)</p>		<p>JJ05: Weilte wir man hätte es von d/ von der sch/ von einer Karte rau an rau geschnitten, also //</p> <i>I: //Mhm//</i> JJ05: //wie soll Ich das eh SA28: (...) ist auch schwierig! (KG_3_345-352)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Bedingungen / Conditions

37	YS10: Ahm Ich hab also gelernt von Schelztor, dass die Malle ahm noch ahm hinter der Stadtmauer mal auch war, aber die haben jetzt (unv.) die Stadtmauer (unv.) und dann ist nur noch Schelztor übrig geblieben (KG_3_209-210)		JUD5: Ja da war auch (unv.) (KG_3_381-382)
38	FM29: Ich möchte euch heute meine Geschichte erzählen. (KG_3_593-594)		YS10: Ja bei "Baba", da ist es "Papa", nur dass es mit B geschrieben wird. SS15: Ja (unv.)! (KG_3_521-524)
39	I: //Karlsruhe. Und was ist das? Alle: (Gemurmel) CJ62: Eine Stadt. (KG_4_121-125)		YS10: Ahm die macht immer bei/ wenn die Englisch redet Körpersprache manchmal! JUD5: //Ja. (KG_3_713-716)
40	I: Ganz dunkel. (.) Jetzt ist die Frage, die ich euch noch stellen möchte, also Ihr lernt Deutsch in der Schule, Ihr lernt Englisch in der Schule. UW44: Aber wir können doch schon lange. (KG_4_394-397)		UW44: Aber wir können doch schon lange. JF12: Deutsch kann ich schon laeng. RA08: Ich auch MA37: Ich auch AR601: Ich auch (KG_4_396-405)
41	JF12: Deutsch kann ich schon laang. (KG_4_399-399) M3: Also für mich ist es gar nicht schwer I: Mhm! M3: Ich wohne ja gleich da neben der Schule, also muss ich nur da oben am Neubau runter! (KG_5_63-68)		
42	I: Ja (.) ja J1: Stuttgart (.) mit rot oder lila M2: Und da sind die! (KG_5_597-608)		
43	J1: Ahm! M2: //Hier in der Mitte J1: Da		
44	I: Ja, weil das eine Haupt Dings da Bums da Blabla Blabla ist. M3: Hauptstadt! I: //Eine Haupt Dings da Bums da, da kann ich jetzt ja viel mit anfangen. M3: Ha/Hauptstadt I: Von was? Deutschland? M3: Baden-Württemberg! M4: //Baden-Württemberg (KG_5_615-628)		

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Bedingungen / Conditions

45	M2: //Ah ich weiß was, Ich weiß was (KG_5_671-672)		
46	M4: //und dann, wenn das und/ da hat ja auch mal Deutschland gewonnen und da durfte ja auch Deutschland ihm (.) sagen, was für eine Spa' Sprache hier gesprochen wird. E: Mhm! M3: //gesprochen (KG_5_848-853)		
47	M4: //Nämlich Ich! (KG_5_872-873)		
48	M4: Ah ja, also es gibt ja auch in Deutschland auch andere Sprachen, nämlich Ich' Ich höre eigentlich solche Sprachen, Ich verstehe die! die laben einfach Irgendetwas, Ich verstehe das überhaupt nicht, Ich weiß überhaupt nicht, welche Sprache die spricht. E: Mhm M4: sprechen (KG_5_906-911)		
49	M2: //ich weiß! (KG_5_1024-1025)		
50	M2: Ich weiß was (KG_5_1080-1081)		
51	E: Nhm und warum ist Deutsch für dich die schönste Sprache? M3: Weil ich halt hier jetzt schon eine Welle lebe und weil Ich sie jetzt auch gut kann. (KG_5_1166-1169)		
52	M1: Weil man da einfach drauf losabbeln kann (KG_5_1182-1183)		
53	M4: Ahm (.) warte, Ich kann jetzt/ also Ich kann auch manche Sachen auswendig, (.) Ich kann vielleicht was ab vorlesen. (KG_5_1216-1217)		
54	M4: Ahm (.) ok. (Arabisch-sprachige Sequenz) (KG_5_1230-1231)		
55	M4: (.) Also die Buchstaben, die kann Ich auch alles an auswendig: (arabische Buchstaben werden genannt) (KG_5_1296-1297)		
56			

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## 11.10 Data Corpus: Additional Examples – Strategies

Strategien / Strategies			
No.	Categories with examples	Begründen	Vergleichen
	<p><b>STRATEGIEN</b> - Zeichen von Flexibilität</p> <p><b>Relationen in sozialen Beziehungen</b></p>	<p>Junge Lerner erschließen sich Räume mittels der In-Relationsetzung von sozialen Beziehungen. Hierbei ist der subjektive Wahrnehmungsraum (Secondspace) für die SchülerInnen von großer Bedeutung, indem sie oftmals Bezüge zur eigenen oder anderen (bekannten) Personen, selten nur zu Objekten, herstellen. Das subjektive, lebensweltlich angebundene Lernen scheint somit ein zentrales Element im erfolgreichen Lernen von Sprache und Inhalt zu sein. <b>WICHTIG:</b> Bezüge zu den Personen werden im Raum mittels Sprache hergestellt. Das Subjektive gilt somit als verknüpfendes Element.</p>	<p>SchülerInnen und Schüler sind in der Lage bzw. verfolgen die Strategie des Begründens. Sie äußern nicht nur ihre Meinung, sondern können dies reflektiert mit der Anführung einiger Begründungen tun. Die Mehrheit dieser Strategie lässt sich im Portfolio wiederfinden, wo eine Begründungsstruktur mit dem Satzende 'weil' angeregt wird. Dies ist in der häufigen Begründungsstruktur der Kinder kritisch zu betrachten, dennoch hatten die Kinder (wie vereinzelt es gelan haben) diese Begründungen nicht angeben müssen.</p> <p>Die SchülerInnen und Schüler beziehen sich auf andere Kontexte, Konzepte etc., um wiederum andere abgrenzen zu können. Des Weiteren wird auf Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten, Unterschiede etc. Bezug genommen.</p>
1	<p>JF12: Mhm da Ottienplatz AR601: Ottienplatz// JF12: //Dort arbeitet mein Papa (UTM_10.2.14_R05_0001_493-497)</p>	<p>„Am besten war die 1, eil ich da bauen konnte.“ (FN_32-33)</p>	<p>JF12: Guck mal, da ist nur ein Fenster und da sind so Fenster (UTM_10.2.14_R05_0001_102)</p>

**bold = Main Examples; italic = Supporting Examples**

## Strategien / Strategies

2	x gut, weil ich es mit SS15 mach dürfte (P_AA00_45)	I: Warum hast du die Burg ausgewählt? Schülerin14: weil die schön ist, besonders der Gang da oben (FN_131-132)	VS10: Wie eine Milchstrasse oder wie ein Kreis. Sen? Deutsch: Wie eine Milchstrasse oder wie ein Kreis. Du? SS15: Omas falten. AA00: Oma falten VS10: Oma falten. (Lachen)
3	FM29: also wenn ich daruntergehe zu VS10 ist es noch länger (...) gell dann muss ich ja hoch runter laufen (...) (KG_1_98-99)	Wie hat euch das gesamte Projekt gefallen?  10x lachender Smiley, weil es Spaß gemacht hat nicht so laut war wir ein Plakat machen mussten (FN_265-267)	JF12: Ja, das sieht doch so aus (...), dass das da Brandenburger Tor ist. (UTM_30.1.14_R05_0002_15)
4	VS10: ja eigentlich ist es das heit schon so was eine Abkürzung weil mein Haus ist ganz ganz nah aber (...) ehm so ich find irgendwie FM29	6x neutraler Smiley, weil es zu lange gedauert hat (FN_268-269)	CC04: und (...) also (...) bei mir ist das eigen / mein Schulweg so (...) fast wie ein Labyrinth (KG_1_147-148)
5	FM29: bei mir ist es ein normaler Weg und bei dir ist es mein Umweg (...) (KG_1_104-105)	3x trauriger Smiley, weil zu lang ich habe das Meiste nicht verstanden die Tische umgestellt wurden und ich nichts mehr gesehen habe	JF12: mh, eine / so eine RICHTIGE Karte I: wo ist da jetzt RICHTIGER dran als an deiner? JF12: ehm, da sind mehr Wege drauf CC04: das ist ausgebaut
6	I: also so eine richtig Gedruckte (...) aber die hat doch auch irgendwie gemalt! JF12: ja, aber (...) der (...) der hat (...) sich (...) erst so ein Gebäude oder so was gemacht (KG_1_199-202)	Seid ihr zufrieden mit dem Gebäude?  14x lachender Smiley, weil JU05: ich Wissenschaftler von Bürgermeister, oder Bürgermeister werden will UW44: Warum? Einfach so AW26: es früher meiner Familie gehört hat	VS10: und ehm irgendwie finde ich die Untere irgendwie besser kann man scharfer lesen und das Obere ist ein bisschen winzig JF12: ja, die ist auch größer (KG_1_259-262)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

7	<p>FM29: wenn ich von der Schule vorbeigeh / wenn ich in die Schule geh dann gehe ich immer von JU05 seinem Haus vorbei (KG_1_217-218)</p>	<p>4 neutrale Smiley, weil SA28: ich ein anderes machen wollte, das alte Rathaus (FN_281-282)</p>	<p>VS10: mh, da / da (...) bei diesen zwei dort da ist es gleich und dort ist auch gleich I: was ist dort gleich? zeig nochmal das Grüne? VS10: ehm, (...) von / eh den da des I: ja VS10: Grüne I: ja VS10: ist mit dem Soi / mit das da gleich</p>
8	<p>BK38: //Du wohnst glaub hier irgendwo (KG_2_368-369)</p>	<p>ok, weil es bischen laut war (P_VS10_43)</p>	<p>VS10: und das die ist auch mit dem (...) gleich I: mhmm (positiv) also ist es ja doch dasselbe? (FM29 zeigt auf und schnippt) VS10: ja und die Kreu / ehm und ich glaub die Kreuzung ist auch gleich (KG_1_321-326)</p>
9	<p>CI62: //Ich geh mal gucken BK38: //Da wohnt er// CI62: //Da unten da bei// CC04: //Barbarossastrasse// BK38: //Ahm, des/ des soll ein großes Kreuz sein// RA08: //Und da sieht man// I: //Da ist das Kreuz// BK38: //Ok, da ist//</p>	<p>X ok, weil Weil es bischen schwer war den Schulweg zu zeichnen. (P_VS10_79)</p>	<p>FM29: wenn das gleich wäre, dann müssten / dann müssten die SCHRIFTEN auch wören weil da ist was nicht ganz geschrieben das müsste dann da stehen also kann es nicht gleich sein (KG_1_333-334)</p>
10	<p>BK38: Aber der 38 steht da gar nicht// RA08: //Des der// CC04: //Da wohnt die [Name eines Mädchens], da den langen Weg I: Mhm CC04: Also mein/also wo ich wohn ist da nicht draut// (KG_2_442-451)</p>	<p>Xgut, weil die Sprachen ser schön sich anhören. (P_VS10_83)</p>	<p>I: aber waren sie denn am selben Ort? (FM29 trinkt weiterhin seinen Milchshake) SS15: ja (zögertlich) I: warum? SS15: weil das (...) anders aussieht, aber gleich ist I: genau / wie die VS10 gesagt hat gel! Das ist der Sportplatz und das ist der Sportplatz (...) aber die haben das anders gemacht (.) VS10 VS10: ehm, und da sieht man es auch gleich das das und das zusammen ist (...) vielleicht hat der andere ein bissle rechts gemacht und der andere ein bissle links gemacht (KG_1_349-360)</p>
11	<p>CC04: Da wohnt die [Name eines Mädchens] und ich muss da immer weiterlaufen// (KG_2_478-479)</p>	<p>Warum hast du dir genau diese Sache ausgesucht?</p>	<p>I: Jetzt haben wir noch die Karte, ist das dasselbe? JU05: Nein CI62: Nein BK38: Mhm (verneinend) (KG_2_82-88)</p>
12	<p>IE12: //DA, wohnt der [Name eines Kindes] (KG_2_480-481)</p>	<p>Xgut, weil wir unsere Meinungen tauschen können. (P_VS07_44)</p>	<p>IE12: Zum Beispiel hier, sind auch DIE da drauf, ist hier so abgebildet und hier ist sie so. (KG_2_126-127)</p>

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

13	IE12: //türkisch haben die ausgesprochen// (KG_2_701-702)	Xgut, weil es sehr leise war und ich mich konzentrieren konnte. (P_VS07_79)	BK38: Und hier auch ne Kinderkarte. SS15: Das hier ist// CC04: //Nen/// IE12: //auch das oben das und das ist in 3D. I: OK, das ist/ oh das ist in 3D, IE12? Und das ist? IE12: (.) 2D I: Von oben. 2D. So jetzt will ich mal hören. BK38, warum sagst du ist das auch ne Kinderkarte? BK 38: Weil da auch/ also ne Erwachsenenkarte/ also das ist ja eigentlich/ da ist gar nichts drauf eigentlich, nur Wege// Alle: //ja (allgemein) (unverständlich)// (KG_2_130-147)
14	AA00: Von SS15 ein bisschen italienisch gehört (KG_2_707-708)	Xok, weil sehr viel Deutsch gesprochen haben (P_VS07_83)	I: Nur Straßen und keine// BK38: /Bei der haben wir auch Linien// SS15: //eigentlich haben wir auch Photos drauf// (KG_2_148-153)
15	SS15: //türkisch von YS10// (KG_2_715-716)	XDer Postmichelbrunnen hat mir sehr gut gefallen, weil ich die Sage vom Postreiter so spektakulär finde. (P_UW44_26)	CI62: Dies ist/ die/ die Gebäude sind ja hier gar nicht wichtig// (KG_2_268-269)
16	J1: //Also ich bin hier zuhause, weil im Entenweiher sind ähm und dann laufe ich da runter zum [Name eines Jungen], zum [Name eines Jungen] und dann mal ähm lauf ich da zum [Name eines Jungen] und dann ist da der Laufspielplatz und dann lauf ich da rüber und zu der Verkehrsinsel und dann da runter zur Schule. I: Mhm und das sind dann, also wichtige Orte für dich, die// M3: //([unv., lachen])// I: //du dir immer merkst. J1: Mhm (KG_4_47-56)	XIch habe ihn mir ausgesucht, weil die Figur so toll ist und weil er der bekannteste Brunnen von [Stadt] ist. (P_UW44_37)	I: //Mhm, oder gibts denn Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen? YS10: Ja bei "Baba", da ist es "Papa", nur dass es mit B geschrieben wird. SS15: Ja (unv.)// (KG_3_519-524)
17	M1: Also ich muss von zuhause bei [Name eines Kindes] vorbei und dann// I: //Mhm// M1: //laufen wir gemeinsam zur Schule.	Xgut, weil es mir Spaß gemacht hat (P_UW44_44)	FM28: //([unv.] die sagen "Baba". (KG_3_533-534)
18	M4: //da muss ich hoch und dann ist da so ein kleiner Weg und dann muss ich wieder den stellen hoch und dann ähm/ ähm muss ich ähm (.) zum Zebrastreifen I: Mhm M4: und dann muss ich wieder einen steil hoch (.) und dann ist da nochmal ein kleiner Weg (.) und dann ja da ist dann die Ampel, dann// I: //Mhm// M4: //gehe ich über die Ampel und dann beim Schwenker vorbei und	Xok, weil ich vieles oftmals nicht richtig verstanden habe (P_UW44_78)	W05: //Und Os/ Österreichische und Deutsche sind auch sehr/ sehr, sehr ähnlich// (KG_3_543-544)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

19	I: Hast du Ähnlichkeiten mit ihrem Schulweg? J1: Nein, die wohnt ja viel näher dran. I: Also du läufst nicht J1: Also doch, ich lauf schon so wie die M1// M2: //also// J1: //also ab der M1 ihrem Haus, lauf ich so wie die lauft. (KG_3_143-154)	Xgut, weil weil wir und nicht gestritten haben (P_SS15_44)	SS15: //((unw.) Türkisch? (unw.)) Italienisch auch. I: Auch, komisch, warum haben die denn so Ähnlichkeiten? SS15: Weil Türken (unw.) (KG_3_549-554)
20	I: //Ne. Und ihr lauft ja dann wohl alle bei dir vorbei, weil du ja so nahe wohnst// M3: //a// (KG_3_151-154)	Das ich was neues über Niklauskapelle atan habe. Weil ich wusste nicht Vieles über die Niklauskapelle. (P_SS15_63)	JJ05: //und/ u/ und/ und na es gibt auch sehr viele Ähnlichkeiten. (KG_3_701-702)
21	J1: Ah mh, weil bei mir gab es kein Platz mehr, hätte ich hier ein Haus gemietet und da hier ähm hier war es dann schon (Name eines Jungen) sein Haus und das ist eigentlich hier// (KG_3_233-236)	Xgut, weil es er spaß gemacht hat (P_SS15_633)	JJ05: //Ball - ball oder ball (KG_3_709-710)
22	J1: //Also ich würde es einfach so machen, ich würde sie einfach// M4: //ich// J1: //zum Seitenhof schicke äh// I: //Mhm// J1: //also von/ also von de/ vom Kirchplatz ist da meine Oma bei (unw.)// I: //Mhm// J1: //((unw.)) also muss man dann äh rechts da, ja wie soll ich es der denn sagen?	Xgut, weil andere sprachen auch lernen will (P_SS15_85)	JJ05: No und Nein, Yeah und Ja (KG_3_743-744)
23	J1: Also ich tate sagen, äh wo sie hi/ hinnuss und// (KG_3_357-358)	Die Stadtkirche St. Dionys gefällt mir, weil sie ein schönes blaues Dach hat. (P_SM07_25)	IE12: (...) ist eine große Straße. I: (...) Was ist dann die große Straße? IE12: Eine Gelbe. I: Warum? IE12: (...) Weil die hatt dick aussieht. I: Aha, die sind dicker gezeichnet, als die kleinen. IE12: Als die weißen. (KG_4_193-206)
24	M2: Weil sie kommt ja aus der/ also aus so einem Land und da spricht man ja anders// M3: //andere Sprachen (KG_3_715-718)	Warum hast du dir genau diese Sache ausgesucht? Weil sie so schöne zwei Türme hat und weil sie eine schöne Brücke hat. (P_SM07_35-36)	J1: //Das hört sich an, wie ein Lied. (KG_3_1234-1235)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

25	J1: //Ahm und dann hört man manchmal meine Schwester auch noch Französisch reden und so Zeugs. (KG_3_725-726)	X gut, weil die anderen Mitschüler auch nett waren und auch was wußte (P_SM07_43)	J1: //Ja, aber das ist ja in unterschiedlichen Sprachen. Deutsch zum Beispiel braucht IMMER mehr Platz auf den Zeilen, als Englisch, weil Deutsch IMMER länger ist. J1: (...) Net immer J1: Mh J1: Aber Englisch hat ganz viele net immer, da hast du Recht (unv.)// J1: //Weißt, aber weißt du was?// J1: //aber Englisch hat ganz viele kurze Wörter J1: Ja heißt nur ja, und A, und (...) Yes (...) hat drei. (KG_3_1334-1343)
26	M1: //Also öhm Papa redet manchmal mit uns Türkisch// (KG_3_747-748)	X gut, weil es spanend war und es hat viel Spaß gemacht (P_SM07_78)	M1: //Un No heißtt mi/ also No hat/ schreibt man ja auch mit zwei// M2: //Nein// M1: //und Nein schreibt man mit drei. J1: Nein schreibt man mit drei? M1: Äh vier (KG_3_1334-1343)
27	M3: Meine Cousine hatte eine Austauschschülerin// J1: //Ja// M3: //und die hat mir dann auch ein bisschen Englisch dort beigebracht, weil sie äh kommt aus England. (KG_3_894-899)	X gut, weil es auch mal interessant war andere Sprachen zu hören (P_SM07_82)	
28	J1: //Haja J1: Aber ihr redet das hier, geil? J1: Ja J1: Zuhause auch? J1: A bissle (KG_3_1094-1103)	X nicht so gut, weil es viel zu laut war (P_SA28_43)	
29	J1: Sprecht die anderen auch zuhause Schwäbisch? M3: Mh nein M2: Ja J1: Ja (unv., lachen). Sprecht ihr Schwäbisch zuhause?// M4: //Nein M3: Nein M4: Nur Türkisch (KG_3_1108-1121)	X gut, weil ich viel gelernt habe über Gebäude in [Stadt]. (P_SA28_78)	
30	M1: //Weil Papa daher kommt und// (KG_3_1188-1189)	X nicht so gut, weil manches nicht verstanden habe. (P_SA28_82)	
31		a. Für mich ist eine Karte... praktisch, da man wo man sich befindet. (P_SA28_86-87)	
32		X ok, weil wir in den Computerraum. (P_RA08_44)	

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

33	Warum hast du dir genau diese Sache ausgesucht? Weil die [Stadt] Burg das Berümtste Gebäude von [Stadt] ist. (P_MA37_37-38)	
34	X ok, weil einer mich manchmal genervt hat (P_MA37_45)	
35	X gut, weil ich da auch was gelernt hab. (P_MA37_80)	
36	Xok, weil weil es ein bisschen schbas gemacht hat (P_KM10_45)	
37	X gut, weil Da haben wir auch etwas gelernt (P_KM10_81)	
38	Ich finde die Frauenkirche sehr schön und so toll weil sie auch so hoch ist. (P_KG20_38)	
39	Xok, weil ich dass manches gut versande hab und manches nicht	
40	X gut, weil es spaß gemacht hat und weil wir ein Plakat gemacht haben (P_KG20_79)	
41	X nicht so gut, weil ich gar keine andere Sprachen gehört hab (P_KG20_83)	
42	e.Für mich ist eine Karte... Gut, weil sie nützlich ist (P_KG20_87-88)	
43	Warum hast du dir genau diese Sache ausgesucht? Weil es super aussieht. (P_IJ05_35-36)	
44	Xnicht so gut, weil es zu laut war (P_IJ05_43)	
45	Xnicht so gut, weil es zu laut war (P_IJ05_79)	
46	Xgut, weil ich dabei etwas gelernt habe (P_IJ05_83)	
47	Warum hast du dir genau diese Sache ausgesucht? weil sie mir sehr gefallen hat. (P_JF12_36-37)	

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

48		Xgut, weil es leise war (P_JF12_44)	
49		Xgut, weil leise war und ich mich konzentrieren konnte (P_JF12_78)	
50		Kok, weil sehr viele Deutsch gesprochen haben (P_JF12_83)	
51		Warum hast du dir genau diese Sache ausgesucht? Weil sie mich schon immer interessiert haben. (P_KE12_36-37)	
52		X ok, weil ich die Sitzordnung nicht gut finde und weil ich nicht an die Tafel schauen kann. (P_KE12_78)	
53		<i>Mir hat alles gut gefallen. Weil es mal was anderes war als in der Schule zu sitzen. (P_CI62_26)</i>	
54		Weil es schön aussieht und weil Es einfach spannend ist. Ich möchte mehr wissen wer da drin gewohnt hat. (P_CI62_38-37)	
55		X gut, weil man sich mal absprechen konnte. (P_CI62_44)	
56		X gut, weil wir etwas über [Stadt] und ihre Gebäude gelernt haben (P_CI62_79)	
57		X ok, weil es langweilig wäre wenn es nur Deutsche geben würde (P_CI62_84)	
58		Warum hast du dir genau diese Sache ausgesucht? Weil ich von diesem Haus alles wissen möchte. (P_CC04_37-38)	
59		Xgut, weil mir meine Gruppe geholfen hat. (P_CC04_45)	
60		Ich habe nur EINE Sprache gesprochen, weil: Weil ich nur eine Sprache sprechen wollte. (P_CC04_31)	
61		X gut, weil es mit VS07 viel Spaß gemacht hat (P_BK38_46)	

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

62		X nicht so gut, weil ich sie nicht verstehen konnte, und sie dor sind (P_BK38_82)	
63		Warum hast du dir genau diese Sache ausgesucht? Weil es meinen Vorfahren gehört hat (P_AW26_34-35)	
64		Xgut, weil es zusammen mehr Spaß macht. (P_AW26_42)	
65		Xgut, weil ich viel über [Stadt] gelernt habe. (P_AW26_76)	
66		X gut, weil es mal was anderes war. (P_AW26_81)	
67		Mir hat besonders gut die Frauenkirch gefallen; weil die Frauenkirche Viele schöne Fenster hat und Jesus hat eine schöne weiße Farbe.	
68		Warum hast du dir genau diese Sache ausgesucht? Weil es ein altes Gebäude ist und weil es auch schön aus sieht weil sich der Name Wolfstor spannend an hört und ich dachte der Name Wolfstor interessiert mich. (P_AR601_36-37)	
69		Xgut, weil wir alle schön zusammen gearbeitet haben. (P_AR601_44)	
70		X eine Sprache: Weil wir die verschiedenen sprach nicht so gut verstehen. (P_AR601_46)	
71		Weil meine Gruppe die gleiche sprache spricht, und weil wir Englisch noch nicht so gut können. (P_AR601_50)	
72		Xgut, weil ich mein gebäude gut fande (P_AR601_78)	
73		Xgut, weil ich die sprachen nicht kann und ich möchte sie lernen	
74		Mir hat besonders das Klimayerhaus gefallen weil das schwartze mänie da ist und weil es für mich schpanent aus sa. (P_AA00_26)	
75		Weil das schwartze mänie da ist und weil ich da fon was lernen möchte. (P_AA00_38)	
76		Xgut, weil ich es mit ss13 mach dürfte (P_AA00_45)	
77		X gut, weil ich es konnte (P_AA00_82)	
78		X gut, weil ich weiß Neues gelernt habe (P_AA00_87)	

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

NO.	Wiedergeben	Problematizieren
	<p>Die Kategorie Wiedergeben umfasst all die Nennungen, bei denen es um eine reine Wissensreproduktion oder Wissensrekonstruktion auf Grundlage von einem vorherigen Erwerbsprozess seitens der Schülerinnen und Schüler handelt. Sie geben ihre bisher erworbenen Erkenntnisse wieder und nehmen dadurch am Lernprozess teil. Die wiedergebenden Äußerungen lassen sich in Fokussierungen aufteilen: Es erfolgen Reproduktionen von Inhalt, Sprache, Kultur...</p>	<p>Die Strategie des „Problematizieren“ umfasst Phänomene des kritischen Hinterfragens von angenommenen Tatsachen. Hierbei werden Schwierigkeiten erkannt und eigene Fehler benannt. Zur Problematizierung zählt ein Teil der Selbstreflexion (nämlich das Benennen von Fehlern). Die Strategie wird in unterschiedlichen Kontexten von den 8-Jährigen angewandt, sodass das Erkennen von Komplexitäten allgemein, das Benennen von Sprachrollen, das Geben von Kartendefinitionen, das Aushandeln von Kartendefinitionen im Zwiespalt von Abstraktion / Konstruktion und Abbildung, die Meinungsaussierung, die Bewertung von Sprache und Karten bestritten werden.</p>
1	<p><b>Sprachbezogene Wiedergabe:</b></p> <p>Sprachbezogene Wiedergabe bezieht sich (1) auf die bloße Wiedergabe von Sprachen - Nennungen von den Lernenden bekannten Sprachen und (2) auf die Wiedergabe von Kontextwissen zum Bereich der Sprachen. Hierbei findet keine Problematizierung, Diskussion von Sprachhierarchien, Machtverhältnissen, Rolleneinnahmen etc. statt. Dies wird separat betrachtet um die Progression der Schüler und Schülerinnen von Reproduktion - Transfer - Problematizierung aufzeigen zu können.</p> <p>Eigenschaften: Orte; Spracharten; Anzahl an Sprachen</p> <p>Dimensionen: place vs. Medium; unterschiedliche Sprachen; Zahl; Familie/Privatsphäre-Öffentlichkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wann nehmen sie die unterschiedlichen Sprachen wahr? In der Freizeit; interessant ist, dass sie diese nicht in der Schule wahrnehmen (kein Bezug zur Lebenswelt?)</li> <li>- Wie werden die Sprachen wahrgenommen? quantitativ; als Mittel zum Zweck (Kommunikation in Ländern)</li> <li>- Welche Sprachen werden genannt? Englisch, Deutsch, Spanisch, Italienisch, Französisch, Türkisch, Marokkanisch / Arabisch; Albanisch; Russisch, Schwäbisch, Schwedisch, Griechisch, Schweizerdeutsch, Bayrisch, Berlinerisch, Belgisch, Luxemburgisch, Kroatisch, Afrikanisch</li> <li>- Warum nehmen die Schülerinnen die Sprachen wahr?</li> </ul> <p>Portfolio:</p> <p>Türkisch: IIII 5 // Deutsch: IIII 5 IIII 10 IIII 15 IIII 20 IIII 25 IIII 30 IIII 35 // Englisch: IIII 5 IIII 10 IIII 15 IIII 20 IIII 25 IIII 30 IIII 35 // Italienisch: IIII 5 // Französisch: IIII</p> <p>Arabisch: I</p> <p>Ungarisch: I</p> <p>Spanisch: I</p> <p>Polnisch: I</p>	<p><b>Komplexität erkennen</b></p> <p>Außerungen, die erste sachte Hinweise darauf geben, dass Karten nicht einfach zu verstehen sind und somit einen komplexen Charakter aufweisen. Hierbei steht das Benennen eines Problems im Vordergrund.</p>

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

2	Türkisch, Deutsch, bisschen Englisch (P_Y510_7)	BK58: Ja, jetzt wirds nur eine Qual das wieder zusammenzufalten. (UTM_30.1.14-R09-0002_40)
3	zwei Sprachen: Türkisch, Deutsch (P_Y510_45)	<p>AR601: Aber jetzt müsst ihr eure Karte aufräumen. (...) Ja, aber ihr habt drüben eure Karte, ich hab ein bisschen geholfen.</p> <p>KG20: Ähm, so vielleicht. So rum (...)</p> <p>KM10: Dann vielleicht so (...)</p> <p>KM10: Äh, ich glaube nicht, dass das so sauber zusammengelegt ist.</p> <p>KG20: Des muss hier irgendwie anders... (...) Des muss hier (...).</p> <p>KM10: Des muss, gib mal her, ich...</p> <p>KG20: (wird laut) Warte, ich hab's, ich hab's! (...) So rum muss man es so vorknicken.</p> <p>KM10: Ja, genau.</p> <p>KG20: So, und dann...</p> <p>KM10: Des, glaube ich, nach hinten.</p> <p>KG20: Und dann muss man des da hin...</p> <p>Gemurmel</p> <p>KG20: <i>Der ist schon wieder falsch</i></p>
4	Italienisch. (P_Y510_86)	Darauf sieht man sehr viel. (P_J09_13)
5	Englisch, Deutsch, Serbisch (P_V507_7)	eine Karte ist weis wen man nich den weg findet kukt man auf die karte und eine karte ist nützlich wen man neu in der Stadt ist und nich weis wo alles ist kukt man auf die karte und eine karte ist groß. (P_A00_14)
6	Zwei Sprachen: Englisch, Deutsch (P_V507_46)	JF12: ist es so, dass / dass da ja noch andere Wege sind und dann (...) dann weiss man nicht ob man da noch Weiterlaufen muss oder so (KG_1_136-137)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

7	Englisch (P_VS07_85)	JF12: ehm, da sind mehr Wege drauf (KG_1_175-176)
8	Englisch und Deutsch (P_UW_44_7)	CC04: das ist ausgebaut (KG_1_177-178)
9	keine Sprache: Deutsch (P_UW44_46)	<b>Die Rollen der Sprachen benennen</b> In dieser Teilkategorie der Problematisierung geht es erneut um den ersten Schritt - das bloße Benennen von Problemfeldern.
10	Deutsch, Italienisch, Englisch (P_SS15_7)	AA00: ja (...) aber das ist alles kein Deutsch (...) nur Chinesisch I: ne (...) können wir das nicht lesen? AA00: Nein (...) das sieht witzig aus mit den Zeichen (FN_169-171)
11	Zwei Sprachen: Italienisch / Deustch (P_SS15_46)	RA08: //also englisch// BK38: //englisch// C162: //Englisch ist die wichtigste/ wichtig, CC04: Ja// (KG_2_815-822)
12	Deutsch (P_SM07_7)	C162: //Das ist die Hauptsprache. I: Die Hauptsprache von was? C162: Die Weltsprache I: (lachen) Da hat der JU05 geflüstert die Weltsprache. Ja RA08 RA08: Und das ist auch so/ also weils so viele Länder gibt, in denen man englisch spricht, haben die das sich ausgesucht ihm (KG_2_831-840)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

13	Keine Sprache: Deutsch (P_SM07_45)	RA08: //weils eine Sprache ist und deshalb lernen wir jetzt/ ähmm fast jeder lernt ja in der Schule englisch (KG_2_843-844)
14	Deutsch und ein bisschen Englisch (P_SA08_7)	BK58: (.) Eigentlich/ Wieso müssen alle englisch lernen? (.) Nur weil viele englisch reden, heißt das doch nicht, dass mein lieblings(.) fach (KG_2_897-898)
15	Keine Sprache: Deutsch (P_SA28_45)	JJ05: Aber wenn/ aber wenn zum Beispiel nur du Italienisch kannst, außer dir überhaupt niemand, nicht mal ein Wort (.) und das wäre schwierig (KG_3_497-498)
16	Deutsch (P_RA08_7)	JJ05: //dann sagst du zum Beispiel zur SA28 äh irgendwas äh irgendwas Italienisches, die sagt äh und die kann jetzt zum Beispiel Portugiesisch. Die sagt Portugiesisch zurück: "Was"? Und du verstehst das ja gar nicht. (KG_3_501-502)
17	keine Sprache: Deutsch (P_RA08_46)	JJ05: Ah die zeigt das halt immer so ein bisschen und danach verstehe ich das und// (KG_3_695-696)
18	Deutsch und Englisch (P_MA37_7)	JJ05: //und/ u/ und/ und na es gibt auch sehr viele Ähnlichkeiten. (KG_3_701-702)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

19	keine Sprache: Deutsch (P_MA37_47)	YS10: Ahm die macht immer bei/ wenn die Englisch redet Körpersprache manchmal// (KG_3_713-714)
20	Englisch (P_MA37_86)	AA00: Immer (unv.) übersetzt es (Name der Lehrkraft) auf// I: //Mhm// AA00: //auf Deutsch? (unv.)// (KG_3_723-728)
21	Deutsch, Fran (P_KM10_7)	J1: //Ah d/ es ist aber, weil Englisch ist einfach die Oberhaupt-Blabla-Bla-Sprache. (KG_5_637-658)
22	Keine Sprache: Deutsch (P_KM10_47)	M1: Englisch, ähm, wenn da jetzt jemand Ausländisches kommt und Deutsch nicht sprechen kann I: Mhm M1: Der kann sich dann ja englische Karte kaufen und dann kann er das halt (.) besser// (KG_5_663-668)
23	ganz wenig Französisch, Englisch, Deutsch (P_KM10_88)	J1: (.) Also äh vor ein paar äh vor Jahren, da wurde das mal ausgemacht ähm und dann ist da einer mehr zu England geholt und dann ist Englisch die ähm Sprache halt geworden, die ähm (.) die ähm WeltSprache - glaube ich - und das// (KG_5_673-674)
24	Deutsch, und ein bisschen Englisch (P_KG20_7)	M2: An sie haben ja gefragt, wo wann mal so mal, also irgendwie so was in etwa, dass wenn jetzt M4 zum Beispiel aus Türkei kommt, dass wenn/ dass man genau weiß, wo ihre M1: (unv.) I: Wo ihre// M1: // (unv.)// I: //was? M2: Sie haben ja irgendwie so was gefragt, ähm, dass man jetzt, wenn man aus einem anderen Land kommt I: Mhm// M2: //dass man äh, also ob man dann, (..) auch keine Ahnung. I: Ich habe// M1: // Englisch?// I: //gefragt, warum sie auf Englisch sein muss und nicht auf Deutsch// M2: //Es genau das wollte ich sagen. (KG_5_389-712)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

25	Keine Sprache: Deutsch (P_KG20_47)	I: Wäre das nicht viel einfacher? J1: Mh, ja, wäre es. (KG 3_785-788)
26	Deutsch, Englisch, Tschechisch (P_JI05_7)	M4: //ähm// J1: //Nein// M4: //man spricht J1: Nein// M4: //Doch// (KG 3_831-841)
27	Zwei Sprachen: Englisch, Deutsch (P_JI05_45)	I: Sprechen wir dann dann alle nur in Deutschland Deutsch? M1: (..) Nein M3: Doch// J1: //Nein, wenn äh manche a/ manche sind auch ausländisch glaube ähm// M4: //Nämlich ich// (KG 3_864-873)
28	Deutsch, ein bisschen Englisch (P_JF12_7)	M1: //Doch, mh, weil man dann nicht mit der gescheit reden kann über Dinge// (KG 3_1092-1093)
29	nur Englisch (P_JF12_87)	J1: //Dann ist man aber selber doof// (KG 3_1094-1095)
30	Deutsch, Englisch (P_JE12_7)	M4: Oder ähm man an man bringt halt äh irgendwie so Deutsch I: Mhm// M4: //bei oder äh sie muss ähm in die meine Sprechen sprechen. I: Mhm// M5: //äh / oder man sagt, er sehr auf die Sprache lernen. (KG 3_1094-1073)
31	x eine Sprache: Deutsch (P_JE12_46)	I: Ist es denn leicht zu lernen für dich? M1: Mh nein. (KG 3_1198-1201)
32	Deutsch (umrandet) / Englisch / Arabisch / Türkisch / Polnisch (P_FM29_7)	M1: //Das ganze Zeug sich zu merken. (KG 3_1204-1205)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

33	Engisch, Deutsch (P_CI62_7)	<b>Kartendefinition geben.</b> Die SchülerInnen und Schüler sind in der Lage eine eigene Beschreibung darüber zu geben, was sie sich unter einer Karte vorstellen. Die Beschreibungen divergieren zwischen einer sachlichen Aufzählung von Charakteristika bis hin zu einer subjektiven Beziehung als Wegweiser.
34	<i>x</i> eine Sprache: ich habe Deutsch gesprochen (P_CI62_46)	Eine Karte wird verstanden als: Wegweiser, Abbild der Erde; Orientierungshilfe zur Verortung (Hilfsmittel), auf Papier gemachtes Konstrukt, Nomen "Karte" als Hülse für andere Zusammensetzungen (z. B. Geburtstagskarte, Speisekarte...), nützlich, Schatzkarte, Karten sind bir Hants okio nerde [Stadt] wes Kurbuk mis, bi einer Karte bist man wo [Stadt] oder Kurbuk ist.
35	Deutsch, Ungarisch, Englisch (P_CC04_7)	<i>etwas das mir zeigt wo ich hin muss</i> (P_VS10_88)
36	keine Sprache: Deutsch (P_CC04_47)	Karten sind Bilder der Erde. Bestimmte Farben und Symbole auf einer Karte wiesen auf typische Landschaften hin, wie zum Beispiel Bodensee (Deutschland). Karten zeigen die Orte, die sie abbilden in einem stark merkmalhaften Maßstab. Auf der Karte befinden sich Zeichnungen wie z.B.: Flüsse, Berge, Autobahnen, Industriegebiete... Die Karte zeigt uns wie viele Kontinente und Ozeane es auf der Erde gibt. Wir brauchen eine Karte zum orientieren, wenn wir in ein anderes Land fahren. (P_VS07_14)
37	Deutsch, Italienisch, Französisch und ein bisschen Spanisch (P_BK38_7)	Eine Karte ist für mich ein Wegzeiger (P_VS07_87)
38	Keine Sprache: Deutsch (P_BK38_48)	Eine Karte ist eine Verkleinerung der Wirklichkeit die dann da ist sich recht zu finden. (P_UW44_14)
39	<i>x</i> zwei Sprachen: Deutsch, Englisch (P_AW26_44)	Wichtig zur Orientierung. (P_UW44_86)
40	Deutsch, und ein bisschen Englisch (P_AR601_7)	Eine Karte ist sehr großes da kann man was man wen man eine Straße sucht dass kult man da hin und dann fahrt man im Auto da hin und ist man in der Straße, aber in der Karte kommen die Wörter an kucken, <i>„...aber in der Karte kommen die Wörter an kucken, ...“</i> (P_UW44_86)
41	Deutsch, Türkisch, Englisch (P_AA00_7)	Wichtig weil sonst wenn man wo hin muss dann weiß man nicht wo es ist. (P_SS15_90)
42	Englisch, türkisch, italienisch, französisch (P_AA00_91)	Eine Karte ist etwas sehr Beliebtes, weil sie viele Leute benützen und darauf sind Häuser, und Wege und Straßen. (P_SM07_13)
43	<i>I: so, jetzt ist / was seht ihr denn hier für eine Sprache drauf?</i> FM29: Deutsch UF12: eh Deutsch CC04: Deutsch I: Deutsch, gibt es noch was anderes außer Deutsch? SS15: Türkisch, Englisch UF12: Türkisch, Englisch, SS15: Italienisch UF12: Französisch, Österreich (lacht) JU05: Arabisch, Griechisch, Spanisch I: Spanisch UF12: ehm, Ztschwetscher / Ztschwetscher Deutsch I: wie bitte nochmal CC04: alle Sprachen	Auf einer Karte sieht man Orte, Straßen, Meere, Wälder, Flüsse und Gelände diese sind viel kleiner als in Wirklichkeit. Es gibt Landkarten und Stadtarten. In einem Atlas sind Karten der verschiedenen Länder der Welt enthalten. Bei meinem Papa im Auto gibt es ein Navigationsgerät auf dem verschiedene Karten gespeichert sind. Es zeigt uns immer den richtigen Weg. Auf meinem Globus sieht man die ganze Welt. (P_SA28_13)
44	FM29: alle [...] (KG_1_401-402)	praktisch, da man wo man sich befindet. (P_SA28_87)
45	UF12: Naja... (...) Afrikanisch? (KG_1_403-405)	Eine Karte ist etwas was man angucken kann. Eine Karte ist etwas aus Papier gemachtes. Eine Karte ist etwas was dir den Weg weist. (P_RA08_14)
46	FM29: Albanisch? (KG_1_411-412)	etwas das einem den Weg weist. (P_RA08_87)
47	JU05: und Englisch (KG_1_419-420)	Landkarte, Weltkarte, Geburtstagskarte, Weihnachtskarte, Auto Karte, Busfahrkarte, Straßenbehnkarte, Speisekarte, Eiskarte, Getränkekarte, Stadtkarte, Straßenkarte (P_MA37_14)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

48	FM29: soll ich euch sagen welche ich schon gesehen habe? FM29: ich habe schon Französisch, Türkisch, Marokkanisch, also Arabisch ist das ja I: ja FM29: mh (.) Albanisch, Französisch, Russisch, Italienisch, Schwe (.) Schwäbisch ehm (.) und welche habe ich noch? FM29: Englisch und Deutsch (KG_1_433-442)	Das ist für mich wie eine gute Orientierung. (P_MA37_88)
49	FM29: 10 Sprachen (KG_1_443-446)	Eine land Karte ist wen man einen weg gehen will braucht man eine Karte da endet man auch wo man sich gerade befindet wen man icht weiß wo eine Straße ist dann kult man auf der Kart aber dann muss man auch wissen wo man sich befindet Es gibt auch kontinente auf einer Karte. Es gibt auch karten wo kontinente und lander drauf sin wen man mal ins weidal fliegt (P_KM10_13)
50	FM29: achso und Französisch (KG_1_461-462)	Ein weg weiser (P_KM10_50)
51	FM29: ich habe / ich kenne elf Sprachen (KG_1_463-466)	Eine Karte ist ein großes Stück Papier wo Straßen und Wege drauf sind. Wenn man dem Weg sucht, braucht man eine Karte. Auf der Karte weiß man immer wo man sich gerade befindet. Es gibt auch Karten wo Kontinente und Länder drauf sind. Diese Karte nennt man Weltkarte. Auf kleineren Karten sind auch Häuser und Spielplätze und noch viel mehr kleinere Sachen. (P_KG20_14)
52	JU03: Spanisch (KG_1_483-486)	Gut, weil sie nützlich ist (P_KG20_88)
53	JF12: ja, Spanisch (KG_1_487-488)	Eine Karte ist wen man sich irgendwo (Beispiele HAMBURG, BERLIN) verirrt sehr wichtig. Darauf sieht man sehr viel. (P_JU03_13)
54	JF12: Spanisch (KG_1_491-492)	Eine Karte ist wenn man viele Stressen und Symbole und andere Zacken. Das ist eine Karte. (P_JF12_14)
55	JF12: Französisch (KG_1_493-494)	toll, ein Wegzeiger (P_JF12_89)
56	JF12: oder Italienisch (KG_1_497-498)	Eine Karte ist eine Darstellung der Erdoberfläche oder anderen Dingen. Es ist alles verkleinert dargestellt. Es gibt verschiedene Arten von Karten. Zum Beispiel: Landkarten, Himmelskarten, Luftfahrtkarten, Stadtarten, Seekarten u.s.w. (P_JE12_14)
57	IE12: //auf marokkanisch// (KG_2_675-676)	eine Karte ist eine Karte wo man auf einer Schatz Karte kult oder eine Land karte (P_FM29_14)
58	CI62: //Da war auch ne Karte von [Stadt] und die war auf japanisch geschrieben (KG_2_679-680)	Es gibt verschiedene Karten zum Beispiel Straßenkarten, Wanderkarte, Fahrradkarte und Seekarte. Eine Karte orientiert zur Orientierung bei einer Autofahrt, Radfahrt und bei einer Wanderung. In einer Stadt Karte sind alle Straßen und Wege eingezeichnet. Auf einer Wanderkarte sind die Wanderwege und die Höhe der Berge eingezeichnet. An jeder Karte kann man die Entfernung am Maßstab errechnen. (P_CI62_14)
59	IE12: Englisch// CI62: Eigentlich/ Ich hab gehört gar keine// (KG_2_691-694)	Es ist ein Hilfsmittel um das Ziel zu finden. (P_CI62_94)
60	IE12: //von L (ischen) (KG_2_695-696)	Eine Karte ist ein Blatt und mit diesem Blatt kann man nicht verlaufen. (P_CC04_14)
61	IE12: //türkisch haben die ausgesprochen// RA08: //a/ja englisch ist auch// BN38: //türkisch// (KG_2_701-706)	Das ist eine Karte auf dem du verschiedene Länder, Städte Schuhlen und Straßen sehen kannst. Zum Beispiel haben manche Leute eine Karte wenn sie in den Urlaub fahren oder sonst wohin reiseßen. Es gibt zwar auch Nowies aber das ist etwas anderes, imprinzip ist es das gleich blau das ein Nowie elektronisch ist, und eine Karte aus Papier, auf dem etwas draufgedruckt ist. (P_BK38_19)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

62	AA00: Von SS15 ein bisschen italienisch gehört (KG_2_707-708)	Es gibt verschiedene Karten. Es gibt Postkarten, die schickt man sich aus dem Urlaub. Visitenkarten gibt es bei meiner Mama in der Apotheke. Auf einer Speisekarte steht alles was man zum essen bestellen kann. Auf Landkarten kann man Straßen, Städte, Länder und Flüsse sehen. (P_AW26_12)
63	BK38: Ich hab auch ein bisschen anders gesprochen// (KG_2_713-714)	wichtig, wenn ich einen Ort oder Gebäude suche. (P_AW26_86)
64	SS15: //türkisch von Y510// (KG_2_715-716)	Eine Karte ist ein zimmerlicher beliebter weg weiter weiß er die strassen, wege, Orte anzeigt. (P_AR601_14)
65	CC04: //Ich hab noch was anderes// AA00: //was ist das denn// BK38: //Ich hab noch// BK38: Ich hab noch was anderes (KG_2_729-736)	Hilfsbereit und sehr Breitisch (P_AR601_88)
66	BK38: Ich kann/ ich hab ein bisschen italienisch, französisch, spanisch (.) und noch irgendwas// (KG_2_741-742)	eine Karte ist weiß wen man nich den weg findet kult man auf die karte und eine Karte ist nützlich wen man neu in der Stadt ist und nich weiß wo alles ist kult man auf die karte und eine Karte ist groß.
67	BK38: und deutsch (KG_2_743-744)	eine Karte ist weiß wen man nicht weiß wo man hin muss (P_AA00_93)
68	IE12: Und englisch// (KG_2_747-748)	JF12: ja und wir müssten halt eben auch schreiben was eine Karte ist (KG_1_8-9)
69	AA00: //Türkisch (KG_3_479-480)	<b>Kartendefinition geben - Bedeutungen von Karten aushandeln - Karten als Konstruktion / Abstraktion</b> Schülerinnen und Schüler zeigen mittels Äußerungen ihr Verständnis auf. Sie begreifen die Idee der Karte als Abstraktion des Containers / Konstruktion.
70	SS15: //((unw.) Türkisch (unw.) Italienisch auch. (KG_3_549-550)	SS15: Ja (...) Aber ich muss erstmal mein Zimmer (unverständlich) AA00: (unverständlich) SS15: Sonst erkennt man das nicht. (UTM_30.1.14-R05-0003_3-5)
71	CI62: Englisch (KG_4_388-389)	SM07: Die Karte wird ja größer. (UTM_30.1.14-R05-0003_27)
72	BK38: Spanisch (KG_4_419-419)	BK38: Wo ist das jetzt? (...) Einmal vergrößert. (UTM_30.1.14-R05-0003_28)
73	KG20: (unw.) Französisch (KG_4_424-425)	KG10: Nen, Symbol, ähnlich (unverständlich) (...) Ich glaub des ist auf, anmm, Schildern drauf.
74	M4: (.) Deutsch// M2: //Ah ich weiß es. M3: Deutsch (KG_3_643-648)	Farben und Symbole (P_VS07_14)
75	M1: Deutsch// (KG_3_651-652)	in einem stark merklehrten Maßstab (P_VS07_14)
76	J1: //Einfach Deutsch, ähm meistens ist ja auch Englisch. (KG_3_653-654)	eine Verkleinerung der Wirklichkeit (P_UN44_14)
77	J1: //Ah o/ es ist aber, weil Englisch ist einfach die Oberhaupt-Blablabla-Sprache. (KG_3_657-658)	sieht man Orte, Straßen, Meere, Wälder, Flüsse und Gelände diese sind viel kleiner als in Wirklichkeit. (P_SA28_13)
78	M2: //Ah ich weiß was, ich weiß was (KG_3_671-672)	Eine Karte ist etwas aus Papier gemachtes. (P_RA08_14)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

79	J1: (...) Also äh vor ein paar äh vor Jahren, da wurde das mal ausgemacht ähm und dann ist da einer mehr zu England gehalten und dann ist Englisch die ähm Sprache halt geworden, die ähm (...) die ähm Weltsprache - glaube ich - und des// I: //Mhm// J1: //kann jeder. (KG_3_673-678)	Auf kleineren Karten sind auch Häuser und Spielplätze und noch viel mehr kleinere Sachen. (P_KG20_14)
80	M4: Und ich habe auch mal Chinesisch gehört, nämlich Ni hão? heißt: Äh "Wie geht es dir"? (KG_3_722-724)	Eine Karte ist wenn man viele Straßen und Symbole und andere Zeichen. (P_JF12_14)
81	I: //Türkisch neben Deutsch. (KG_3_737-738)	Es ist alles verkleinert dargestellt. (P_IE12_14)
82	M4: Ah ich höre immer Türkisch// (KG_3_761-762)	An jeder Karte kann man die Entfernung am Maßstab errechnen. (P_CJ62_14)
83	M1: //und Deutsch// (KG_3_769-770)	I: die ihr gemacht habt (...) findet die den Weg? manche Kinder: mhmm (positiv) manche Kinder: mhmm (negativ). (KG_1_114-119)
84	M4: Türkisch (KG_3_779-780)	JF12: ist es so, dass / dass da noch andere Wege sind und dann (...) dann weiss man nicht ob man da noch Weiterlaufen muss oder so (KG_1_136-137)
85	J1: Ah nein, nicht mit/ mit/ mit Ländern, in manchen Ländern spricht man auch gleich (...) und in Dingda, wie heißt es, Israel oder so, da spricht man ähm da gibt es ganz verschiedene Sprachen (KG_3_804)	FM29: falls man das falsch gemacht hat (KG_1_141-142)
86	M4: //und dann, wenn des und/ da hat ja auch mal Deutschland gewonnen und da durfte ja auch Deutschland ähm (...) sagen, was für eine Sprache hier gesprochen wird. (KG_3_848-849)	JJ05: auch nicht so wirklich (...) (KG_1_163-164)
87	J1: Albanisch (KG_3_922-923)	JF12: mh, eine / so eine RICHTIGE Karte (KG_1_171-172)
88	M3: Spa/ Spanisch (KG_3_924-925)	JF12: ehm, da sind mehr Wege drauf (KG_1_175-176)
89	I: Spanisch, Albanisch, du hast vorher Chinesisch gesagt// M4: //ja (KG_3_926-929)	CC04: das ist ausgebaut (KG_1_177-178)
90	M1: Kroatisch (KG_3_930-931)	JJ03: einmal das eine richtige zum Beispiel Welt- und Wanderkarte ist also die (...) so (...) die gekauft ist (...) also die gedruckt ist (KG_3_181-182)
91	J1: Ah dann gibt es noch Afrikanisch// (KG_3_934-935)	YS10: bei mir eh ist mir aufgefallen, dass ich jetzt gerade einen Fehler gemacht habe, weil das da ist eigentlich die Straße und da habe jetzt aus Versehen das Weg gemacht aber dabei müsste dort das Weg sein (KG_1_193-196)
92	M2: //Komische Sprache// (KG_3_936-937)	I: also so eine richtige Gedruckte (...) aber die hat doch auch irgendwie gemacht! JF12: ja, aber (...) der hat (...) sich (...) erst so ein Gebäude oder so was gemacht I: mhmm du meinst ein Modell? JF12: ja (KG_1_199-205)
93	M1: //Italienisch (KG_3_944-945)	CC04: ich glaube ich hab da ein bisschen zu einen kleinen Weg gemacht hab aber (unv.) das ist nicht einfach (Schüler vergleicht mit 'echter Karte') (KG_1_213-214)
94	M2: //Es gibt noch Geheimsprachen// (KG_3_952-953)	JF12: meine / mein Haus war da nicht dabei (KG_1_233-234)
95	M1: //Irgendwie so was Luxemburgerisch oder Belgien (KG_3_954-955)	JF12: die sind (...) unterschiedlich (mehrere Schüler antworten) (KG_1_247-248)
96	M1: //Ah Beyrisch (KG_3_958-959)	JF12: ja, die ist auch größer (KG_1_261-262)
97	J1: Asia// (KG_3_962-963)	JJ05: Ich wurde sagen das sind die Gleichen (KG_1_277-278)
98	M2: //Berlinerisch// (KG_3_964-965)	JF12: ich / das sind zwar die gleichen Orte aber das sind andere Straßen (KG_1_291-292)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

99	M2: Deutsch oder so// (KG_3_968-969)	YS10: mh, da / da (...) bei diesen zwei dort da ist es gleich und dort ist auch gleich I: was ist dort gleich? zeigt nochmal das Grüne? YS10: ehm, (...) von / eh den da des I: ja YS10: Grüne I: ja YS10: ist mit dem Spi / mit das da gleich (KG_1_301-314)
100	J1: //Englisch oder? (KG_3_970-971)	YS10: und das da ist auch mit dem (...) gleich I: mhmm (positiv) also ist es ja doch dasselbe? (FM29 zeigt auf und schnippt) YS10: ja und die Kreu / ehm und ich glaub die Kreuzung ist auch gleich (KG_1_321-326)
101	M1: //Es/ es spricht man verschiedene Sprachen// (KG_3_976-977)	PM29: wenn das gleich wäre, dann müssten / dann müssten die SCHRIFTEN auch wären weil da ist was nicht ganz geschrieben das müsste dann da stehen also kann es nicht gleich sein (KG_1_333-334)
102	M2: //unv.) Geheimsprachen (KG_3_978-979)	I: aber waren sie denn am selben Ort? (FM29 trinkt weiterhin seinen Milkshake) SS15: ja (zögerlich) I: warum? SS15: weil das (...) anders aussieht, aber gleich ist I: genau / wie die YS10 gezeigt hat gef! Das ist der Sportplatz und das ist der Sportplatz (...) aber die haben das anders gemacht (...) YS10 YS10: ehm, und da sieht man es auch gleich das das und das zusammen ist (...) vielleicht hat der andere ein bissle rechts gemacht und der andere ein bissle links gemacht (KG_1_349-360)
103	J1: //Au ja, es gibt/ es gibt Fischsprache, es gibt Katzensprache, es gibt Meerschweinchen-Sprache, es gibt Hasen-Sprache// (KG_5_982-983)	AA00: Mhm, richtige Gebäude (KG_2_52-53)
104	//Es gibt Fuchssprache// (KG_3_987)	BK38: Weil man da so viel ein-// CJ62: ja BK38: gezeichnet hat und da könnte man jetzt theoretisch auch sein Haus sehen (KG_2_182-187) CJ62: ne andere Firma, vielleicht// (KG_2_234-235)
105	M2: Gibt es auch Schweinsprache? (KG_3_996-997)	I: (...) Das heißtt jemand anderszeichnet anders// RA08: //Mhm// IE12: //bis der andere (KG_2_238-243)
106	M2: //Ich weiß// (KG_3_1024-1025)	CJ62: Ja manche wollen vielleicht jetzt, dass man da dieses Gebäude so/ so wenig ein und dann zeichnen die das so auf wie sie es gut finden für sich, wahrscheinlich// (KG_2_262-263) RA08: //Hier stehen auch nirgendswo die Straßen// (KG_2_408-409)
107	M2: Ich weiß was (KG_3_1080-1081)	RA08: //dass es größer abgebildet ist// (KG_2_432-433)
108	M1: (...) Ich weiß die Schönste. (KG_3_1082-1083)	RA08: //aber das kann man ja auch eigentlich größer abbilden// (KG_2_436-437) IE12: //Wieso ist da nicht 38 abgebildet?
109	M4: Nur Türkisch (KG_3_1120-1121)	BK38: Da seht ich die 38 gar nicht// (KG_2_432-433)
110	M4: Ah, also weiß Arabisch in unserer Bibel ist (KG_3_1250-1251)	FW29: //mir ist die Nummer zehn die Maille// YS10: //nein das ist die Burg
111	M4: //Ah, weißt du, wir lesen eh unsere Bibel arabisch// (KG_3_1254-1255)	JM03: Das ist M437 FW29: Bei mir ist Nummer zehn die Maille// JM03: //Das ist M437 SA28: Ja aber//
112	M2: Wo, M4, wo hast du/ also wie hast du dann Hebräisch eh (KG_3_1278-1279)	

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

113	<p><b>Inhaltsbezogene Wiedergabe</b> Diese Form der Wiedergabe bezieht sich auf konkrete Inhalte. Hierbei sind alle Aspekte, welche sich auf die Konstruktion von Räumen beziehen fokussiert. Der Kulturbegriff, als ein dem Raum untergeordneter Begriff, bleibt außen vor, um diese Diskussion abzuschirmen. Die Diskussion der Rolle der Kultur ist nicht Ziel der Arbeit.</p>	<p>SA28: Dass man vielleicht mit dem Hubschrauber da/ da drüber fliegt und// I: //Mhm// SA28: //und dann einzelne Bilder macht und dann kann man sich die anschauen und kann man dann eine Karte so machen I: Mhm und warum von oben? SA28: (.) Weil man dann da das sich anguckt. (KG_3_233-242)</p>
114	<p>I: Was hast du gezeichnet? SchülerIn5: ein Berg I: Und was sind die Linien? SchülerIn5: die sind immer auf Meter (.) also die (kreisförmige Bewegung mit dem Finger) ist 100m I: Was die? SchülerIn5: Ja (.) die Linie (zeigt unterste Linie) (FN_47-52)</p>	<p>FM29: Aber man muss dann ganz hoch fliegen, damit man wirklich alles sieht. (KG_3_249-250)</p>
115	<p>SchülerIn6: Es gibt viele Berge, hohe und tiefe, manche sind grün. I: Welche sind denn grün? SchülerIn6: die wo Pflanzen habe (.) Wiesen wo ganz voll ist I: gut SchülerIn6: aber blaue Berge gibt es auch I: mit Seen? Aber gelbe und rote gibt es nicht zusehen SchülerIn6: ja (.) aber wenn die Sonne untergeht (FN_53-59)</p>	<p>JU05: Aber du kannst auch zwei Bilder machen (denn!)/ (KG_2_233-234)</p>
116	<p>Situation: SchülerIn7 zeichnet ein Raster I: Was machst du? SchülerIn7: Ich male wie auf einer Karte I: Sind das Straßen? SchülerIn7: Nein, wie hier (guckt aus dem Fenster), dann kann ich besser Grundstücke verkaufen oder finden I: Gut! Hast du das woanders auch gesehen? SchülerIn7: Ja, da auf den Karten ist das auch I: Dann kann man sich besser orientieren? SchülerIn7: ja (zu co. co.)</p>	<p>JU05: //man mehrere Bilder machen// FM29: //und dann kann man an Computer// JU05: //([Unw.] auch zwei Bilder machen, die (unv.) zusammen sind// (KG_3_261-266)</p>
117	<p>AW26: Prinzessin von Baden-Württemberg, 1/10 der Ernte müssen Bauern abgeben &amp; Vermutung: persönliche Verbindung zum Gebäude (Vorfahren) (FN_233-234)</p>	<p>I: Hatt ihr selber Karten gemacht? FM29: Nein JU05: (.) Wir durften schon AA00: Doch SS15: Ja JU05: //Bei dem Prinzenparen. (KG_3_313-324)</p>
118	<p>VS07: Piensauturm ist ein Turm von 3 noch erhaltenen Türmen der Stadtbmauer (FN_233-236)</p>	<p>JU05: //da durften wir doch unseren Schulweg (KG_3_331-332)</p>
119	<p>SA28: Wer ist die Mehrzahl von Atlass? I: Atlanter I: Das ist aber auch schwierig SA28: mhmm (FN_291_294)</p>	<p>IE12: (.) ist eine große Straße. I: (.) Was ist denn die große Straße? IE12: Eine Gelbe. (KG_4_193-198)</p>
120	<p>RA08: Till, die echte Karte ist geschrieben, denn die ist von Google aufgenommen (Till hört nicht zu und arbeitet konzentriert an seinem Platz weiter) (FN_295-296)</p>	<p>I: Mhm, genau (.) (räuspert). Sind die denn gleich gezeichnet? RA08: (.) Nein// (KG_4_235-234)</p>

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

121	I: Richtig und weißt du, was das/ was da/ was Klein-Venedig bedeutet? IE12: Das ist einfach so wie Venedig, hält nur in Klein. (UTM 10.2.14-R09-1001 43-47)	CC04: Vielleicht hat jemand anders die Karte gemacht. (KG_4_329-330)
122	AA00: Innsbruck. (UTM 30.1.14-R09-0003 225)	M4: Bei mir ist es Zick-Zack, Zick-Zack, Zick-Zack, Zick. (KG_3_185-186)
123	VS10: Ok [...], Wüstendorf [...], Büldersdorf [...], Büldersdorf [...]. (UTM 30.1.14-R09-0003 227)	M2: //Weil da alle eh Straßen drauf sind und da wurde die Hauptstraße gelb angemalt und die ist hält
124	VS10: Wate[...], Waterbeck [...]. (nicht) Cool, da ist das Meer. (UTM 30.1.14-R09-0003 230-231)	J1: Ah mh, weil bei mir gab es kein Platz mehr, hätte ich hier ein Haus gemacht und da hier ähm hier war es dann schon [Name eines Jungen] sein Haus und das ist eigentlich hier// (KG_3_233-236)
125	Weil ein schwarzes Männle ein Kokodil er früher geholt hatte. (P_VS10_36)	M2: (...) Ich finde meins nicht, weil meins hier oben ist. (KG_3_233-234)
126	An seiner linken Ecke ist ein kleiner schwarzer Männle (keiter Greist). Er verprügelt jeden im Keller wer steht oder betrügt. (P_VS07_21)	M2: Eher eine Gekauft, als eine Gezeichnete// I: Eher eine Gekauft, als eine Gezeichnete// M2: //Mhm// I: //Warum meinst du das? M2: Weil es einfach besser// M3: //gemacht// M2: //eingezzeichnet ist und so. (KG_1_341-354)
127	Die beiden Türme werden durch ein Stahlseil verbunden. (P_VS07_21)	M2: //Und nur den Schn/ äh Schnitt einfach nehmen. (KG_3_527-528)
128	Weil neben dem Pliensaturn die Pliensaubrücke beginnt und die zwei Stadtteile [Pliensauvorstadt, [Stadt] Innenstadt] verbindet. (P_VS07_37)	I: Sprechen wir denn dann alle nur in Deutschland Deutsch? M1: (...) Nein M3: Doch// J1: //Nein, wenn än manche a/ manche sind auch ausländisch glaube ähm// M4: //Nämlich ich// (KG_3_854-873)
129	Er verprügelt jeden im Keller wer steht oder betrügt. (P_VS07_72)	I: Ist es denn leicht zu lernen für dich? M1: Mh nein. (KG_3_1198-1201)
130	Einer der 9 Pfleghöfe in [Stadt] ist der Salemer Pfleghof in der Beutau. (P_SA28_25)	Kartendefinition geben - Bedeutungen von Karten aushandeln - Karten als Abbildung. Schülerinnen und Schüler zeigen mittels Äußerungen ihr Verständnis auf. Die sehen Karten als Abbild der Erde. In Anlehnung an der vorherige TeilKategorie Karten als Abstraktion des Containers / Konstruktion, lässt sich hier der Streit der Kartographie im Kleinen aufzeigen. Ist eine Karte nun ein Konstrukt oder ein Abbild?
131	Es waren 315 Stufen bis ganz nach oben. (P_IE12_21)	Bilder der Erde (P_VS07_14)
132	Die Postmichelstatue ist aus Bronte, die auf dem Postmichelbrunnen steht. (P_AW26_69)	Orte, die sie abbilden (P_VS07_14)
133	Kleinvenedig war früher ein Wasserteich für die Stadt /Stadt/ (P_AW26_69)	da kannen kucken was man wen eine Straße (P_SS15_14)
134	In der Sektfabrik Kessler wurde als einer der ersten Betriebe elektrisches Licht eingebaut. (P_AW26_69)	alles was man über die Welt und die Straße wissen wollen ist da drin (P_SS15_14)
135	Die Frauenkirch ist 72m hoch, der Engel 60cm hoch. (P_AR601_21)	darauf sind Häuser, und Wege und Straßen. (P_SS07_13)
136	I: und was zeigen sie? JU05: [Stadt] I: [Stadt] (KG_1_249-254)	der verschiedenen Länder der Welt (P_SA28_13)
137	C162: Barbarossastrasse zw// (KG_2_366-367)	Auf meinem Globus sieht man die ganze Welt. (P_SA28_13)
138	C162: //aus Marseille// (KG_2_371-372)	Eine Karte ist ein großes Stück Papier wo Straßen und Wege drauf sind. (P_KG20_14)
139	RA08: //Marseille// (KG_2_373-374)	Beispiele HAMBURG, BERLIN (P_JU05_13)
140	IE12: //Marokko// (KG_2_375-376)	Eine Karte ist wenn man viele Straßen und Symbole und andere Zacken. (P_IF12_14)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

141	JU05: //Marokko// (KG 2_577-578)	eine Darstellung der Erdoberfläche oder anderen Dingen (P_IE12_14)
142	RA08: //Oder Frankreich, gab es auch// (KG 2_583-584)	in einer Stadtkarte sind alle Straßen und Wege eingezeichnet. (P_CI62_14)
143	IE12: //Berge glaubt, da hat man ganz viele Berglinien gesehen. (KG 2_585-586)	Auf einer Wanderkarte sind die Wanderwege und die Höhe der Berge eingezeichnet. (P_CI62_14)
144	RA08: //Und Mainz// (KG 2_587-588)	Das ist eine Karte auf dem du verschiedene Länder, Städte Schulen und Straßen sehen kannst. (P_BK38_15)
145	JU05: //Aus Bern glaub ich (KG 2_593-594)	Auf Landkarten kann man Straßen, Städte, Länder und Flüsse sehen. (P_AW26_12)
146	RA08: //Die/ so/ also// IE12: //So Kreise hält CI62: Das ist ja auch ne Schicht// JU05: //Wie viel Meter// (KG 2_597-604)	JU05: //man mehrere Bilder machen// (KG_3_261-262)
147	JU05: //Höhenlinien glaub ich// (KG 2_643-646)	FM29: //Warte kurz, dann ge/ dann geht man an Computer, schneidet zusammen alle die Bilder oder//
148	CI62: (.) Dann ist es 350 m hoch. (KG_2_655-656)	FM29: //macht verschiedene Bilder und dann schneidet man das zusammen, und dann hat man schon ganz [Stadt]. (KG 3_273-274)
149	BK38: hoch ist wie halt diese Nummer hier. (KG_2_665-666)	FM29: Nein, so geschnitten, dass dings, dass man jetzt nicht die Wolken und die Menschen sieht.
150	FM29: Eine Karte (KG_3_9-10)	SA28: Weißt, wenn man so weit oben ist, dann sieht man ja dann gar nicht mehr die Menschen.
151	FM29: (.) Die N/ bei der Maille ist die Nikolauskapelle// (KG 3_135-136)	JU05 //Ils, so Punkte könnte man erkennen, aber (KG 3_297-298)
152	SS15: Also ich ähm/ ich hab gelernt über die Nikolauskirche. Ich wusste nicht, dass die Nikolauskirche ist. (KG 3_169-170)	M2: //Weil da alle an Straßen drauf sind und da wurde die Hauptstraße gelb angemalt und die ist jetzt bunt. (KG 3_223-224)
153	SS15: Ich wusste nicht, dass das an die Nikolauskapelle ist (KG_3_181-182)	<b>Meinungen äußern</b>
154	SS15: //und ich dachte, die sieht anders aus und (.) ähm, hab ich jetzt gelernt, ganz viel von der Nikolauskapelle// (KG 3_185-186)	„Am besten war die 1, eil ich da bauen konnte.“ (FN_32-33)
155	JU05: (.) Ah (.) ich hab ja das übers Kleimeyerhaus, das ha/ hat mich sehr interessiert, also schon auf den ersten Blick, als ich es erblickt hat, da hab ich/ da dachte ich mir, da muss ich was drüber lernen. (KG_3_189-190)	Wie hat euch das gesamte Projekt gefallen? 10x lachender Smiley, weil es Spaß gemacht hat / nicht so laut war / wir ein Plakat machen mussten
156	JU05: Mhm, ja, wir haben ja jetzt die Sch/ äh Sage vom schwarzen Männchen und (unv.) (KG_3_205-206)	6x neutraler Smiley, weil es zu lange gedauert hat 3x trauriger Smiley, weil auslassen
157	YS10: Ahm ich hab also gelernt von Schelztor, dass die Maille ihm noch ähm hinter der Stadtmauer mal auch war, aber die haben jetzt (unv.) die Stadtmauer (unv.) und dann ist nur noch Schelztor übrig (KG 3_209-210)	Seid ihr zufrieden mit dem Gebäude? 14x lachender Smiley, weil JU05: ich Wissenschafter von Bürgermeister, oder Bürgermeister werden will UW44: Warum? Einfach so AW26: es früher meiner Familie gehört hat AA00: weil es spannend war SS15: weil ich was Neues gelernt habe 4 neutrale Smiley, weil SA28: ich ein anderes machen wollte, das alte Rathaus 1 trauriger Smiley (ohne Begründung) (zu 321-322)
		CI62: Venedig in echt ist noch schöner. (UTM_10.2.14-R05-0002_326-327)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

158	<p>YS10: An Morens war dabei, wir haben erstmal geknetet, einen Berg, und den haben wir zerschnitten, dann haben wir es auf dem Blatt gedruckt, dann so skaliert// I: //Mhm// YS10: //und dann haben wir des (unv.) noch kleiner genommen, dann haben (unv.)// YS10: //Und dann// I: Mhm//</p>	<p>AA00: Ne Muttersprache (...). SS15: Aber nicht nur Muttersprache (...). YS10: Vatersprachen, gibts des? I: Ja. YS10: Muttersprache ist besser (Ischt). I: Warum ist Muttersprache besser?</p>
159	<p>I: Ja und was heißen die Zahlen an dem Berg, SA28? SA28: Wie hoch des jetzt ist da (unv.)// (KG_3_433-438)</p>	<p>SS15: Also mir ist es egal, ich ähm, (...) Vatersprache, Muttersprache. Hauptsache ich spreche eine Sprache (UTM_30.1.14-R09-0003_161) SM07: Dass sie da so viele Ringe hat. BK38: Und warum? SM07: Weil's nicht schön aussieht (Ischt) (UTM_30.1.14-R09-0002_23-25)</p>
160	<p>JU05: Das sind Höhenlinien. (KG_3_461-462)</p>	<p>Den berg zu machen war tol. (P_Y510_61)</p>
161	<p>YS10: Ähm ähm also k/ kennst du kennst du die Geschichte von Türkei (unv.)// I: //Mhm// YS10: //ume.// I: //Mhm// YS10: //Weil da ähm/ früher da haben die Türken mit irgendwelchen Leuten ähm (unv.) gekämpft// I: //Mhm// YS10: //dann haben alle gestorben dann ähm// I: //Mhm// YS10: //Blut war dann auf dem Boden// I: //Oii// YS10: //und da war alles rot und dann auf der Linie war ein Stern und ein Mond und dann haben// I: //Und so kam die Flagge zustande? YS10: Ja, aber// I: //Oii// YS10: //aber für Deutschland weiß ich nicht warum (KG_3_357-386)</p>	

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

	<p>FM29: Ich möchte euch heute meine Geschichte erzählen. I: Ja FM29: Also die meisten Moslems beten ja wie/ wie ich in meiner ganzen Familie/ wir beten ja I: Mhm FM29: Und dann/ dann/ dann darf/ dann darf man (unv.) oder so oder machen// I: //Mhm// FM29: //und eigentlich dürfen/ dürfen s/ eigentlich sind alle verwandt, weil der erste Mensch s/ weil es/ weil er/ weil die ist das erste Mensch SS13: Wer Adam// FM29: //A FM29: Ja Adam// I: //Mhm// 162 FM29: //ich habe einen kleinen Bruder, der heißt Adam und I: Ne hoffentlich war das nicht der erste Mensch Alle: (lachen)// FM29: //der ist zu alt I: (...) Ok gut, und dann? FM29: Und dann ähm und dann ähm, also der hatte/ der hatte dann eine Frau I: Mhm// FM29: //und dann und die Frau hat ganz viele Kinder und also hat YS10's Mutter zum Beispies// I: //Mhm FM29: Eigentlich sind alle verwandt//</p>	X ok, weil Weil es bischen schwer war den Schulweg zu zeichnen.(P_Y510_79)
163	<p>YS10: //da ist es, ähm die Frau heißt (unv.) äh Eva, aber// I: //Ja YS10: ähm der Gott h/ die waren gar keine Menschen eigentlich// FM29: //Doch// (KG_3_662-670)</p>	Am besten hat mir das alte Rathaus mit seinem astronomische Uhr, die zwei Figuren und ein Adler gefallen. (P_V507_21)
164	<p>U05: Ja, irgendwas mit Karten (KG_4_43-44)</p>	X gut, weil wir unsere Meinungen tauschen können (P_V507_44)
165	<p>IE12: //Mit/ mit [Stadt] (KG_4_47-48)</p>	Die Ideen für den Piensuturm zu sammeln und den Plakat zu verstellen. (P_V507_61)
166	<p>U05: (...) Ahm verschiedene Sachen mit Karten. (KG_4_59-60)</p>	X gut, weil es sehr leise war und ich mich konzentrieren konnte. (P_V507_79)
167	<p>CG2: Eine Stadt (KG_4_125-126)</p>	Xok, weil sehr viel Deutsch gesprochen haben (P_V507_83)
168	<p>I: //hier/ da ist das Schloss (.), wenn ihr hier am Schloss steht und guckt, dann geht jede Straße IE12: (...) in jede Himmelsrichtung. (KG_4_161-164)</p>	Der Postmichelbrunnen hat mir sehr gut gefallen, weil ich die Sage vom Postreiter so spektakulär finde. (P_UW44_26)
169	<p>M4: //Württemberg// (KG_3_353-354)</p>	Ich habe ihn mir ausgesucht, weil die Figur so toll ist und weil er der bekannteste Brunnen von (Stadt) ist.
170	<p>M1: //Baden-Württemberg//</p> <p>M2: //je ich weiß, was des ist// (KG_3_381-384)</p>	Xgut, weil es mir Spaß gemacht hat (P_UW44_44)
171	<p>J1: Stuttgart (.) mit rot oder lila (KG_3_600-606)</p>	a. Was hat dir dabei gefallen? Das wir so viel zeit für unser Plakat hatten. (P_UW44_39-60)
172	<p>J1: Ja, weil das eine Haupt Dinge da Bums da Blableble ist. (KG_3_613-616)</p>	X ok, weil ich vieles oftmals nicht richtig versanden habe (P_UW44_78)
173	<p>M3: Hauptstadt// (KG_3_617-618)</p>	Es hat sehr viel Spaß gemacht. (P_SS15_21)
174	<p>M3: He/ Hauptstadt (KG_3_621-622)</p>	Xgut, weil wir und nicht gestritten haben (P_SS15_44)
175	<p>M3: Baden-Württemberg// M4: //Baden-Württemberg (KG_3_625-628)</p>	Xgut, weil es sehr spaß gemacht hat (P_SS15_81)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

176	M4: //Weil Hauptstadt ist Berlin. I: (.) Von was? M4: Von ahh Deutschland. (KG 3 631-636)	Die Stadtkirche St. Dionys gefällt mir, weil sie ein schönes blaues Dach hat. (P_SM07_25)
177	J1: Ich weiß warum, (.) weil ahh ich glaub die Länder, die wurden einzeln gegründet, also dann ist halt einer mit der Sprache (.) ahh hat er gesagt, dass ist ei/ eigentlich die/ das ist einfach die Sprache und dann hat irgendjemand entschieden und hat gesagt, dass ist jetzt die Sprache und dann hat jemand in Deutschland gesagt, dass ist die Sprache. (KG 3 795-796)	Xgut, weil die anderen Mitschüler auch nett waren und auch was wußten (P_SM07_43)
178	J1: //Ahh, weil es keine feste Israeliker gibt oder wie die// (KG 3 807-808)	a. Was hat dir dabei gefallen? Das viele überlegen. (P_SM07_39-60)
179	M4: Da wurde ja auch mal so ein Krieg I: Mhm// M4: //Äh gegen Türkei und Deutschland und da hat ja äh mal Türkei gewonnen und da und dann durfte ja Türkei wählen, was für eine Sprache. (KG 3 873-878)	Xgut, weil es spannend war und es hat viel Spaß gemacht (P_SM07_78)
180	J1: //Nein, wenn ein manche a/ manche sind auch ausländisch glaube ahh// (KG 3 870-871)	Xeut, weil es auch mal interessant war andere Sprachen zu hören. (P_SM07_82)
181	J1: //Russland-Deutsche, die wurden ahh irgendwie, (.) die durften/ die/ da gab es in Deutschland gerade eine große Hungersnot und dann sind/ also dann sind die run/ ahh die DEUTSCHEN I: Mhm// J1: //dann nach Russland gegangen, weil sie da ein Stück Acker und so gekriegt haben I: Mhm J1: Und Essen und dann ahh (.) und dann sind die Russländer dann wieder zurückgekommen und dann wurden sie Russland-Deutsche genannt, weil sie halt in Russland ja waren// I: //Mhm J1: Also in Deutschland und dann wieder in Russland. I: Mhm, aber die sind quasi rüber gewandert und// J1: //ja// I: //wieder zurück gewandert. (KG 3 874-893)	Aber am besten gefallen hat mir die 72m hohe Frauenkirche. (P_SA28_20)
182	J1: Asia// (KG 3 962-963)	Xnicht so gut, weil es viel zu laut war. (P_SA28_43)
183	M4: Ah, also weil Arabisch in unserer Bibel ist (KG 3 1250-1251)	Mir hat das Gestalten meines Plakates sehr viel Spaß gemacht. (P_SA28_71)
184	M4: //Ah, weißt du, wir lesen äh unsere Bibel arabisch// (KG 3 1254-1255)	Xgut, weil ich viel gelernt habe über Gebäude in (Stadt). (P_SA28_78)
185	M4: Ach so ahh, also die Bedeutung ah weiß (ich hab sie jetzt erst? (unv.)) ah die Bedeutung ist (...), dass es also (.) ahh, dass es halt den Gott gibt und// (KG 3 1302-1303)	Xnicht so gut, weil ich manches nicht verstanden habe. (P_SA28_82)
186	M4: äh, dass/ dass es Gott nur einmal gibt. (KG 3 1306-1307)	Das Projekt hat mir gut gefallen Super! (P_SA28_88)
187	<b>Inhaltbezogene Wiedergabe - Medium mit dem die Karte repräsentiert wird.</b> Der Aspekt der medialen Kartenrepräsentation ist als Bestandteil der Strategie Wiedergeben zu verstehen. Die unterschiedliche, mediale Darstellung von Karten wird bereits von den 8-jährigen Kindern thematisiert: Blatt, Globus, Navigationsgerät	Es hat Spaß gemacht! (P_RA08_21)
188	Bei meinem Papa im Auto gibt es ein Navigationsgerät auf dem verschiedene Karten gespeichert sind. (P_SA28_12)	Mit hat es besonders gefallen, wo wir bei den Wasserrädern waren. (P_RA08_26)
189	Auf meinem Globus sieht man die ganze Welt. (P_SA28_13)	Es hat mir alles gefallen. (P_RA08_60)
190	Eine Karte ist etwas aus Papier gemachtes. (P_RA08_14)	Xok, weil einer mich manchmal generft hat (P_MA37_45)
191	Eine Karte ist ein großes Stück Papier (P_KG20_14)	X gut, weil ich da auch was gelernt hab. (P_MA37_80)
192	Eine Karte ist ein Blatt und mit diesem Blatt kann man nicht verlaufen. (P_CC04_14)	Xok, weil weil es ein bisschen schief gemacht hat (P_KM20_45)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

193	Es gibt zwar auch Newies außer das ist etwas anderes, imprinzip ist es das gleich blos das ein Newie elektronisch ist, und eine Karte aus Papier, auf dem etwas draufgetruckt ist. (P_BKS8_15)	xhat es dir spaßgemacht (P_KM10_36)
194	JU05: Ah und wir hatten da so ein Blatt in der Hand mit einem Berg drauf gezeichnet. (KG_3_435-436)	X gut, weil Da haben wir auch etwas gelernt (P_KM10_81)
195	J1: Also ich tätte sagen, eh wo sie hi/ hinmuss und// I: //Mhm// J1: //wenn sie das auch nicht versteht, dann tätte ich vom ähm Computer was a/ ausdrucken und dann geben. (KG_3_377-382)	Ich finde sie alle toll (P_KG20_21)
196	M2: //Also ich würde einfach das Navi benutzen, in// (KG_3_365-366)	Ich finde den Ausflug sehr toll und spannend! (P_KG20_21)
197	M2: //Da nimmt sie dann das Navigationsgerät mit. (KG_3_377-378)	Ich finde die Frauenkirche sehr schön und so toll weil sie auch so hoch ist. (P_KG20_38)
198	M2: Oder ähm man tut halt im Handy äh so eine Karte auf und da// (KG_3_387-388)	Xok, weil ich dass manches gut verstanden hab und manches nicht gut. (P_KG20_45)
199	<p><b>Inhaltbezogene Wiedergabe - Wiedergabe von Kartentypen</b>  <b>Was für Karten gibt es? geographische Karten (Stadtarten, Wanderkarten, Landkarten...)</b>  <b>aber auch sonstige (auch im Alltag verwendete) Karten: Spezialkarten, Visitenkarten...</b>  <b>Sprachbewusste Differenzierung des Begriffs 'Karte'.</b></p> <p>Landkarten: 7    Weltkarte: 6    Stadtarten: 3    Wanderkarte: 2    Straßenkarte: 2    Seekarten: 2    Himmelarten: 1    Luftfahrtkarten: 1    Busfahrkarte: 1    Fahrradkarte: 1    Geburtstagskarte: 1    Weihnachtskarte: 1    Poetkarte: 1    Schatzkarte: 1    Speleekarte: 2    Elekarte: 1    Getränkekarte: 1    Straßenbahnkarte: 1    Viertenkarte: 1</p>	<p>Das wir uns die Farbe wählen konnten und das wir noch selber was malen konnten. (P_KG20_61)</p>
200	Auto Karte (P_MA37_14)	Xgut, weil es spaß gemacht hat und weil wir ein Plakat gemacht haben. (P_KG20_79)
201	Busfahrkarte, (P_MA37_14)	Xnicht so gut, weil ich gar keine anderen Sprachen gehört habe. (P_KG20_83)
202	Es gibt auch Karten wo Kontinente und Länder drauf sin wen man mal ins Weltall fliegt (P_KM10_15)	Das Fotografieren, das Treppen laufen Das Neue Rathaus (P_JU05_25)
203	Es gibt auch Karten wo Kontinente und Länder drauf sind. (P_KG20_14)	a. Was hat dir dabei gefallen? Das Schreiben (P_JU05_60-61)
204	Es gibt auch Kontinente auf einer Karte (P_KM10_15)	Xeut, weil leise war und ich mich konzentrieren konnte (P_JF12_78)
205	Es gibt verschiedene Arten von Karten. Zum Beispiel: Landkarten, Himmelkarten, Luftfahrtkarten, Stadtarten, Seekarten u.s.w. (P_E12_14)	Mir haben die Wasserräder am besten gefallen. Mir gefällt das Gesamtbild von 'Klein Venedig'. Zudem finde ich es toll. (P_E12_26)
206	Fahrradkarte (P_CJ62_14)	Daß wir im Computerraum waren und daß es einfach toll ist. (P_E12_60)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

Strategien / Strategies

207	Geburtskarte, Weihnachtskarte, (P MA37 14)	a. Was hat dir dabei gefallen? Die Ideen für die Mails zusammen und den Plakat zu versta (P FM29 39-60)
208	Land Karte (P KM10_15)	Mir hat die Frauenkirche am besten gefallen. (P CJ62_21)
209	Land Karte (P FM29 14)	Mir hat alles gut gefallen. Weil es mal was anderes war als in der Schule zu sitzen. (P CJ62_26)
210	Landkarte, (P MA37 14)	Weil es schön aussieht und weil Es einfach spannend ist. Ich möchte mal wissen wer da drin gewohnt
211	Landkarten (P SA28 13)	Mir hat die Plakatgestaltung gut gefallen. (P CJ62_61)
212	Landkarten (P AW26_12)	Weil ich nur eine Sprache sprechen wollte. (P CC04_51)
213	Landkarten von [Stadt] (P KG20_21)	Aber irgendwie haben ich und V507 uns das besser vorgestellt. (P BK38_22)
214	Postkarten (P AW26_12)	Mir hat der Heiges am besten gefallen. (Heiges ist ein Spielwarengeschäft in [Stadt]) (P BK38_27-28)
215	Schatz Karte (P FM29 14)	Am besten haben mir die Häuser am Marktplatz gefallen. (P AW26_24)
216	Seekarte (P CJ62_14)	Mir hat besonders gut die Frauenkirch gefallen; weil die Frauenkirch viele schöne Fenster hat und Jesus hat eine schöne weiße Farbe. (P AR601_26)
217	Spisekarte (P AW26_12)	Weil es ein altes Gebäude ist und weil es auch schön aus sieht weil sich der Name Wolfstor spannend an hört und ich dachte der Name Wolfstor interessiert mich. (P AR601_37)
218	Spisekarte, Elskarte, Getränkekarte, (P MA37_14)	a. Was hat dir dabei gefallen? Das kann die Sachen rausfinden musste um das Plakat fertig zu machen. (P AR601_39-60)
219	StadtKarte (P MA37_14)	Mir hat besonders das Klimayerhaus gefallen weil das schwartzte manie da ist und weil es für mich
220	StadtKarten (P SA28_13)	UF12: Deutsch ist die schönste Sprache (KG_1_331-332)
221	Straßenbahnhkarte (P MA37_14)	M1: Ich finde Türkisch ganz schön. (KG_3_1176-1177)
222	Straßenkarte (P MA37_14)	Kartenlungen bilden Schülerinnen und Schüler sind in der Lage aufgrund ihres bereits erworbenen Wissens (Wiedergeben) sowie erster problematisierender Schritte, eigene Differenzierungen / Rasterbildungen „Kinderkarte“ / „Erwachsenenkarte“ vorzunehmen, und diese anhand von
223	Straßenkarten (P CJ62_14)	IE12: //Die/ die ist eher ne Kinderkarte// (KG_2_100-101)
224	Visitenkarten (P AW26_12)	IE12: Weil mit den Nummern und dann kommen hier die Nummern. (KG_2_110-111)
225	Wanderkarte (P CJ62_14)	IE12: Auch ne Kinderkarte (KG_2_120-121)
226	Welt- und Wanderkarte (KG_1_182)	RA08: //Kinderkarte (KG_2_124-125)
227	Weltkarte (P MA37_14)	IE12: Zum Beispiel hier, sind auch DIE da drauf, ist hier so abgebildet und hier ist sie so. (KG_2_126-127)
228	Weltkarte (P KG20_14)	BK38: Und hier auch ne Kinderkarte. (KG_2_130-131)
229	Wiedergabe von Methoden / Strukturen Schüler und SchülerInnen sind in der Lage erfahrene Methoden / Strukturen wiederzugeben.	
230	AA00: Darum geht (...), man muss Stichwörter finden und man muss so (...), man muss Stichwörter finden (...) und man muss so gut lesen (...), finden (...), dass man, ähm (...), dass man des einem Freund erklärt (...), deinen Freunden erklären kann (...). (UTM_30.1.14-R09-0003_287)	IE12: //Auch des oben des und das ist in 3D. (KG_2_136-137)
231	KG20: Wähle dir eine Karte aus und schaue sie dir genau an (...) Was bedeuten die unterschiedlichen Farben? (UTM_30.1.14-R09-0002_41)	IE12: (...) 2D (KG_2_140-141)
232	KG20: (unverständliches Geräuscher) Schaue dir die Karte an (unverständlich), so dass du sie einer Freundin erklären kannst. (unverständlich) Schreibe dir hierzu einige Stichwörter im Kasten auf. (UTM_30.1.14-R09-0002_87)	BK 58: Weil da auch/ also ne Erwachsenenkarte/ also dies ist ja eigentlich/ da ist gar nichts drauf eigentlich, nur Wege// Alle: //ja (allgemein) (unverständlich)// I: Nur Straßen und keine// BK38: //Bei der haben wir auch Linien// SS13: //eigentlich haben wir auch Photos drauf// (KG_2_149-153)
233	KG20: Person A beginnt und liest seine Frage vor. Person B versucht darauf zu beantworten. Danach ist Person B an der Reihe und stellt deine Frage, diese macht ihr bis alle Fragen beantwortet, (...) beantwortet wurden. Probiere jede Sprache, die ihr könnt, beim Antworten auf der Frage aus. Hört euch hierzu die Wörter in den unterschiedlichen Sprachen. (UTM_30.1.14-R09-0002_87)	I: //mit den Hiften, ok. So, warum ist das ne Erwachsenenkarte, Jung?// CJ62: Ich find einfach, weil da sind irgendwie viel weniger Bilder (KG_2_158-161)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

234	SS15: ... Was fällt euch auf? [...] Mit dem Fenster schaut ihr euch ein (...) en Kartenausschnitt an, sucht euch einen Kartenausschnitt aus. [...] Was fällt euch auf? (unverständlich)... erzählt aus (unverständlich), verschiedenen Sprachen, die ihr kennt. (UTM_30.1.14-R09-0003_31)	CI62: //und da sind auch zuviel auf der gleichen (unv.)// (KG_2_164-165)
235	JF12: Symbole sind Zeichen, die eine besondere (...) verstehen (...), egal ob sie Englisch, Deutsch, Italienisch oder Türkisch sprechen. (UTM_30.1.14-R09-0002_25)	BK58: Weil man da so viel ein-// CI62: ja BK58: -gezeichnet hat und da könnte man jetzt theoretisch auch sein Haus sehen (KG_2_182-187)
236	JU05: //Ahm, wir mus/mussten da Sachen entziffern (KG_2_328-329)	IE12: Ja, (nirgends?), die sind noch nicht abgebildet, die waren auch irgendwo (KG_2_196-197)
237	JU05: Und bei der/ bei einer/ bei einer Station da war/ es war glaub die Station eins und da hatte man so Luppen (KG_2_332-333)	CI62: Da sind Häuser. Siehst du nicht ei/einfach die einzelnen Gebäude. (KG_2_198-199)
238	JU05: //und da/ und ähm diese Fenster, also aus BK58: //ja// JU05: Papier JU: Mhm// JU05: //und dann musste man gucken mit was Fenster// (KG_2_336-341)	IE12: Das ist vielleicht eine Kinderkarte (unv.)// (KG_4_285-286)
239	JU05: //Da konnte man auch mit Knete machen, da in verschiedenen Steigungen// (JU05 doppelt sich) (KG_2_627-628)	IE12: //Kinderkarte und das ist dann so eine (...) andere// (KG_4_289-290)
240	JM29: (...) Ich weiß wo, kann ich dir helfen? (KG_3_143-144)	J1: //Des ist ja auch eine Autofahr-Karte oder so was// (KG_3_409-410)
241	JU05: Ah und wir hatten da so ein Blatt in der Hand mit einem Berg drauf gezeichnet. (KG_3_435-436)	<b>Bewertungen vornehmen</b> Schülerinnen und Schüler nehmen einen reflektierteren Blickwinkel ein, wechseln oft Perspektive und können ihr eigenes Wissen kritisch hinterfragen. Aufgrund dieser Fähigkeiten können Schülerinnen und Schüler Konzepte, Kontexte etc. bewerten. Sie sprechen Ihnen Wichtigkeit zu oder ab usw.
242	SS15: //wir mussten da so schneiden (KG_3_463-466)	<b>Bewertungen vornehmen - Sprachbewertungen</b> Im Rahmen der Bewertungen ist auffällig, dass die Schülerinnen und Schüler Sprachen bewerten können. Welche Sprachen werden genannt? Englisch, Deutsch, Spanisch (2x), Italienisch, Französisch, Türkisch Warum bewerten die Schülerinnen die Sprachen so? Alle Sprachen stellen Prestigesprachen in der heutigen globalisierten Welt / Gesellschaft dar. Eine Ausnahme bleibt das Türkische, welches von YS10, einer extrovertiert mehrsprachigen Person, genannt wird. YS10 geht offensiv mit ihrer Sprachbegabung um.
243	JU05: (...) Ahm verschiedene Sachen mit Karten. (KG_4_59-60)	SS15: Ok, ich spreche die schönste Sprache der Welt und du sprichst (...) hmimm (...) Afrikanisch. (längere Pause) (UTM_30.1.14-R09-0003_369)
244		JF12: Deutsch ist die schönste Sprache. (KG_1_531-532)
245		JU05: mir gefällt Spanisch am meisten. (KG_1_333-336)
246		JF12: mir gefällt Deutsch und Spanisch am meisten. (KG_1_339-340)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

247		JP12: <i>ehm (.) das ist irgendwie so schön ich weiß auch nicht.</i> (KG 1_343-344)
248		CC04: <i>mir gefällt die span (.) / Italienische am</i> (KG 1_351-352)
249		VS10: <i>ehm also ich mag französische Sprache und Türkische</i> (KG 1_353-356)
250		SS15: <i>ich mag Englische, weil Englisch ist ja (.)</i> (KG 1_359-360)
251		JM05: <i>//Bei mir versteht keiner//</i> (KG 2_739-760)
252		AA00: <i>Wir verstehen</i> (KG 2_761-762)
253		RA08: <i>//schnattern die, sodass man fast nichts versteht//</i> (KG 2_793-794)
254		CI62: <i>//ja, aber auch, wenn man nicht/ zum Beispiel in Thailand ist</i> (KG 2_797-798)
255		IE12: <i>Ja die reden auch schnell so</i> (KG 2_799-800)
256		RA08: <i>//also englisch//</i> BK58: <i>//englisch//</i> CI62: <i>/Englisch ist die wichtigste/ wichtig.</i> CC04: <i>Ja//</i> (KG 2_813-822)
257		CI62: <i>//Das ist die Hauptsprache.</i> (KG 2_831-832)
258		CI62: <i>Die WeltSprache</i> (KG 2_833-836)
259		RA08: <i>Und des ist auch so/ also weils so viele Länder gibt, in denen man englisch spricht, haben die des sich ausgesucht ähm</i> (KG 2_839-840)
260		RA08: <i>//wels eine Sprache ist und deshalb lernen wir jetzt/ ähm fast jeder lernt ja in der Schule englisch</i>
261		I: <i>Mhm, und wie findet ihr das in der Schule englisch zu lernen?</i> IE12: <i>Mh</i> SS15: <i>Gut</i> AA00: <i>Gut</i> (KG 2_845-852)
262		AA00: <i>Mh, manchmal</i> SS15: <i>Geht eigentlich</i> CI62: <i>Nein</i> CC04: <i>[unv.] nicht</i> RA08: <i>Nein</i> (KG 2_851-870)
263		RA08: <i>//ich finds/ es ist gut, dass es so ne WeltSprache gibt, dass man dann//</i> BK38: <i>//Soll, die Pause ist schon da//</i> RA08: <i>//äh mit anderen auch unterhalten kann//</i> (KG 2_887-892)
264		BK38: <i>(.) Eigentlich/ Wieso müssen alle englisch lernen? (.) Nur weil viele englisch reden, heißt das doch nicht, dass mein lieblings (.) fach</i> (KG 2_897-898)
265		IE12: <i>//Das wäre noch besser.</i> (KG 2_903-906)
266		IE12: <i>weil ich das schon kann</i> (KG 2_911-912)
267		RA08: <i>//Das wäre doof//</i> (KG 2_913-916)
268		AA00: <i>Also gerne</i> (KG 3_483-486)
269		AA00: <i>Denn (.) ähm, (.) die konnte ich die Sprache [unv.]</i> (KG 3_489-490)
270		JU03: <i>Aber wenn, aber wenn zum Beispiel nur du Italienisch kannst, außer dir überhaupt niemand, nicht mal ein Wort (.) und das wäre schwierig</i> (KG 3_497-498)
271		JU03: <i>//dann sagst du zum Beispiel zur SA28 äh irgendwas äh irgendwas Italienisches, die sagt äh und die kann jetzt zum Beispiel Portugiesisch. Die sagt Portugiesisch zurück: "Was?" Und du verstehst das ja gar</i>
272		JP12: <i>(.) Und ich mag Französisch, weil es so schön ist [unv.]</i> (KG 4_460-461)
273		J1: <i>//Ah ä/ es ist aber, weil Englisch ist einfach die Oberhaupt-Blablab-Sprache.</i> (KG 5_637-638)
274		J1: <i>(.) Also äh vor ein paar äh vor Jahren, da wurde das mal ausgemacht ähm und dann ist da einer mehr zu England gehalten und dann ist Englisch die ähm Sprache halt geworden, die ähm (.) die ähm</i>

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

275	J1: //kann jeder. (KG 3 677-678)
276	J1: Also es sollte jeder können, weil, wenn du jetzt zum Beispiel Ingenieur, Pilot oder so da bist, dann musst du auch Englisch gut können. (KG 3 679-680)
277	M4: Ah ja, also es gibt ja auch in Deutschland auch andere Sprachen, nämlich ich/ ich höre eigentlich solche Sprachen, ich verstehe die/ die lernen einfach irgendetwas, ich verstehe das überhaupt nicht, ich weiß überhaupt nicht, welche Sprache die spricht. (KG 3 906-907)
278	M2: //Komische Sprache// (KG 3_936-937)
279	J1: (lachen) Komische Sprachen// (KG 3 940-941)
280	M2: //Es gibt noch Geheimsprachen// (KG 3 952-953)
281	J1: //Weil Asien schwätzt doch. (KG 3 966-967)
282	J1: //Dann ist man aber selber doof// (KG 3 1034-1035)
283	M1: (...) Ich weiß die Schönste. (KG 3 1082-1083)
284	J1: Schwäbisch (KG 3 1086-1087)
285	J1: Weil Schwäbisch ähm gut ist. (KG 3 1130-1131)
286	J1: //Weil Schwäbisch einfach ist, du kannst da alles sagen und musst da auch nicht so deutlich sprechen wie in Hochdeutsch
287	M3: //Und da haben/ aber/ in Hessen sp/ spricht man ja auch ein bisschen anders, als in Deutschland.// M3: Mhm (verneinend), Deutsch, weil ich bin mit zweieinhalb Monaten glaub da ab// I: //Mhm// M3: //weggezogen. I: Mhm und warum ist Deutsch für dich die schönste Sprache? M3: Weil ich hatt hier jetzt schon eine Weile lebe und weil ich sie jetzt auch gut kann. (KG 3_1160-1169)
288	I: Warum ist Türkisch schön? M1: Mh M2: Weil man da einfach drauf/oba/ losbabbeln kann M2: (Türkische Nachahmung?) I: Nein, sag ich hab Türkisch/ ich hab Türkisch studiert, ich kann das verstehen, warum du das sagst: "Türkisch ist die schönste Sprache." Was ist dabei so schön?// M1: //Weil Papa daher kommt und// I: //Mhm// M1: //weil das hatt schön ist. (KG 3_1178-1193)
289	I: (...) Weil sich es schön anhört? M1: Ja so ungefähr. (KG 3_1194-1197)
290	M1: //Das ganze Zeug sich zu merken. (KG 3 1204-1205)
291	J1: //Das hört sich an, wie ein Lied. (KG 3 1234-1235)
292	M4: //Also in Arabisch und Türkisch
293	I: Mhm und warum? M4: Ah, weil Arabisch in unserer Bibel ist (KG 3_1246-1251)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

294		<p>J1: (,) Aja und so lang hast//      M4: //Und dass der noch//      J1: //du für das gebraucht      [KG_1_1310-1315]</p>
295		<b>Bewertungen vornehmen - Kartenbewertungen</b>
296		<p>CC04: Ich glaube ich hab da ein bisschen zu einen kleinen Weg gemacht hab aber (unv.) das ist nicht einfach (Schüler vergleicht mit 'echter Karte') [KG_1_213-214]</p>
297		<p>VS10: und ehm irgendwie finde ich die Untere irgendwie besser kann man scharfer lesen und das Obere ist ein bisschen winzig [KG_1_259-260]</p>
298		<p>CI62: So ähnlich, ja eigentlich//      RA08: //Eigentlich schon/ eigentlich schon, aber halt (unv.), die      I: //Was eigentlich schon?//      IE12: //Die/ die ist eher ne Kinderkarte// [KG_2_94-101]      I: //Das ist ne Kinderkarte für dich hier?      IE12: Weil mit den Nummern und dann kommen hier die Nummern      Alle: ja (allgemein)//      I: //Mhm//      CI62: //dann steht das drauf      I: und was ist das für ne Karte?      IE12: Auch ne Kinderkarte      I: Mhm//      RA08: //Kinderkarte      IE12: Zum Beispiel hier, sind auch DIE da drauf, ist hier so abgebildet und hier ist sie so.      I: OK      BK38: Und hier auch ne Kinderkarte.      SS13: Das hier ist//      CC04: //Nein//      IE12: //Auch des oben des und das ist in 3D. [KG_2_108-137]</p>
299		<p>I: OK, das ist/ oh das ist in 3D, IE12? Und das ist?      IE12: //12D [KG_2_138-141]</p>
300		<p>BK38: Weil da auch/ also ne Erwachsenenkarte/ also des ist ja eigentlich/ da ist gar nichts drauf eigentlich, nur Wege// [KG_2_144-145]</p>
301		<p>I: //mit den Hilfen, ok, So, warum ist das ne Erwachsenenkarte, Jungs?      CI62: Ich find einfach, weil da sind irgendwie viel weniger Bilder [KG_2_158-161]</p>
302		<p>CI62: //und da sind auch zu viele auf der gleichen (unv.)// [KG_2_164-165]</p>
303		<p>CI62: da sind zwar die besser, aber ich glaub eher nicht mehr da//      RA08: //ich glaub, da sind auch [KG_2_172-175]</p>
304		<p>IE12: //unv. ich find die besser als die// [KG_2_176-177]</p>
305		<p>I: Warum ist die denn besser?      BK38: Weil man da so viel ein-//</p>
306		<p>CI62: ja      BK38: -gezeichnet hat und da könnte man jetzt theoretisch auch sein Haus sehen [KG_2_180-187]</p>
307		<p>CI62: Das ist/ die/ die Gebäude sind ja hier gar nicht wichtig// [KG_2_268-269]</p>
308		<p>CI62: //Ah schon wichtig// [KG_2_272-273]</p>
309		<p>CI62: //Aber die sind irgendwie mh interessanter oder so [KG_2_276-277]</p>
310		<p>SS13: //Ich find die eigentlich interessanter [KG_2_280-281]</p>

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Strategien / Strategies

311	BK38: Und da <b>hast</b> ich jetzt die besser. Da würde ich die // (KG 2 316-317)
312	BK38: Weil die/ erstens ist sie bunt und// (KG 2 322-323)
313	RADE: Was ich da <b>hast</b> besser // (KG 2 428-429)
314	RADE: //dass es größer abgebildet ist// (KG 2 432-433)
315	M2: Eher eine <b>Gekauft</b> . I: <b>Eher eine Gekauft</b> , als eine Gezeichnete// M2: //Mhm// I: //Worum meinst du das? M2: Weil er einfach besser// M3: //gemacht// M2: //eingezeichnet ist und so. (KG 1 341-346)
316	I: Mhm, jetzt habe ihr ja diese Karte und ihr habt zum Teil schon gesagt, ich wohne da nicht mehr drauf, ich wohne weiter im Norden, ich wohne weiter im Süden. (.) Ist die denn jetzt schwer für euch zu lesen, wenn ihr so eine Karte euch anguckt? Alle: Äh nein (alle lachen)
317	J1: Weil da auch jeder Weg und jedes Weg da drinnen ist und Ähm da steht ja immer die (.) Namen von denen Straßen da und dann kann man es (KG 3 403-404)
318	M2: Aber hier könnte ich es nicht lesen. (KG 3 405-406)
319	J1: //Die ist ungenau. M2: (.) Die kann man überhaupt nicht lesen, ich kann überhaupt nicht lesen, was der schreibt äh//
320	M2: //Man kann überhaupt kein Wort lesen. (KG 3 421-422)
321	M2: //Selbst dann wäre sie gleich// (KG 3 445-446)
322	J1: Und Ähm, wenn du jetzt zu Fuß gehen wolltest und dann von da bis da hin gehen würdest, dann geht es natürlich ja schlecht. Aber wenn du jetzt mit dem Auto fährst, von da zum Bodensee I: Mhm// J1: //Äh dann wäre es eigentlich geschickter// (KG 3 463-468)
323	M3: Also, die Größe// (KG 3 473-474)
324	M1: //die Größe. (KG 3 475-476)
325	I: Die Größe. (KG 3 477-478)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## 11.11 Data Corpus: Additional Examples – Consequences

Konsequenzen / Consequences	
No.	Categories with examples
	<b>Bewusstsein über... im Lernprozess</b> <u>Bewusstsein über... im Lernprozess - Wille</u> Schülerinnen und Schüler äußern ihre Bereitschaft etwas zu lernen. Sie sind motiviert.
	<b>Entstehung von (Sprach-)Räumen</b> <u>Entstehung von (Sprach-)Räumen - Ausgrenzung</u> Ausgrenzungen können mittels Sprachräumen aktiv von der eigenen Person bewusst gemacht oder von anderen bewusst/unbewusst zugeschrieben werden.
1	Well Ich was neues lernen wollte. (P_SS15_37)
	im Stuhlkreis probiert sich eine Schülerin in einer anderen Sprache aus (Türkisch), obwohl sie im Anschluss anmerkt, dass sie ja eh niemand versteht (Bewusstsein für Sprachenproblematik). (FN_29)
2	Xgut, weil andere sprachen auch lernen will.(P_SS15_85)
	UW44: Alter Ich bin der einzige Junge, oh man, alles scheisse (UTM_10.2.14-R09-0002_78-79)
3	Ich möchtte gerne das naue Rathaus gehen weil ich da von nooch nichts kenne. (P_FM29_71)
	YS10: O Italienisch stötzek. (lacht) (...) Tamam, ne yapacaz? (lacht) (...) Ne yapacaz? Deutsch: Sie wird Italienisch sagen. (lacht) (...) OK, was werden wir tun? (lacht) (...) Was werden wir tun? (UTM_30.1.14-R09-0003_47-48)
4	Well es schön aussieht und weil Es ehrfach spanient ist. Ich möchte mal wissen wer da drin gewohnt hat. (P_CJ62_37)
	SS16: (italienisch) fünfhundert (...) dreihundert und hundert. VS10: (lacht) Aber gut die Sprache hört sich schön an (...) Aber trotzdem, Ich kann nix verstehen. AA02: Ich auch nicht (...). Ich hab (...). VS10: Ich hab nur Bahnhof verstanden. AA02: Ich hab nur verstanden (...) Ahmm. VS10: Ich hab verstanden, Ich kann gar nichts verstanden. AA02: Also Ich hab verstanden, dass (...), irgendwas mit dem Berg (...). Da musst du kneifen, geht? (UTM_30.1.14-R09-0003_113-121)
5	Well ich von diesen Haus alles wissen möchtte. (P_C004_38)
	YS10: Ihre Mutter und Ihr Vater, also Ihre Mutter war Halb-Türkin und Ihr Vater Italiener (...). I: Hmm (...). YS10: Deswegen kann sie nur Italienisch I: Hmm (...). (UTM_30.1.14-R09-0003_141-144)
6	<b>Bewusstsein über... im Lernprozess - Progression</b> <u>Bewusstsein über... im Lernprozess - Progression</u> Schülerinnen und Schüler äußern sich zur eigenen Weiterentwicklung. Was würden sie das nächste Mal anders machen und warum? Moment der eigenen Entwicklung werden dadurch aufgezeigt.
	VS10: Ja, Ich hab zuerst Türkisch gelernt, meine ganze Familie ist türkisch. Ausser meine Tante hat nen Deutschen geheiratet. (...) Und der ist Deutscher. (UTM_30.1.14-R09-0003_158)
7	c.Was würdest du bei einem zweiten Plakat anders machen? ein bisschen mehr beschreiben. (P_VS07_64-65)
	SS15: Also mir ist es egal, Ich hmm, (...) Valensprache, Muttersprache. Hauptsache Ich spreche eine Sprache. YS10: OK, wenns dir egal ist, kannst du ja Türkisch lernen. (UTM_30.1.14-R09-0003_161-162)
8	c.Was würdest du bei einem zweiten Plakat anders machen? Der Ander Ort zu machen und andre Bilder. (P_SS15_66-67)
	YS10: Simdi ben türkçe konuşuyorum (...). Ben simdi türkçe konuşuyorum. Deutsch: Jetzt rede Ich türkisch (...). Ich rede jetzt türkisch. (UTM_30.1.14-R09-0003_196-197)
9	Ich würde das zweite Plakat farbiger machen. (P_SA28_64)
	SS16: Du weisst schon, dass niemand dir zuhört (lacht). YS10: Naaaaah und dir auch nicht. SS16: Hallo, Ich sag doch gar nix. YS10: Dooch, siehtet. (...) Ben simdi türkçe konuşuyorum, Peoh. Deutsch: Ich red jetzt türkisch, Peoh. (UTM_30.1.14-R09-0003_213-217)

**bold** = Main Examples; *italic* = Supporting Examples

Konsequenzen / Consequences	
10 Ich habe mir viel mühe gemacht. (P_KM10_74)	AA00: Du hast komisch YS10 (unverständlich). SS15: Du bist echt ein komisches Mensch. AA00: Und du (sachst) hast komische Rapunzel. SS15: Hst? (...) (lacht) All lachen SS15: Du hast gesagt die ist komisch. (Lachen) AA00: (...) Sie sagt dann, du hast komische Rapunzel (lacht). YS10: (lacht) Da sieht man doch, dass du Rapunzel bist (...), Rapunzels Schwester (lacht). SS15: Komisch, du bist komische Rapunzel (...) (lacht). AA00: Ich hab nicht mal lange Haare. (UTM_30.1.14-R09-0003_248-258)
11 Koko, weil Weil jeder etwas kann. (P_KM10_85)	SS15: Sollen wir jetzt verschiedene Sprachen reden? AA00: Warte (...) ok (...). SS15: Was du nicht verstehen kannst? (UTM_30.1.14-R09-0003_304-306)
12 Mir ist eigentlich nichts schwer gefallen. Aber am anfang wusste nicht was wir machen müssen. (P_KG20_63)	AA00: Wieviel hast du schon? Eins, zwei, drei, vier, fünf (...) Ich rede jetzt komisch und du redest (...). SS15: Ich rede Italienisch und du redest einfach mütsch. (UTM_30.1.14-R09-0003_321-322)
13 Ich würde mehr Bilder hinklicken. (P_KG20_65)	SS15: Ok, Ich spreche die schönste Sprache der Welt und du sprichst (...) hmmm (...) Afrikanisch. (Bingen) Pause) (UTM_30.1.14-R09-0003_369)
14 Das ich deutlicher schreibe und mehr schreibe. (P_KG20_72)	Das Kamera ihm meine sprache aufgenommen haben. (P_Ys10_47)
15 Etwas dazu malen. (P_JN05_65)	Unser Ausflug in die Stadt hat uns sehr Spaß gemacht. Wir haben uns ganz viele Gebäude angesehen. (P_SA28_20)
16 c.Was würdest du bei einem zweiten Plakat anders machen? Schöner schreiben, ein anderes Gebäude, bunt, Flus (P_JF12_63-64)	als wir mit unserer Klasse in der Stadt waren und wir bei der Burg waren (P_KM10_27)
17 c.Was würdest du bei einem zweiten Plakat anders machen? ein Bisschen mehr bestellen. (P_FM29_63-64)	Wir hatten Kamera. BK58 hat immer Quatsch gemacht. (P_CC04_26)
18 c.Was würdest du bei einem zweiten Plakat anders machen? Das ich die Ausgedruckten Bilder kleiner schneide. (P_AR601_63-64)	Ich keiner Partner gehabt habe der die gleiche Sprache wie Ich hat. (P_BK58_52)
19 Das viele Kinder unterschiedliche Ansichten haben. (P_AR601_71)	eine Sprache. Weil wir die verschiedenen sprach nicht so gut verstehen. (P_AR601_46)
20 c.Was würdest du bei einem zweiten Plakat anders machen? besser zu schreiben. (P_AA00_67-68)	Weil meine Gruppe die gleiche sprache spricht, und weil wir Englisch noch nicht so gut können. (P_AR601_50)
21 CC04: Ich glaube Ich hab da ein bisschen zu einem kleinen Weg gemacht hab aber (unv.) das ist nicht einfach (Schüler vergleicht mit 'eicher Karre') (KG_2_213-214)	JJ05: Vielleicht hat sie je jemand anderes gemacht CJ62: ne andere Firma, vielleicht (KG_2_232-235)
22 <b>Bravurstein über „Im Lernort“ - Herausforderungen</b> . Die Schülerinnen und Schüler benennen Moment, in denen sie sich entscheiden müssen bzw. sich verlift mit etwas auseinander setzen müssen. Herausforderungen sind hierbei Momente, die man bisher noch nicht meistern musste, oder über die man sich bisher kaum Gedanken gemacht hatte. Das Bewusstsein darüber zeugt jedoch von einer Entwicklung.	I: (...) Das heißt jemand anders zeichnet anders! RA08: //WmW/ IE12: //als der andere (KG_2_238-243)
23 SS15: Das geht ja gar nicht so einfach. (UTM_30.1.14-R09-0002_145)	AA00: Von SS15 ein bisschen Italienisch gehört (KG_2_707-708)
24 b.Was ist dir schwer gefallen? Die Antworten gut zu formulieren. (P_UW44_61-62)	BK58: Ich hab auch ein bisschen anders gesprochen! (KG_2_713-714)
25 b.Was ist dir schwer gefallen? Die Wörter richtig zu schreiben weil wenn man was neues gelernt hat weiß man nicht wie man das Schreibt. (P_SS15_64-65)	SS15: //Türkisch von YS10// (KG_2_715-716)
26 b.Was ist dir schwer gefallen? Die Bilder passend hin zu machen. (P_SM07_61-62)	CJ62: //unsere eigene// (KG_2_751-752)
27 Mir ist schwer gefallen die Buchstaben groß zu schreiben. (P_SA28_62)	JJ08: //Bei mir versteht keiner// (KG_2_759-760)
28 Auch wenn es für mich schwer war die Buchstaben so groß zu schreiben. (P_SA28_71)	FM29: So machen es die Moslems. (KG_3_529-530)
29 Mir ist es schwer gefallen die Bilder rauszusuchen. (P_RA08_62)	FM29: Also die meisten Moslems beten ja wie/ wie ich in meiner ganzen Familie wir beten ja. (KG_3_587-588)
30 überlegen was man hinschreiben kann (P_KM10_65)	J1: //Weil, wenn eh manche a/ manche sind auch ausländisch glaube ich// (KG_5_870-873)
31 Xgut, weil leise war und ich mich konzentrieren konnte (P_JF12_78)	M8: //und da haben/ also in Hessen spricht man ja auch ein bisschen anders, als in Deutschland// (KG_5_1156-1157)
32 Schwierig ist sich zu überlegen was auf das Plakat drauf muss. (P_CJ62_63)	Entstehung von (Borobbi)Bildern - Eingrenzung Eingrenzungen werden immer bewusst von der sich-dazu-zählenden Person selbst geleistet.
33 Die wörter zu fersleben. (P_CC04_66)	YS10: O Italienisch söylemek. (lacht) (...) Tamam, ne yapcaz? (lacht) (...) Ne yapcaz? Deutsch: Sie wird Italienisch sagen. (lacht) (...) OK, was werden wir tun? (lacht) (...) Was werden wir tun? (UTM_30.1.14-R09-0003_47-48)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Konsequenzen / Consequences

34	b.Was ist dir schwer gefallen? Das ich was falsch schreibe. (P_AA00_65-66)	AA00: Jetzt los. (...) Sprechen wir türkisch. (UTM_30.1.14-R09-0003_80)
35	<b>Bewusstsein über... im Lernprozess - Überforderungen:</b> Die Schülerinnen und Schüler äußern Moment der Verwirrheit, Hilflosigkeit und des Nicht-Wissens. Münster wird dies durch die Aufgabenstellung ausgelöst. Zum Teil sind die Lerner noch nicht fertig oder wissen die Übersetzung der englischen Fragen nicht.	SS15: (Italienisch) fünfhundert (...) dreihundert und hundert. YS15: (lacht) Aber gut die Sprache hört sich schön an (...) Aber trotzdem, ich kann nix verstehtn. AA00: ich auch nicht (...). Ich hab (...). YS10: ich hab nur Bahnhof verstanden. AA00: Ich hab nur verstanden (...) ähnlich. YS10: Ich hab verstanden, ich kann gar nichts verstanden. AA00: Also ich hab verstanden, dass (...). Irgendwas mit dem Berg (...). Da musst du kneten, geh? (UTM_30.1.14-R09-0003-113-121)
36	KM10: Müssen wir das alles auf Englisch machen? L: The most important words – name (...) (FN_159-157)	YS10: Ja, ich hab zuerst Türkisch gelernt, meine ganze Familie ist türkisch. Ausser meine Tante hat nun Deutschen gehabt. (...) Und der ist Deutscher. (UTM_30.1.14-R09-0003_158)
37	Schülerin15: Muss man das alles auf Englisch sagen? L: No (...) I just did it (...) you can try (FN_159-160)	I: Aha. (...) Kannst du dich mit wem unterhalten auf Türkisch? Spricht hier noch jemand Türkisch? YS10: Ja, die AA00. I: Und wo ist sie? YS10: AA00 ist das Mädchen da mit diesem (...), mit dem, mit dem (unverständlich) I: Hmmer, mit dem roten... YS10: Die da. I: Vielleicht kannst du es ihr ja später erklären, auf Türkisch? YS10: Ja. (UTM_30.1.14-R09-0002_78-85)
38	CJ62: Ich brauch alles, fast alles noch, also (...). (UTM_10.2.14-R09-1002_32)	Wir haben das schwarze Männle gehsehen am Kämermeilehaus dann waren wir in einer Weisenschule gegangen. (P_Y510_20)
39	CJ62: Dürfen wir das auch zuhause machen? (UTM_10.2.14-R09-1002_45)	Als wir am Marktplatz ankamen, haben wir den Spitalkeller gesehen. (P_V507_21)
40	SS15: Mich bin aber noch nicht fertig. AR601: Oh! BKS8: Mich auch noch nicht. AR601: Oh! KM10: Mich auch noch nicht. (UTM_10.2.14-R09-0002_46-55)	In der Nähe von der Kirche haben wir den Bebenhäuser Pfleghof gesehen, der heute die Stadtältere ist. Außerdem haben wir die Frauenkirche entdeckt. Danach sind wir zu dem Münster St. Paul hingelaufen. (P_V507_21)
41	BK68: (.) Ich bin schnell, was heißt das, was heißt das?/N MA57: /Nein, nein, nein, ich bin noch gar nicht fertig/ BK68: /Was heißt das, was heißt das, was heißt das? (UTM_10.2.14-R09-0002_58-63)	Xgut, weil wir unsere Meinungen tauschen können. (P_V507_44)
42	KM10: (.) Ich habe nicht (...) where is it. (UTM_10.2.14-R09-0002_76-77)	Heute haben wir einen Stadtrundgang gemacht. Wir waren bei: (P_UW44_21)
43	BK68: (.) Was heißt das, was heißt das, was heißt das?/ KM10: /Ja ähnlich/ BKS8: /Was heißt/ BKS8: Was heißt das da unten?/ KM10: /Das heißt war/ BKS8: /Was heißt das? Was heißt das?/ (UTM_10.2.14-R09-0002)	Heute waren wir [Stadt] besuchen es hat sehr viel Spaß gemacht wir waren die Treppe von Burg hoch gelaufen und wir waren in der Frauenkirche drin wir haben Fotos gemacht. Und wir haben in der Weisenhoff Schule in Klassen Zimmer gegessen. (P_SS15_21)
44	SS15: /Aber ich bin noch nicht fertig. (UTM_10.2.14-R09-0002_214-215)	a. Ich fand die Gruppen- oder Partnerarbeit: x gut, weil weil wir und nicht gestritten haben (P_SS15_43-44)
45	KM10: /Da habe ich einfach das da abgeschrieben (UTM_10.2.14-R09-0002_430-431)	Wir waren in der Frauenkirche, die ganz bunle Fenster hat und die leuchten in der Sonne. Zuvor besichtigten wir das Klemeyerhaus, an dessen linken Ecke ein schwarzes Männchen sat. Auch die Walsenhofschule haben wir besucht, die gerade Pause hatte und wir durften einmal hinein gucken wie sie von innen aussieht. (P_SMD7_20)
46	KM10: Ja das habe ich auch nicht verstanden, da stand kurze Erklärung, da habe ich das einfach abgeschrieben. (UTM_10.2.14-R09-0002_506-507)	Unser Ausflug in die Stadt hat uns sehr Spaß gemacht. Wir haben uns ganz viele Gebäude angesehen. (P_SA28_20)
47	UW44: Aber ich bin ja noch/ noch fast gar nicht fertig, des hier! (UTM_10.2.14-R09-0002_110-111)	Am Anfang haben wir Kameras bekommen. Zu erst sind wir zum Klemeyerhaus gegangen. Dann haben wir in der Walsenhofschule eine Pause gemacht. Später haben wir die Kirchen erforscht. Zum Schluss sind wir wieder hochgelaufen. (P_SA28_21)
48	SA38: Haben aber ja gar nichts gefunden BKS8: Wir auch nicht/ UW44: /Ja CJ62: Ich auch nicht (UTM_10.2.14-R09-0001_3-10)	Wir haben erlebt: Wir waren beim der Burg und bei der Frauenkirch wir sind mindestens 4 Stunden gelaufen gefrischtigt haben wir in einer anderen Schule (P_KM10_22)
49	SA28: /Und was ist bei mir?/ (UTM_10.2.14-R09-0001_241-242)	als wir mit unserer Klasse in die Stadt wahren und wir bei der Burg wahren (P_KM10_27)
50	KM10: /Was soll ich jetzt dahin schreiben?/ (UTM_10.2.14-R09-0001_255-256)	Das es ganz verschieden möglichkeit gab wir hatten ja auch ein anderes Platz (P_KM10_74)
51	KM10: /Und was ist dann hier? L: Wusstest du das? KM10: Was ist dann hier?/ (UTM_10.2.14-R09-0001_275-280)	Wir sind zuerst in die Stadt gelaufen und haben viele sehr alte Gebäude gesehen. (P_KG02_21)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

Konsequenzen / Consequences		
52	KM10: Da habe ich keine Ahnung! (UTM_10.2.14-R05-0001_362-363)	Wir haben auch Landkarten von [Stadt] und Fotoaparate bekommen. Da haben wir viele Fotos gemacht. (P_KG20_21)
53	AR801: <i>(Die Wölfe, da schreibe ich jetzt hin, die Wölfe haben auf die Leute aufgepasst alle: (lachen))</i> KM10: <i>(Aber du weiß ja gar nicht, ob das stimmt</i> KG20: Aber was könnte ich denn bei mir schreiben? KM10: Ja und bei mir? KM10: <i>(Was könnte ich bei mir schreiben?)</i> (UTM_10.2.14-R05-0001_422-433)	Wir waren beim Rathaus und bei der Frauenkirche. (P_IE12_21)
54	L: Ja dann lest mal, vielleicht findet ihr ja was in euren Büchern KM10: Mhm (vermeindend)) L: <i>(Schaut mal</i> KG20: Nein, da habe ich schon gepunktet. (UTM_10.2.14-R05-0001_442-449)	Wir haben eine Moderation über [Stadt] gemacht. Wie waren auch in einer Schule und haben gegessen. Danach gingen wir zur Kirche St. Dionys und dann waren wir bei den Wassersäulen. Am Schluss sind wir die Burgstiege hoch gelaufen. (P_IE12_21)
55	CC04: <i>(Ich weiß nicht über die Geschichte</i> (UTM_10.2.14-R05-0001_516-517)	Als erstes sind wir runter gelaufen und dann wir in der Stat gewesen (P_FM29_21)
56	KG20: <i>(Ich weiß nicht die Geschichte von dieser Frauenkirche)</i> (UTM_10.2.14-R05-0001_528-529)	Wir haben alle drei großen Kirchen in der Stadtmitte angeschaut. (P_CJ62_21)
57	KM10: Ja aber was soll ich denn da schreiben? Wie soll ich die Geschichte kurz erklären, das passt da doch nicht alles hin. KG20: <i>(Ja weiß nicht, naja!</i> AR801: <i>(Ich auch nicht)</i> KG20: <i>(Bei mir muss da auch noch was hin, aber ja</i> KM10: Aber das passt dar ich glaube nicht, dass das (da hingehört?) (UTM_10.2.14-R05-0001_538-547)	Pause haben wir im Pausenhof der Waisenhauschule gemacht. (P_CJ62_21)
58	KM10: <i>(Und was ist bei mir besonderes? (.) Dass diese Kirche ein Kloster war oder wie?)</i> (UTM_10.2.14-R05-0001_566-569)	gut, weil wir etwas über [Stadt] und ihre Gebäude gelernt haben. (P_CJ62_79)
59	AR601: <i>(Und wie muss man das schreiben?)</i> KM10: Weiss ich auch nicht. (UTM_30.1.14-R05-0002_19-19)	Wir hatten Kameras. BK58 hat immer Quatsch gemacht. (P_CC04_26)
60	Xok, weil ich dass gut versande hab und manches nicht gut. (P_KG20_45)	Wir haben einen Stadtumgang gemacht. (P_AW26_19)
61	<b>Bewusstsein über... im Lernprozesse - Lernzuwachs</b> Die SuG beschreiben am Ende der Projektphase ihren Lernzuwachs. Der Lernzuwachs bezieht sich auf verschiedene Bereiche wie: auf den Vortrag, auf den Inhalt, auf fachspezifische Themen wie Kartieranarbeit, auf sprachlicher Ebene, auf das soziale Lernen.	Dabei haben wir viele Häuser angeklickt. (P_AW26_19)
62	e. Für mich ist eine Karte... etwas das mir zeigt wo ich hin muss (Zeichnung eines sprechenden Stiftes mit der Sprechblase „wissen“) (P_YG10_87-89)	Wir waren in der Frauenkirche. (P_AR601_21)
63	Durch die vielen Plakaten und Vorfragen habe ich gelernt, dass in der [Stadt] viele Sehenswürdigkeiten gibt. Dort befinden sich mehrere Kirchen, wie z.B. Städtische Kirche St. Dionys und Frauenkirche Münster St. Paul welche befinden sich auf dem Marktplatz. In der Nähe sind zu sehen Frauenkirche und das Kielmayerhaus, wo in der linken Ecke das schwarze Männle zu sehen ist. Er verprügelte jeden im Keller wo steht oder befürchtet. In [Stadt] gibt es noch zu sehen Postmeile brunnen, Wolfstor, dicken Turm, neue und alte Rathaus mit einer astronomische Uhr, die zwei Figuren und der Adler. Noch ist zu sehen Villa Merk, Schieztor, gelbe Haue... (P_VS07_72)	Wir haben etwas gegessen in der Waisenhauschule. Danach sind wir zum Fischbrunnen gegangen und von dort konnten wir das alte Rathaus sehen. Dann sind wir durchs neue Rathaus gelaufen. (P_AR601_21)
64	Ich habe viele Gebäude in der Stadt [Stadt] kennengelernt. (P_VS07_81)	gut, weil wir alle schön zusammengearbeitet haben. (P_AR601_44)
65	Ich habe nicht so viel gelernt weil ich das meiste schon wusste. Aber ich habe gelernt wie man ein Plakat gut vorstellt. (P_UW44_71)	eine Sprache: Weil wir die verschiedenen sprach nicht so gut verstehen. (P_AR601_46)
66	b. Was ich alles gelernt habe, ist: Was Zeichen und noch vieles mehr auf der Karte bedeuten. (P_UW44_79-80)	Weil meine Gruppe die gleiche sprache spricht, und weil wir Englisch noch nicht so gut können. (P_AR601_50)
67	b. Was ich alles gelernt habe, ist: Wie man ein Plakat gut vorstellt. (P_UW44_84)	Wir hatten Kamaras da da dürfen wir fotos machen wir haben viele fotos gemacht aber nich so viele fotos wir haben die Kirche fotografiert wie haben auch die Burg fotografiert. (P_AA00_21)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Konsequenzen / Consequences

68	Das ich was neues über Nikolauskapelle afon habe. Weil ich wusste nicht Vieles über die Nikolauskapelle. (P_SS15_63)	x gut, weil ich es mit SS15 mach dürfte (P_AA00_45)
69	Ich habe gelernt das der Klimayerhaus eine gschite hat mit den Schwarzenmennle die Plaaten waren echt schon ich habe sehr sehr fl gelert es hat sehr spaß gemacht es gab sehr fl legerten von den Städten Es war auch spanent das die Städte, was da zels Passt ist faralem in der kamara ales zu sagen. (P_SS15_74)	CJ62: Wir haben andere (KG_2_246-247)
70	Was ich alles gelernt habe, ist: Klimayerhaus, Mutter, Nikolauspappelle, neue Rathaus, vila Merkel. (P_SS15_82-83)	CJ62: /unsere eigene/ (KG_2_751-752)
71	Xgut, weil die anderen Mitschüler auch nett waren und auch was wünnen (P_SM07_43)	AA00: Wir verstehen (KG_2_761-762)
72	Ich habe gelernt das man deutlich Sprachen muss. Das man sehr schön Schreiben und Groß Schreiben muss. Wie man ein Plakat gestaltet. (P_SM07_71)	JJ05: /da durften wir doch unseren Schulweg (KG_3_331-332)
73	Das man Karten von oben zeichnet und das man sauber macht. (P_SM07_80)	AA00: /Well wir (unv.) Sprachen reden sollten halt (unv.)/ (KG_3_475-476)
74	Ich habe viele interessante Gebäude in [Stadt] kennen gelernt und viel Über sie erfahren. (P_SA28_71)	FM28: Also die meisten Moslems beten ja wie/ wie ich in meiner ganzen Familie/ wir beten ja (KG_3_687-688)
75	Jedes Kind hat sein Plakat anders gestaltet und auch unterschiedlich vorgebrachten. (P_SA28_71)	M4: /Well wir auch Türken sind. (KG_5_771-772)
76	Xgut, weil ich viel gelernt habe über Gebäude in [Stadt]. (P_SA28_78)	J1: /Nein, wenn dh manche al manche sind auch ausländisch glaubt dhw M4: /Nämlich ich/ (KG_5_870-73)
77	Ich habe viele Gebäude in [Stadt] kennen gelernt und viel über sie erfahren. Ich habe gelernt wie man ein Plakat gestaltet. (P_SA28_80)	M3: /und da haben/ also In Hessen sp/ spricht man ja auch ein bisschen anders, als in Deutschland/ (KG_5_1156-1157)
78	Xgut, weil ich da auch was gelernt hab. (P_MA27_80)	M4: /Ah, weißt du, wir lesen dh unsere Bibel arabisch/ (KG_5_1254-1255)
79	Wo die ältesten Häuser von Deutschland sind. Mit was die alten Wände gefüllt sind. Wie bei den alten Häusern die Balken sind. (P_MA37_82)	M4: /Dafür müssen wir also es zuerst arabisch lesen/ (KG_5_1256-1259)
80	Das es ganz verschiedene Möglichkeiten gab wir hatten ja auch alle ein anderes Plakat Ich habe mir viel mühe gemacht (P_KM10_74)	Entstehung von (Sprach-)Räumen - Die Wahrnehmung des 'Anderen': Die Erfahrung des 'Anderen Unbekannten'. Sprachlich und Räumlich. Die bewusste Wahrnehmung, dass etwas 'anders' als die Person gewohnt ist.
81	Xgut, weil Da haben wir auch etwas gelernt (P_KM10_74)	X gut, weil es auch mal interessant war andere Sprachen zu hören (P_SM07_82)
82	Ich habe sehr viel über [Stadt] gelernt (P_KM10_81)	Das es sehr viele aus meiner Klasse auch die Sprache Deutsch lernen können. (P_SM07_85)
83	Xo, weil Well jeder etwas kann. (P_KM10_85)	X ok, weil es langweilig, wäre wen es nur Deutsche geben würde (P_CJ62_84)
84	ganz wenig Französisch, Englisch, Deutsch (P_KM10_88)	CJ62: /Die Schriftzeichen hat man gar nicht richtig gekannt (KG_2_685-686)
85	Das ich deutlicher schreibe und mehr schreibe. (P_KG20_72)	IE12: /Örtlich haben die ausgesprochen/ (KG_2_701-702)
86	Ich habe viel über die Gebäude gelernt. (P_KG20_81)	BK58: Ich hab auch ein bisschen anders gesprochen/ (KG_2_713-714)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

Konsequenzen / Consequences		
87	Xgut, weil ich dabei etwas gelernt habe (P_JI05_83)	OD04: /Ich hab noch was anderes/ (KG_2_729-730)
88	Was hast du dabei gelernt? Schreibe deine Gedanken auf! Wo es steht, wie es aussieht, wann es gebaut wurde, was es besonderes hat, wie es heißt (P_JF12_70-71)	BK58: Ich hab noch was anderes (KG_2_735-736)
89	Ich habe viele Gebäude der Stadt [Stadt] kennengelernt. (P_JF12_81)	JJ05: /Bei mir versteht keiner/ (KG_2_759-760)
90	nur Englisch (P_JF12_87)	JJ06: Ich finds so fremd dann dann. Ahm ich dachte irgendwie ich bin in einer ganz anderen Welt. (Isachen) (KG_2_765-766)
91	Das man laut sprechen muss. Dass man nicht vor das Plakat stehen soll. Man soll deutlich sprechen. Man soll nicht zu langsam sprechen und auch nicht zu schnell. Man soll die Zuhörer anschauen. (P_CJ62_72)	SS15: Ahm (unv.) alle können die Sprachen reden. (KG_3_493-494)
92	Xgut, weil wir etwas über [Stadt] und ihre Gebäude gelernt haben. (P_CJ62_79)	M2: Sie haben ja irgendwie so was gefragt, ihm, dass man jetzt, wenn man aus einem anderen Land kommt (KG_5_699-700)
93	Das man laut sprechen muss. Das man nicht vor das Plakat stehen soll. Man soll deutlich sprechen soll. Man soll die Zuhörer anschauen. (P_CJ62_81)	J1: Ah nein, nicht mit mit mit Ländern, in manchen Ländern spricht man auch gleich (...) und in Ostpreußen, wie heißt es, Israel oder so, da spricht man ihm ob gott es ganz verschiedene Sprachen. (KG_5_803-804)
94	Die Namen für Name = Name what = was where = Wo societal = Besonderheiten Villa = Haus (P_CJ62_87-92)	I: Sprechen wir denn dann alle nur in Deutschland Deutsch? M1: (...) Nein M3: Doch! (KG_5_864-869)
95	Ich habe ein paar Englisch Wörter gelernt. (P_CC04_75)	J1: /Nein, wenn eh manche a/ manche sind auch ausländisch gelaufen BWW M4: /Nämlich ich/ (KG_5_870-873)
96	Die Postmeilensäule ist aus Bronze, die auf dem Postmeilbrunnen steht. Kleinveredigt war früher ein Wasserspeicher für die Stadt [Stadt]. In der Seehäuserei Kessler wurde als einer der ersten Betriebe elektrisches Licht eingebaut. (P_AW26_59)	M4: Ah ja, also es gibt ja auch in Deutschland auch andere Sprachen, nämlich ich/ Ich höre eigentlich solche Sprachen, Ich verstehe die/ die lasern einfach irgendwie, Ich verstehe das überhaupt nicht, Ich weiß überhaupt nicht, welche Sprache die spricht. (KG_5_906-907)
97	Xgut, weil ich viel über [Stadt] gelernt habe. (P_AW26_76)	J1: /Es gibt noch viel mehr/ (KG_5_914-915)
98	Ich habe viel neues über Häuser und Kirchen gelernt. (P_AW26_79)	M1: /Es/ es spricht man verschiedene Sprachen/ (KG_5_976-977)
99	Where?, what?, history, specials (P_AW26_84)	M3: /Und da haben/ also in Hessen spi/ spricht man ja auch ein bisschen anders, als in Deutschland/ (KG_5_1156-1157)
100	Das viele Kinder unterschiedliche Ansichten haben. Das man keine Angst hat sondern Mut. Das man laut und deutlich reden sollte. Das man sagt es wäre nicht gut und alle fänden es gut. (P_AR601_71)	I: Das hört sich ja ganz anders an! (KG_5_1232-1233)
101	Die Geschichte von Wolfstar kannte ich noch nicht und jetzt habe ich sie kennen gelernt. (P_AR601_81)	J1: /Das hört sich an, wie ein Lied. (KG_5_1234-1235)
102	Welt das schwarze mäuse da ist und weil ich da von was lesen möchte. (P_AA00_38)	
103	Was hast du dabei gelernt? Schreibe deine Gedanken auf! Das es schwieriger war und weiß ich nicht wusste hebe ich auch gelernt (P_AA00_74-75)	
104	b. Was ich alles gelernt habe, ist: Über das Nikolaustablet, Kleimayerhaus, Neues Rathaus, Viela Merkel (AA00_84-85)	
105	X gut, weil ich weiß Neues gelernt habe (P_AA00_87)	
106	Englisch, türkisch, italienisch, französisch (P_AA00_91)	
107	SS15: /Und ich dachte, die sieht anders aus und (...) ihm, hab ich halt gelernt, ganz viel von der Nikolauskapelle/ (KG_3_185-186)	
108		
109		
110		
111		
112		
113		
114		
115		
116		

**bold** = Main Examples; *italic* = Supporting Examples

## Konsequenzen / Consequences

No.	Language Awareness = being aware of...
	Die Kategorie Language Awareness umfasst zahlreiche Teilphänomene, die gemeinsam das Sprachbewusstsein bilden. Die Sprachbewusstseinmotivation gehört ebenfalls in Teilen zum Bewusstsein, dennm erst wenn sich der Rolle von Sprachen bewusst ist, kann auch vielfältige und tiefgreifende Gründe (wie die, die gegeben werden) nennen.
1	<b>Language Awareness = being aware of... - conscious perception of... - Rolle von Weltsprache / Englisch</b> Schülerinnen und Schüler werden sich über die Rolle der englischen Sprache bewusst.
2	RA08: Und das ist auch so/ also weil so viele Länder gibt, in denen man englisch spricht, haben die des sich ausgesucht ihm I: //Mhm/ RA08: //Weil eine Sprache ist und deshalb lernen wir jetzt/ ihm fast jeder lernt ja in der Schule englisch (KG_2_839-844)
3	RA08: //Woh finde/ es ist gut, dass es so ne Weltsprache gibt, dass man dann/ BK68: //Gell, die Pause ist schon da/ RA08: //Ih mit anderen auch unterhalten kann/ (KG_2_887-892)
4	SS15: (unv.) dann müssen übersetzen dann schon I: Mhm, übersetzen, aber dann in welche Sprache, also ins Chinesische (unv., lachen) SS15: In Deutsch oder Englisch I: Also die wir alle verstehen. SS15: Ja (KG_3_505-514)
5	I: Hat euch schon mal eine andere Sprache beim Verstehen geholfen zwischen Englisch und Deutsch? JJD5: Nope I: Nope JJD5: Doch I: Wo? JJD5: No und Neln, Yeah und Ja. (KG_3_733-744)
6	J1: //Einfach Deutsch, ihm meistens ist ja auch Englisch. I: (.) Warum ist es meistens Englisch?/ J1: //Ah d' es ist aber, weil Englisch ist einfach die Oberhaupt-Blablabla-Sprache. M3: (lachen) Oberhaupt-Blablabla/ (KG_5_653-660)
7	M1: Englisch, ihm, wenn da jetzt jemand Ausländisches kommt und Deutsch nicht sprechen kann I: Mhm M1: Der kann sich dann ja englische Karte kaufen und dann kann er das halt (.) bessern/ (KG_5_663-668)
8	J1: (.) Also ihm vor ein paar ihm vor Jahren, da wurde das mal ausgemacht ihm und dann ist da einer mehr zu England gehalten und dann ist Englisch die ihm Sprache halt geworden, die ihm (.) die ihm Weltsprache - glaube ich - und des/ I: //Mhm/ J1: //Mann jeder. J1: Also es sollte jeder können, weil, wenn du jetzt zum Beispiel Ingenieur, Pilot oder so da bist, dann musst du auch Englisch gut können I: Mhm J1: Weil der Zugfahrer dann/ dann sprechen die nämlich immer auf Englisch und dann auf Deutsch. (KG_5_673-684)
9	<b>Language Awareness = being aware of... - conscious perception of... - Rolle des Konstruktivs 'Nation'</b>

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

Konsequenzen / Consequences	
10	J1: Ich weiß warum, (.) weil ihm ich glaub die Länder, die wurden einzeln gegründet, also dann ist halt einer mit der Sprache (.) ihm hat er gesagt, dass ist es eigentlich die/ das ist einfach die Sprache und dann hat irgendjemand entschieden und hat gesagt, dass ist jetzt die Sprache und dann hat jemand in Deutschland gesagt, dass ist die Sprache. (KG_5_795-796)
11	I: Mhm, also du sagst, es hat was mit Ländern zu tun, In jedem Land? J1: Ja ich glaub schon (KG_5_797-800)
12	J1: Ah nein, nicht mit mit mit Ländern, in manchen Ländern spricht man auch gleich (.) und in Dingda, wie heißt es, Israel oder so, da spricht man ihm da gibt es ganz verschiedene Sprachen (KG_5_803-804)
13	<u>Language Awareness = being aware of ... - conscious perception of ... - Sprachenkenntnisse</u>
14	wollte ich die anderen Sprachen verstehen (P_VS10_54)
15	wollte ich die anderen Sprachen verstehen (P_VS07_54)
16	X wollte ich die anderen Sprachen verstehen X wollten ich die anderen verstehen (P_SS15_55-56)
17	gut, weil andere sprachen auch lernen will. (P_SS15_85)
18	wollte ich die anderen Sprachen verstehen (P_SM07_53)
19	wollte andere Sprachen sprechen (P_SA28_53)
20	wollte ich die anderen Sprachen verstehen (P_MA37_55)
21	wollte ich die anderen Sprachen verstehen (P_JU05_54)
22	wollte ich die anderen Sprachen verstehen (P_FM29_53)
23	wollte ich die anderen Sprachen verstehen (P_CJ62_54)
24	wollte ich die anderen Sprachen verstehen (P_CC04_56)
25	gut, weil ich die sprachen nicht kann und ich möchte sie lernen (P_AR601_83)
26	wollte ich die anderen Sprachen verstehen (P_AA00_56)
27	<u>Language Awareness = being aware of ... - conscious perception of ... - Sprachenmotivation</u> Die Kategorie der Sprachenmotivation umfasst die Gründe, die die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Erlernens einzelner Sprachen äußern. Gründe für die Sprachenmotivation können sein: Familie / Öffentlichkeit-Religion; Religion / Beruf; Klang / Melodie; fremd-vertraut; Muttersprache-Fremdsprache; schön- nicht schön; bedeutend-unbedeutend; bekannt-unbekannt; persönlich-gesellschaftlich
28	FM29: ja, unsere Eltern (KG_1_481-482)
29	JU05: weil / weil wir / weil mir die Sprache irgendwie / irgendwie gefällt und (KG_1_495-496)
30	JU05: und ich da mal (Klingel) hinsitzen will und so (unv.) (KG_1_499-500)
31	SS16: Ich will ehm von / von meinem Vater Sprache kann ja schon aber ich will auch von meiner Mutter die Sprache können (KG_1_509-510)
32	VS10: Ich würde gerne ehm Französisch lernen damit ich auch in Paris gut (.) lesen und eh (.) reden kann (KG_1_513-514)
33	CC04: nächstes Mal will ich die italienische Sprache können weil ich / ich halt in Italien bin (KG_1_521-522)

**bold** = Main Examples; *italic* = Supporting Examples

## Konsequenzen / Consequences

34	JJ05: Weltsprache (KG_1_561-562)
35	SS15: also / also Englisch sind ja bei anderen Ländern auch / sprechen die ja Englisch (KG_1_567-568)
36	JF12: Weltsprache (KG_1_573-574)
37	FM28: Ich möchte gerne Arabisch lernen / eben (.) weil ich dann eben kann ganz gut dann muss ich mehr (.) / dann muss ich es ja nicht mehr mit den Hindern / also davor legen (KG_1_577-578)
38	FM29: und / und damit ich auch zu meiner Oma fahren kann und da auch / und da auch eben mit den anderen auch Marokkanisch sprechen (KG_1_581-582)
39	RA08: //wells eine Sprache ist und deshalb lernen wir jetzt/ ihm fast jeder lernt ja in der Schule englisch (KG_2_843-844)
40	CJ62: Mich will ne andere Sprache reden! (KG_2_855-856)
41	AA00: Ah weil weil wenn ich zum Beispiel zu England geh, dann kann ich das sprechen. (KG_2_857-858)
42	RA00: Ich finds/es ist gut, dass es so ne Weltsprache gibt, dass man dann// BK60: //Gell, die Pause ist schon da// RA00: //ihm mit anderen auch unterhalten kann// (KG_2_887-882)
43	I: JA: Warum lernen wir dann eigentlich nicht alle spanisch? CJ62: //Gibt es// IE12: //Das wäre noch besser. I: Warum wäre das besser?// Alle: //lachen// IE12: weil ich das schon kann (KG_2_901-912)
44	AA00: Denn (.) ihm, (.) die komme ich die Sprache (unv.) (KG_3_489-490)
45	BK58: Spanisch I: Und warum? BK58: Und weil weil Ich Spanien mag (KG_4_418-423)
46	KG20: (unv.) Französisch I: Und warum? KG20: Weil ihm (.) mir macht des äh weil ich ihm Alle: (unv.) KG20: //Ja, meine Eltern sind lebend gern in Frankreich. (KG_4_424-433)
47	KM10: Französisch weil da meine Tante wohnt (KG_4_448-449)
48	JF12: (.) Und Ich mag Französisch, weil es so schön ist (unv.) (KG_4_460-461)
49	M1: Englisch, ihm, wenn da jetzt jemand Ausländisches kommt und Deutsch nicht sprechen kann (KG_5_663-664)
50	M1: Der kann sich dann ja englische Karte kaufen und dann kann er das halt (.) bessern! (KG_5_667-668)
51	J1: Also es sollte jeder können, weil, wenn du jetzt zum Beispiel Ingenieur, Pilot oder so da bist, dann musst du auch Englisch gut können (KG_5_679-680)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

Konsequenzen / Consequences	
52	J1: Weil der Zugfahrer dann' dann sprechen die nämlich immer auf Englisch und dann auf Deutsch. (KG_5_584)
53	M1: <i>(Also ihm Papa redet manchmal mit uns Türkisch)</i> I: <i>(Mhm)</i> M1: <i>(und deshalb)</i> . (KG_5_747-752)
54	M4: <i>(weil wir auch Türken sind)</i> . (KG_5_771-772)
55	M4: Ah, also weil Arabisch in unserer Bibel ist I: <i>(Mhm)</i> M4: <i>(Ah, weißt du, wir lesen eh unsere Bibel arabisch)</i> I: <i>(Mhm)</i> M4: <i>(Dafür müssen wir also es zuerst arabisch lesen)</i> (KG_5_1250-1259)
56	<b>Language Awareness = being aware of... -conscious perception of... - Sprachenlernmöglichkeiten</b> Die Teilkategorie 'Sprachenlernmöglichkeiten' umfasst alle von den Schülern und Schülerinnen genannte Möglichkeiten um sich mit einer andersprachigen Person verständigen zu können, bspw. mittels Buch / Wörterbuch; auswendig lernen / nachzuhören; lesen / Buchstaben auswendig aufzagen.
57	SS15: (unv.) dann müssen übersetzen dann schon (KG_3_505-506)
58	M1: <i>Mit einem Wörterbuch oder</i> I: <i>(Mhm)</i> M1: <i>Die Sprache lernen</i> (KG_5_1038-1043)
59	J1: <i>Ahm man könnte auch einfach ein Übersetzungs-Dingsda, dass er übersetzt uns eh (.) Radius oder so Zeugs.</i> I: <i>Einen Dolmetscher meinst du?</i> J1: <i>Ja</i> . (KG_5_1059-1061)
60	M4: <i>Oder ihm man eh man bringt halt eh irgendwie so Deutsch</i> I: <i>Mhm</i> M4: <i>Obel oder eh sie muss ihm in die meine Sprechen sprechen.</i> I: <i>Mhm</i> M4: <i>(Ah (.) oder man sagt, er sehr gut die Sprache lernen.</i> (KG_5_1064-1073)
61	M1: <i>Das ganze Zeug sich zu merken.</i> (KG_5_1204-1205)
62	M4: <i>Ahm (.) warte, ich kann jetzt/ also ich kann auch manche Sachen auswendig. (.) Ich kann vielleicht was eh vorlesen.</i> (KG_5_1216-1217)
63	M4: <i>Nein nicht, also ich kann welche Sachen auswendig.</i> (KG_5_1222-1223)
64	M4: <i>Also eh erstens da gibt es so ein Buch, da/ da kann man wie so Buchstaben eh auf Arabisch ler/ lernen und da habe ich das alles auch gelernt.</i> (KG_5_1286-1287)
65	M4: <i>(.) Also die Buchstaben, die kann ich auch alles eh auswendig: (arabische Buchstaben werden genannt)</i> (KG_5_1296-1297)
66	<b>Language Awareness = being aware of... -conscious perception of... - Metasprachen</b> Unter Metasprachen werden die Sprachnennungen gesetzt, die keine Differenzierung im menschlichen Sprachsystem vornehmen, sondern übergreifender sind. Eben eine Metasprache einnehmen. Zum Beispiel: Geheimsprachen, Tiersprachen, geschlechtsspezifische Sprachen. Eigenschaften: Tiersprachen; Geheimsprachen, Mädchen- vs. Jungensprache Dimensionen: verschiedene Tiersprachen.
67	VS10: Eigentlich gibt's ja so was wie ne Muttersprache (lacht). (UTM_30.1.14-ROS-0003_145)

**bold** = Main Examples; *italic* = Supporting Examples

## Konsequenzen / Consequences

68	AADD: <i>Ne Muttersprache (...).</i> SS15: <i>Aber nicht nur Muttersprache (...).</i> YS10: <i>Volksprachen, gibt's des?</i> I: Ja. YS10: <i>Muttersprache ist besser (lacht).</i> I: <i>Warum ist Muttersprache besser?</i> AADD: <i>Welt, das hört sich gut an</i> (UTM_30.1.14-R09-0003_147-153)
69	M2: <i>Es gibt noch Geheimsprachen!</i> (KG_5_952-953)
70	M2: <i>(unv.) Geheimsprachen</i> (KG_5_978-979)
71	J1: <i>Ja, es gibt es gibt FuchsSprache, es gibt Katzensprache, es gibt Meerschweinchen-Sprache, es gibt Hasen-Sprache!</i> (KG_5_982-983)
72	<i>(Es gibt Fuchssprache?)</i> (KG_5_987)
73	M2: <i>Gibt es auch Schweinsprache?</i> (KG_5_996-997)
74	M1: <i>Aber Mädel-Sprache?</i> J1: <i>Ja das gibt es auch!</i> I: <i>Mhm, verstehen die die Jungs dann nicht!</i> J1: <i>Da machen wir immer ein Herz (unv.) Pfeil durch!</i> J1: <i>Da heißt</i> (KG_5_1002-1011)
75	<b>Language Awareness = being aware of... - bewusstes Sprachbewusstsein</b>
76	JJ05: <i>Undشم, Gefühl, dass die schneller reden (unv., Mikrophongetusch)</i> (KG_2_775-776)
77	I: <i>Schneller reden. AADD, redet Ihr im Türkischen schneller als im Deutschen?</i> AADD: <i>Ah nein</i> (KG_2_779-782)
78	CJ02: <i>Man kann zum Beispiel</i> CJ02: <i>Man kann!</i> RA08: <i>Italien/ In Italien</i> CJ02: <i>Ja!</i> RA08: <i>Redenlernen die, sodass man fast nichts versteht</i> (KG_2_785-794)
79	CJ02: <i>Ja, aber auch, wenn man nicht zum Beispiel in Thailand ist</i> IE12: <i>Ja die reden auch schnell so</i> (KG_2_797-800)
80	J1: <i>Welt Asien schwätzt doch</i> M2: <i>Deutsch oder soll</i> J1: <i>Englisch oder?</i> (KG_5_966-971)
81	I: <i>Warum ist es gut?</i> J1: <i>Welt Schwäbisch einfach ist, du kannst da alles sagen und musst da auch nicht so deutlich sprechen wie in Hochdeutsch</i> J1: <i>Hello, das ist das (Überspitztes Hochdeutsch)</i> I: <i>Du kennst die Zunge einfach da lassen, wo sie ist, meinst du!</i> J1: <i>Klar!</i> I: <i>OK</i> (KG_5_1136-1147)
82	<i>M: Weil man die einfach drauf los/ losbabbeln kann</i> (KG_5_1182-1183)
83	<b>Language Awareness = being aware of... - bewusstes Sprachbewusstsein</b> Welche Sprachen nehmen die SuS während der Projektpause wahr?  Deutsch: IIII 6 II 7 Englisch: IIII 6 II 7 Asiatische Schriftzeichen: II 2 Kallenisch: III 4 Türkisch: III 4 Französisch: II 2 andere Sprachen: IIII 6 IIII 10 IIII 16 IIII 20
84	Schülerin8: <i>Nee (...) ist ja auch nicht Deutsch</i> I: <i>Was dann?</i> Schülerin9: <i>Englisch</i> I: <i>Wieso Englisch?</i> Schülerin8: <i>Das hört sich halt so AN</i> I: <i>Wieso?</i> Schülerin9: <i>so Englisch hört (FN_74-80)</i>
85	I: <i>ne (...) können wir das nicht lesen?</i> AADD: <i>Nein (...) das sieht witzig aus mit den Zeichen (FN_170-171)</i>
86	YS10: <i>(lacht) Aber gut die Sprache hört sich schön an (...). Aber trotzdem, ich kann nix verstehn.</i> (UTM_30.1.14-R09-0003_154)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

Konsequenzen / Consequences	
87	I: Warum war das denn jetzt grad so schwierig zu verstehen? (...) Das Italienisch? YS10: (acht) Ich kann das nicht. AA00: Ich kann auch nicht. I: Hast du was vom Türkischen verstanden? SS15: Hmm, ja ein bisschen. I: Und was? YS10: Ihre Mutter ist Türkin. SS15: Dass man das so zeichnen muss und dass man, also ja man erklärt (...), wie das so richtig ist. (UTM_30.1.14-R09-0003_128-133)
88	SS15: Also meine Mutter redet manchmal mit mir Türkisch und das versteh ich (...). I: Ahhh, also durchs Hören merkst du dir die Wörter? (...) Aber es ist schwierig, weil, ne andere Sprache zu verstehen? YS10: Ja, Deutsch und Türkisch kann Ich ja schon, aber (...) (wird unterbrochen) AA00: Also Ich kann Deutsch (...). YS10: Ihre Mutter und Ihr Vater, also Ihre Mutter war Halb-Türkisch und Ihr Vater Italiener (...). I: Hmm (...). YS10: Deswegen kann sie nur italienisch (UTM_30.1.14-R09-0003_137-143)
89	Xhaben Ich andere Sprachen, außer Deutsch, gehört (P_Y810_52)
90	gut, weil die Sprachen sehr schön sich anhören. (P_Y810_83)
91	Italienisch. (P_Y810_86)
92	Xhaben Ich andere Sprachen, außer Deutsch, gehört (P_V807_53)
93	Englisch (P_V807_85)
94	Wohl Ich Englisch nicht so gut sprechen kann. Aber Deutsch kann Ich auch keine anderen Sprachen sprechen. (P_UW44_50)
95	Xhaben Ich andere Sprachen, außer Deutsch, gehört (P_SS15_53)
96	Xhaben Ich andere Sprachen, außer Deutsch, gehört (P_UW44_53)
97	Türkisch, Englisch, Italienisch, Deutsch, Französisch. (P_SS15_88)
98	Xhaben Ich andere Sprachen, außer Deutsch, gehört (P_SM07_52)
99	gut, weil es auch mal interessant war andere Sprachen zu hören. (P_SM07_82)
100	Xhaben Ich andere Sprachen, außer Deutsch, gehört (P_SA28_52)
101	Xhaben Ich andere Sprachen, außer Deutsch, gehört (P_MA37_54)
102	Englisch (P_MA37_86)
103	haben mich die anderen Sprachen gestört (P_KM10_55)
104	habe Ich keine andere Sprache, außer Deutsch gehört (P_KG20_54)
105	nicht so gut, weil Ich gar keine anderen Sprachen gehört habe. (P_KG20_83)
106	Ich habe keine andere Sprache von meinen Mitschülern gehört (P_KG20_86)
107	xhaben Ich andere Sprachen, außer Deutsch, gehört (P_JU05_52)
108	alle Kinder haben Deutsch gesprochen (P_JF12_53)
109	ok, weil sehr viele Deutsch gesprochen haben. (P_JF12_83)
110	Xhaben Ich andere Sprachen, außer Deutsch, gehört (P_FM29_52)
111	Xhaben Ich andere Sprachen, außer Deutsch, gehört (P_CJ62_53)
112	Xhaben Ich andere Sprachen, außer Deutsch, gehört (P_CC04_54)
113	Xhaben Ich andere Sprachen, außer Deutsch, gehört (P_BK58_55)
114	nicht so gut, weil Ich sie nicht verstehen konnte, und sie oft sind (P_BK58_85)
115	Xhaben Ich andere Sprachen, außer Deutsch, gehört (P_AN26_50)
116	Xhaben Ich andere Sprachen, außer Deutsch, gehört (P_AA00_54)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Konsequenzen / Consequences

117	waren die anderen sprach spanisch (P_AA00_57)
118	J1: (..) Ah, also im Radio hört man oft Englische, die irgendwie so ein Lied singen (KG_5_721-722)
119	J1: //Ahh und dann hört man manchmal meine Schwester auch noch Französisch reden und so Zeugs. (KG_5_725-726)
120	M4: Und ich habe auch mal Chinesisch gehört, nämlich (N1 hört?) heißt: Ah "Wie geht es dir?" (KG_5_733-734)
121	M4: (Die habe ich nur gehört! (KG_5_745-746)
122	M4: Ach ich höre immer Türkisch! (KG_5_761-762)
123	M3: Meine Cousine hatte eine Austauschschülerin! I: //Ja! M3: //und die hat mir dann auch ein bisschen Englisch dort beigebracht, weil sie ih kommt aus England. (KG_5_894-899)
124	Language Awareness = being aware of... - consciousness perception of... - kein bewusstes differenziertes Sprach hören
125	X habe Ich keine andere Sprache, außer Deutsch gehört (P_KG20_54)
126	Xnicht so gut, weil Ich gernke andere Sprachen gehört habe. (P_KG20_83)
127	Ich habe keine andere Sprache von meinen Mitschülern gehört!! (P_KG20_86)
128	Xalle Kinder haben Deutsch gesprochen (P_JF12_53)
129	Xo, weil sehr viele Deutsch gesprochen haben. (P_JF12_83)
130	Language Awareness = being aware of... - consciousness perception of... - Verständnisstützen - scaffolds
131	Beispiele: 1. Zeichnung eines Blatt Papers + „paper“ 2. Zeichnung einer Glühbirne + „light“ und Zeichnung eines Bleistifts + „draw“ (FN_24-25)
132	1. Take out your (Bild eines Ordners) and the pencil case (Bild eines Etuis) 2. Your table looks like this (Bild eines leeren Tisches) 3. Take your (Bild eines Ordners + Bild eines Etuis) 4. Go to the last station 5. Work on stations 1,2,3,4... 6. All stations (Check mark) à H (Zeichen für Haltestelle / Zusatzaufgabe) (FN_37-42)
133	Schüler und Schülerinnen hören der Lehrkraft aufmerksam zu, während sie Englisch spricht. Schüler und Schülerinnen übersetzen sinngemäß bei Rückfragen oder Klärungsfragen von Mitschülern. Lehrkraft verwendet einfache Formulierungen (bspw.: earlier times -> far far away -> Visualisierung). Des Weiteren gibt die Lehrkraft bei Wortfindungsschwierigkeiten Hilfestellung (bspw.: special - speziell (Antwort der SuS) > L: besonders) (FN_103)
134	L: ja/k - wechselseitige Handbewegung zwischen zwei Personen L: change - zielende Wechselbewegung mit Körperpositionswchsel (FN_115-116)
135	L: Take out your homework (herausnehmende Handbewegung eines Ordners aus dem Rucksack) (FN_149)
136	looked through all - Blick und Finger gehen schlangenlinienförmig über das Blatt church - betende Haltung (FN_152-153)
137	Tafelbild: write a map / look (Augen) / speak (Mund) / tick (mehrere Optionen) / favorite (drei Smilies) / Questionnaire (inbandem Pflicht zur Markierung der derzeitigen Phase) (FN_248)
138	L: look - Hand vor Stirn und in die Ferne blickend / write - schreibende Handbewegung (FN_254)
139	JJ05: Ah die zeigt das halt immer so ein bisschen und dann verstehst du das und! (KG_3_695-696)
140	JJ06: imBall - ball oder ball (KG_3_709-710)
141	Y810: Ahm die macht immer bei! wenn die Englisch redet Körpersprache manchmal! (KG_3_713-714)
142	AA00: Immer (unv.) Übersetze es Frau Lüdke auf! I: //Mmmh AA00: //auf Deutsch? (unv.) (KG_3_723-728)
143	Language Awareness = being aware of... - consciousness perception of... - Verständnisproblematik
144	SS15: (unv.) dann müssen übersetzen dann schon I: Mhm, übersetzen, aber dann in welche Sprache, also ins Chinesische (unv., lachen) SS15: In Deutsch oder Englisch I: Also die wir alle verstehen. SS15: Ja (KG_3_505-514)
145	Y810: Ahm eigentlich (unv.), dass bei (unv.) eoton lustig ist, wenn (unv.) dass man eh bloß einer die Sprache kann und der andere vielleicht (unv.) vielleicht ihm der andere vielleicht ein paar Wörter von der Sprache kann! (KG_3_517-518)
146	M1: //Doch, mh, weil man dann nicht mit der geschenkt reden kann über Dinge! (KG_5_1032-1033)
147	Language Awareness = being aware of... - consciousness perception of... - hohes Interessenspektakel Sub äußern sich darüber, welche Sprachen sie können Deutsch: IIII 6 IIII 10 IIII 16 IIII 20 IIII 26 IIII 30 IIII 36 IIII 40 IIII 46 IIII 60 II Türkisch: IIII 6 I Italienisch: IIII 6 Englisch: IIII 6 IIII 10 IIII 16 IIII 20 andere Sprachen: IIII 6 II Serbisch: I Französisch: II Tschechisch: I Arabisch: I Polnisch: I Ungarisch: I Spanisch: I
148	AA00: Das kann ich nicht so gut sprechen (.) verstehen kann ich I: Aha (.) ok dann probier es mal (AA00 wählt trotzdem das Deutschsprachige) (FN_175-176)
149	Wie viele Sprachen habt ihr gesprochen? Ok (scheinender Smiley, weil es mehr als 3 Sprachen symbolisiert hat und diese niemand gesprochen hat 1x neutraler Smiley, weil es 2 Sprachen symbolisiert hat (Deutsch / Englisch oder Deutsch / Türkisch) 7x trauriger Smiley, weil es nur 1 Sprache symbolisiert hat (FN_284-287)
150	Y810: Ja, Deutsch und Türkisch kann ich ja schon, aber (...) (wird unterbrochen) (UTM_30.1.14-R09-0003_139)
151	AA00: Also ich kann Deutsch (...). (UTM_30.1.14-R09-0003_140)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Konsequenzen / Consequences

152	I: Aber ist es dir dann schwieriger gefallen Deutsch zu lernen? SS15: Hmmm (...) I: oder nicht? SS15: (lacht) Nein. I: Nein? Weil du die anderen Sprachen nur zuhause sprichst? SS15: Also, zuhause sprech ich (...) meistens italienisch, aber (...), aber auch deutsch. (UTM_30.1.14-R09-0003_167-172)
153	Türkisch, Deutsch, bisschen Englisch (P_YS10_7)
154	zwei Sprachen: Türkisch, Deutsch (P_YS10_45)
155	habe ich andere Sprachen, außer Deutsch, gesprochen (P_YS10_53)
156	Englisch, Deutsch, Berlisch (P_VS07_7)
157	zwei Sprachen: Englisch, Deutsch (P_VS07_46)
158	Ich versucht habe alles auf Englisch zu erklären (P_VS07_48)
159	Englisch und Deutsch (P_UW44_7)
160	eine Sprache: Deutsch (P_UW44_46)
161	Weil ich Englisch nicht so gut sprechen kann. Aber Deutsch kann ich auch keine anderen Sprachen sprechen. (P_UW44_50)
162	Deutsch, Italienisch, Englisch (P_SS15_7)
163	zwei Sprachen: Italienisch / Deutsch (P_SS15_46)
164	Ich nur italienisch und Deutsch konnte. (P_SS15_48)
165	habe ich andere Sprachen, außer Deutsch, gesprochen (P_SS15_54)
166	Deutsch (P_SM07_7)
167	eine Sprache: Deutsch (P_SM07_45)
168	Ich kann nur eine Sprache sprechen. (P_SM07_49)
169	Deutsch und ein bisschen Englisch (P_SA28_7)
170	eine Sprache: Deutsch (P_SA28_45)
171	Ich andere Sprachen nicht kann. (P_SA28_49)
172	Deutsch (P_RA08_7)
173	eine Sprache: Deutsch (P_RA08_46)
174	Ich nur eine konnte. (P_RA08_50)
175	Habe ich nur Deutsch gesprochen. (P_RA08_53)
176	Deutsch und Englisch (P_MA37_7)
177	eine Sprache: Deutsch (P_MA37_47)
178	Ich Englisch noch nicht kann und ausserdem kann ich keine andere. (P_MA37_47)
179	Deutsch, Franz (P_KM10_7)
180	Ich nur 2 kann aber noch nicht sagt (P_KM10_51)
181	habe ich andere Sprachen, außer Deutsch, gesprochen (P_KM10_54)
182	Deutsch, und ein bisschen Englisch (P_KG20_7)
183	eine Sprache: Deutsch (P_KG20_47)
184	Ich nur eine (Deutsch) kann. (P_KG20_51)
185	Deutsch, Englisch, Tschechisch (P_JJ05_7)
186	zwei Sprachen: Englisch, Deutsch (P_JJ05_45)
187	habe ich andere Sprachen, außer Deutsch, gesprochen (P_JJ05_53)
188	Deutsch, ein bisschen Englisch (P_JF12_7)
189	eine Sprache: Ich kann anderen Sprachen auf Deutsch kann. (P_JF12_46)
190	Ich kann keine andern Sprachen ausse Deutsch kann. (P_JF12_50)
191	Deutsch, Englisch (P_JE12_7)
192	eine Sprache: Deutsch (P_JE12_46)
193	Deutsch (umrandet) / Englisch / Arabisch / Türkisch / Polnisch (P_FM29_7)
194	Englisch, Deutsch (P_CJ62_7)
195	eine Sprache: Ich habe Deutsch gesprochen. (P_CJ62_46)
196	Ich am besten Deutsch sprechen kann. (P_CJ62_50)
197	Deutsch, Ungarisch, Englisch (P_CC04_7)
198	eine Sprache: Deutsch (P_CC04_47)
199	Weil ich nur eine Sprache sprechen wollte. (P_CC04_51)
200	Deutsch, Italienisch, Französisch und ein bisschen Spanisch (P_BK58_7)
201	eine Sprache: Deutsch (P_BK58_48)
202	Ich keiner Partner gehabt habe der die gleiche Sprache wie ich hat. (P_BK58_52)
203	zwei Sprachen: Deutsch, Englisch (P_AW26_44)
204	Ich die Fragen in englisch gestellt habe und die Antworten in Deutsch. (P_AW26_46)
205	habe ich andere Sprachen, außer Deutsch, gesprochen (P_AW26_51)
206	Deutsch, und ein bisschen Englisch (P_AR601_7)
207	eine Sprache: Weil wir die verschiedenen sprach nicht so gut verstehen. (P_AR601_46)
208	Weil meine Gruppe die gleiche sprache spricht, und weil wir Englisch noch nicht so gut können. (P_AR601_50)
209	In der Schule habe ich Englisch gelernt. (P_AR601_86)
210	Deutsch, Türkisch, Englisch (P_AA00_7)
211	zwei Sprachen: weil ich Deutsch und Türkisch gesprochen habe (P_AA00_47)
212	weil ich diese sprach sprechen konnte. (P_AA00_49)
213	habe ich andere Sprachen, außer Deutsch, gesprochen (P_AA00_55)
214	<b>Language Awareness = being aware of ... - language use</b>
215	<b>Language Awareness = being aware of ... - language use - Code-switching / -mixing</b>
216	I need the Austelliernt... (FN_27)
217	FM29: Im shalal (...) hoffentlich bis ich krank (FN_148)
218	CJ62: page (...) sechs und sieben im Portfolio(FN_150)
219	Während der Präsentationen werden die englischsprachigen Chunks auf Englisch vorgelesen, aber sonst auf Deutsch präsentiert dasselbe gilt für das Feedback geben (FN_227)
220	Das Mischen von englischsprachigen Chunks und deutschsprachigen Antworten führt teilweise zu einem Vorstellen in Stichworte bzw. unvollständigen Sätzen. Beispiele: JF12: What? Kirche' (FN_230)
221	I: (...) Dann braucht Ihr aber alle dasselbe Blatt, weil Ihr redet ja alle über die Station. YS10: Evtl, berin tu artig. Deutsch: Ja, das gehört nun mir. (UTM_30.1.14-R09-0003_8-10)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Konsequenzen / Consequences

222	<p>I: Und eure Zeichnung?      YS10: Europ ney ? Was ist Europ?      YS10: Emmm...bak...neide senin Zeichnung ...so neide boyadın?      Deutsch: Lehm...guck...wo ist deine Zeichnung? Wo hast du gemalt? (unverständlich)      AA00: Sonuyorum.      Deutsch: Ich frage (...). (unverständlich)      YS10: Yinede nicedi türkisch konusuyosun, has?      Deutsch: Aber trotzdem warum redest du türkisch, has? (UTM_30.1.14-R09-0003_12-21)</p>
223	<p>AA00: Wenden wir sehen danns.      I: Das ist schwierig, gell?      AA00: Hmm...      I: Ist das dann auch so schwierig mit Deutsch? (...) Nein? (...) Warum nicht?      AA00: Emmm, ben (...) bula duydum (...) duydum (...) duydum.      Deutsch: Ahm, Ich (...) hab hier gehört (...) gehört (...) gehört (...).      I: Weil du es immer hörst?      AA00: Evet.      Deutsch: Ja. (UTM_30.1.14-R09-0003_27-35)</p>
224	<p>YS10: Tamam.      Deutsch: OK.      AA00: Da muss man knien.</p>
225	<p>AA00: Ich will Berg, obwohl wir es schon gemacht haben, machen wir es (?)      YS10: Ich mach etwas Schöneres, etwas Besseres und zwar, Ich (...) tamam, ben bi (...) (unverständlich)      Deutsch: Ich mach etwas Schöneres, etwas Besseres und zwar, Ich (...) ok, Ich ein (...) (unverständlich).      AA00: Messer.      YS10: Neked koydu? (Spricht r nicht aus)      Deutsch: Wo hat sie gestellt (hingestellt)?      AA00: So.      S815: (Türkisch) <i>binhundert (...) dreihundert und hundert.</i> (UTM_30.1.14-R09-0003_106-113)</p>
226	<p>YS10: Bak, ben simdi mavi (...) mavili domates malen estiyorum (unverständlich).      Deutsch: Guck, Ich male jetzt eine blau (...), blaue Tomate. (UTM_30.1.14-R09-0003_123-124)</p>
227	<p>YS10: Simdi ben türkic konusuyorum (...). Ben simdi türkic konusuyorum.      Deutsch: Jetzt rede ich türkisch (...). Ich rede jetzt türkisch. (UTM_30.1.14-R09-0003_195-197)</p>
228	<p>YS10: Ja, des ist (...) meine Station, deswegen hab Ich sie schon gemacht.      Groß (...) Groß (...) was ist das für ein Name? Großnamen (...). Ya, tam aniamadın.      Deutsch: Mann, ich habe nicht ganz verstanden. (UTM_30.1.14-R09-0003_206-208)</p>
229	<p>YS10: (Spricht dazwischen) Tamam, Ostdorf, Bakırca (...) (unverständlich) Mittelalter (...) Ostdorf.      Deutsch: Ja, Ostdorf. Guck mal (...) Mittelalter (...) Ostdorf. (UTM_30.1.14-R09-0003_211-212)</p>
230	<p>YS10: Eigentlich (...) duscht Ihr in einer Wanne, tamam (...)? Boa bakısanı beni (...) (unverständlich)      Deutsch: Boa, guck mal (...) mich (unverständlich). (UTM_30.1.14-R09-0003_237-238)</p>
231	<p>YS10: Ben simdi bi...bak ben bi simdi bi kediyim...miao myau.      Deutsch: Ich bin jetzt ein (...) guck, Ich ein bin jetzt eine Katze (lacht). (...) Miao, miao, miau (...) (lacht). (UTM_30.1.14-R09-0003_244-246)</p>
232	<p>YS10: Ja (...) Ben bilyorum (...) (unverständlich)      Deutsch: Ich gucke (...) (unverständlich) (...) Lütfert (?) (UTM_30.1.14-R09-0003_263-264)</p>
233	<p>YS10: Oy ne kucuksun, oy oy. Berlin da bolyük und ben daha (...) stark.      Deutsch: Ach, wie bist du klein, ach, ach. Mein(s) ist noch größer und ich noch (...) stark. (UTM_30.1.14-R09-0003_291-292)</p>
234	<p>YS10: Ohhh, Ich hab schon wieder in Englisch geschrieben, Ich Dummkopf. (...) Oh, wo Ich es grad erst weggeschrieben habe (lacht). Ahhhh, schade, jetzt muss Ich es weg. (lacht) Jetzt schreib Ich hier erst in Englisch, gleich wieder weg, schreib Ich wieder in Englisch, oh mein Gott. (...) Also jetzt schreib Ich aber richtig (...) Deutsch.      YS10: Jetzt geschafft, geschafft! (UTM_30.1.14-R09-0002_9-10)</p>
235	<p>YS10: Ehm, ben ona dedim, ama ben simdi bilyorum ne yapcam simdi.      Deutsch: Ehm...ich habe Ihr gesagt, aber Ich weiss jetzt nicht was Ich tun soll jetzt.      Simdi ne yapcam? Ne yapcam simdi? Deutsch: Was soll Ich jetzt machen? Was mach Ich jetzt? (UTM_30.1.14-R09-0002_49-51)</p>
236	<p>YS10: Ehhh, ne? Nas! Deutsch: Ah, was? Wie? (UTM_30.1.14-R09-0002_55)</p>
237	<p>YS10: Oh, bilyorum, das weiss Ich nein. (UTM_30.1.14-R09-0002_60)</p>
238	<p>YS10: Evet hepşini okudum.Simdi biley boycam. Deutsch: Ja, Ich habe alles gelesen, Jetzt werde Ich was malen. (UTM_30.1.14-R09-0002_62)</p>
239	<p>YS10: Ahn, ben goenmedim. Deutsch: Ahh, Ich hab nicht gesehen. (UTM_30.1.14-R09-0002_64)</p>
240	<p>YS10: Tamam bilyorum, ne yapcam. Deutsch: OK, Ich weiss, was Ich machen(s) soll.      YS10: Das heisst, Ich weiss jetzt was Ich machen soll. (UTM_30.1.14-R09-0002_66-67)</p>
241	<p>L: Was Ihr dahin schreiben soll? (...) You have to think of two symbols. (...) Maybe, I don't know, school symbols (...) or a symbol for (...) (UTM_30.1.14-R09-0003_21)</p>
242	<p>L: That's a very (...), hmm, (...) is this (...), FM29 (...), it doesn't look like a mountain. (...) Ein Berg, wie sieht ein Berg aus? (UTM_30.1.14-R09-0003_48)</p>
243	<p>bir Harita otlu nerde (Stadt) wea Kurkub mls, bi einer Karte bist man wo (Stadt) oder Kurkub ist. (P_YS10_13)</p>
244	<p>Münze (P_YS10_36)</p>
245	<p>Where? what? history, specials (P_AW26_84)</p>
246	<p>FM29: <i>ilimli</i> (lumw.) die sagen "Baba". (KG_3_533-534)</p>
247	<p>I: Hat euch schon mal eine andere Sprache beim Verstehen geholfen zwischen Englisch und Deutsch?      JDS: Nope      I: Nope      JDS: Doch      I: Wo?      JDS: No und Nen, Yeah und Ja      (KG_3_733-744)</p>
248	<p>M4: Und ja, aber manchmal zuhause ihm, wenn die Türkisch <i>ih</i> sprechen, dann mache Ich auch manchmal Deutsch <i>rein</i> (KG_5_1266-1267)</p>

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

Konsequenzen / Consequences	
248 <b>Language Awareness = being aware of ... - language use - funktionaler Sprachwechsel</b> Aussprache von Fremdsprachenelementen, Mischung aus englischen, festgelegten Satzanfängen und deutschen Halbsätzen	
250 Bauen des eigenen Zimmers: Auf englischsprachige Nachfragen (What is that?) antworten die Kinder korrekt auf Deutsch. I: What are you building? Schülerin3: Mein Zimmer. I: What is that? (points to piece of wood) Schülerin4: Mein Bett. (FN_44-48)	
251 Schülerin9: au ja, das heißt luuumB (lumb) MARAbout (marabout) (FN_74)	
252 Sprachliche Trennung: Strukturel (Deutsch) / Inhaltlich (Englisch) (FN_100)	
253 Schüler und Schülerinnen hören der Lehrkraft aufmerksam zu, während sie Englisch spricht. Schüler und Schülerinnen übersetzen sinngemäß bei Rückfragen oder Klärungsfragen von Mitschülern. Lehrkraft verwendet einfache Formulierungen (bspw.: earlier times = far far away = Visualisierung). Des Weiteren gibt die Lehrkraft bei Wortfindungsschwierigkeiten Hilfestellung (bspw.: special - speziell (Antwort der SuS) > L: besonders) (FN_102)	
254 L: Fast (...) und one thing (...) you can do the presentation in Italian (...) Chiara and Morena or in Turkish (...) Nergiz BKSB: Ich verstehe nicht L: You don't understand! Everyone should try in English but if you want you can do it in French, English, Turkish BKSB: ok (FN_165-168)	
255 L: What is, I liked? UN44: Ich mochte. L: What is 'I didn't like'? V807: Ich mochte nicht so sehr L: What is, I have a tip? FM28: Ich gebe dir einen Tipp L: What is, Next time, I would like? RA08: Nächstes Mal könne ich du L: What does 'Now I know' mean? AW28: Jetzt weiß ich (FN_219-228)	
256 Während der Präsentationen werden die englischsprachigen Chunks auf Englisch vorgelesen, aber sonst auf Deutsch präsentiert. Ganzselber gilt für das Feedback geben (FN_229)	
257 FM29: I like it dass du schon laut gesprochen hast. L: I liked, you can't hear the liked, liked (...) well done. Another feedback? (UTM_17.2.14-0217-081035_104-107)	
258 SA28: Ah (...) I have a tip. Nicht weil du so schnell/well es/ nächstes Mal ein bisschen langsamer sprechen. (UTM_17.2.14-0217-081035_112-113)	
259 FM29: Next time, I would like, ihm da kannst du jetzt zum Beispiel mal ein bisschen mehr schreiben. (UTM_17.2.14-0217-081035_119-119)	
260 FM29: I like it, dass du jetzt deutsch gesprochen hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_166-167)	
261 YB10: Next time, I want like ihm langsamer Sich ihm Sprechen. (UTM_17.2.14-0217-081035_201)	
262 JE12: Next time deutlicher sprechen. (UTM_17.2.14-0217-081035_206-207)	
263 KG20: I like weil du sehr viel geschr/ gefunden hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_212-213)	
264 BKSB: I don't like du hast auf der Kante geschrieben. (UTM_17.2.14-0217-081035_218-219)	
265 AW26: I have a tip nächstes Mal ein bisschen mehr schreiben. (UTM_17.2.14-0217-081035_266-267)	
266 SM07: I like dass du ihm (4) das Bild drauf gema/ macht hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_282-283)	
267 FM29: I have a tip, ein bisschen/ also ein bisschen mehr schreiben. (UTM_17.2.14-0217-081035_308-309)	
268 JE12: I have a tip, und ein bisschen deutlicher Sprechen. (UTM_17.2.14-0217-081035_312-313)	
269 SA28: I have a tip, dass du nächstes Mal ein bisschen schöner schreibst. (UTM_17.2.14-0217-081035_362-363)	
270 FM29: I liked it dass du ihm zum Beispiel jetzt laut gesprochen hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_368-369)	
271 CJ45: I don't like it, dass du schön laut gesprochen hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_394-395)	
272 SA28: I have a tip, weil du da davor steh (unv.). (UTM_17.2.14-0217-081035_398-399)	
273 JD05: I like it, dass du sch/ guter und deutlich gesprochen hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_404-405)	
274 KG20: I like, weil du viel geschrieben hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_414-415)	
275 FM28: I didn't like weil du weil du schnell fertig warst also (...) weil wenn du hast da so viel geschrieben, aber dann warst du (la wirklicht?) schnell fertig. (UTM_17.2.14-0217-081035_418-419)	
276 BKSB: (...) I have a tip, dass du ein bisschen? größer schreibst. (UTM_17.2.14-0217-081035_422-423)	
277 JD05: I liked, dass du das ah laut gesprochen hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_450-451)	
278 BKSB: I like, dass du das Bild voll schön gemacht hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_454-455)	
279 VS07: I like, dass du das geschrieben hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_462-463)	
280 FM29: I like, dass du deutlich ah gesprochen hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_466-467)	
281 BKSB: I don't like, dass das also du nicht so groß geschrieben hast, sieht mir irgendwie gar nicht. (UTM_17.2.14-0217-081035_472-473)	
282 RA08: I didn't like, dass du jetzt so viel geschrieben hast, aber das auch schnell, also beim (unv.) hast du schnell gesprochen! (UTM_17.2.14-0217-081035_510-511)	
283 JD05: I like it, dass du ihm also (...) ah deutlich geschrieben hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_520-521)	
284 UN44: I didn't like, weil du hast immer zur Tafel geschaut ( Husten). (UTM_17.2.14-0217-081035_526-527)	
285 AW26: I don't like, weil du die Weisemhof-Schule am Anfang mit le geschrieben hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_532-533)	
286 BKSB: I don't like, dass du einmal Druckschrift und einmal Schreibschrift geschrieben hast! (UTM_17.2.14-0217-081035_540-541)	
287 KG20: I like, weil du so witzig gesprochen hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_562-563)	
288 RA08: I don't ah I like, dass du schön geschrieben hast, also groß. (UTM_17.2.14-0217-081035_568-569)	
289 UN44: Ich ah, dass ihm dass du laut und deutlich gesprochen hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_612-613)	
290 SA28: I have a tip, dass du nächstes Mal ein bisschen langsamer sprichst. (UTM_17.2.14-0217-081035_616-617)	
291 AW26: I have a tip, dass der/ unser Bürgermeister m/ mit Vornamen Jürgen heißt! (UTM_17.2.14-0217-081035_624-625)	
292 BKSB: I have a tip, du hast neue Rathaus geschrieben. (UTM_17.2.14-0217-081035_632-633)	
293 FM29: Mhm (...) I like, dass du das gut gesprochen hast (unv.). (UTM_17.2.14-0217-081035_644-645)	
294 YB10: Ahm next time I want like ihm dass du mh bis nächstes Mal mehr schreiben kannst! (UTM_17.2.14-0217-081035_648-649)	
295 BKSB: Next time I want like dass du schön schreibt. (UTM_17.2.14-0217-081035_652-653)	
296 FM29: Next time I want dass du so weitermacht nächstes Mal (UTM_17.2.14-0217-081035_658-659)	
297 JD05: I like it, dass du gut gesprochen hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_694-695)	
298 BKSB: I like, dass du schön gesprochen hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_698-699)	

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Konsequenzen / Consequences

299	VS07: I like it, weil du viel geschrieben hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_702-703)
300	JJ05: I like it, dass das Bild so schön aussieht, also von hier. (UTM_17.2.14-0217-081035_703-707)
301	YS10: I like it, dass du <i>ähm</i> <i>ähm</i> das Bild <i>hast</i> ausmalen könnetest. (UTM_17.2.14-0217-081035_710-711)
302	FM29: I like it, dass du <i>ähm</i> schön geschrieben hast und laut <i>ähm</i> laut gesprochen hast! (UTM_17.2.14-0217-081035_714-715)
303	BK58: „Ahh, I have a tip. (...) Du hast das Freudenhaus (unverständlich). (UTM_17.2.14-0217-081035_2)
304	VS07: (unverständlich) und ich didn't like, that du dich versprochen hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_5)
305	VS07: I liked, dass du da noch Bilder zu gemacht hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_6)
306	UN44: I didn't like, weil oben hast du ja nur groß geschrieben und dann unten ganz, ganz klein. (UTM_17.2.14-0217-081035_8)
307	AA00: I liked, dass du (unverständlich). (UTM_17.2.14-0217-081035_16-17)
308	JF12: I liked, dass du viel geschrieben hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_18)
309	BK58: I liked, dass du noch dies andere (unverständlich). (UTM_17.2.14-0217-081035_19)
310	KM10: I liked, dass du so schön (...) geschrieben hast. (...) (unverständlich) (UTM_17.2.14-0217-081035_20)
311	SS15: I liked, dass du, <i>ähmhm</i> , (...) hat sehr viel, <i>ähm</i> , geschrieben hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_23)
312	BK58: I don't like, dass du nur die Kleinen groß (unverständlich) (UTM_17.2.14-0217-081035_24)
313	YS10: I liked, dass du deine (...) (unverständlich) gemacht hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_25)
314	SA28: I have a tip, dass du <i>heast</i> immer so gemacht (...). (UTM_17.2.14-0217-081035_26)
315	KM10: I have a tip, dass du <i>nächstes</i> Mal (...), <i>ähm</i> , das nicht so draufgequetscht. Des ist da irgendwie total draufgequetscht. (UTM_17.2.14-0217-081035_31)
316	YS10: I like it, dass du deutlich gesprochen hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_36)
317	KM10: I like, dass du nicht so viel geschrieben hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_37)
318	KG20: I have a tip, dass du <i>nächstes</i> Mal ein bisschen deutlicher sprichst. (UTM_17.2.14-0217-081035_39)
319	BK58: I have a tip, das <i>heast</i> off so (unverständlich). (UTM_17.2.14-0217-081035_41)
320	SS15: I liked, dass du deutlich gesprochen hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_47)
321	RA08: Aah, I have a tip, dass da ein Auszeichnen gemacht. (UTM_17.2.14-0217-081035_49)
322	BK58: I liked, dass du (...) die Überschrift so <i>click</i> gemacht hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_52)
323	BK58: I don't like, dass du (unverständlich) (UTM_17.2.14-0217-081035_56)
324	KM10: I like, dass du so viel geschrieben hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_58)
325	BK58: I have a tip, (...) Du hast (unverständlich). (UTM_17.2.14-0217-081035_63)
326	RA08: Next time I would like, dass du ein bisschen <i>gehter</i> schreiben könnetest. (UTM_17.2.14-0217-081035_67)
327	YS10: I like it, dass du viel geschrieben hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_69)
328	AR01: I don't like, (unverständlich). (UTM_17.2.14-0217-081035_71)
329	FM29: I like, dass du deutlich gesprochen hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_73)
330	VS07: I don't like <i>dein</i> (unverständlich), weil du immer so gemacht hast, also wenn (...) zum Beispiel (...) (unverständlich) hast du immer Luft geholt. (UTM_17.2.14-0217-081035_81)
331	BK58: Aah, I have a tip, dass du <i>nächstes</i> Mal lautter sprichst. (UTM_17.2.14-0217-081035_83)
332	SA28: I don't like, dass du da des (...), des (...), des (...) da draufgeklebt hast. Des (verständlich) (UTM_17.2.14-0217-081035_85)
333	CJ82: I have a tip. Du hast dich immer nur zum Plakat gedreht. (UTM_17.2.14-0217-081035_86)
334	JJ05: I have a tip. Ein bisschen deutlicher schreiben. (UTM_17.2.14-0217-081035_89)
335	UN44: I don't like, weil du hast irgendwie so undeutlich gesprochen. (UTM_17.2.14-0217-081035_91)
336	YS10: I have the tip, dass du deutlicher sprechen sollst. (UTM_17.2.14-0217-081035_93)
337	RA08: I have a tip, die Malle kann man ja, die würde ja gar nicht gebaut. Des ist ja ein Platz. (UTM_17.2.14-0217-081035_94)
338	BK58: I like, dass du so viel geschrieben hast. (UTM_17.2.14-0217-081035_105)
339	SA28: I have a tip, dass du dauernd mit deiner Hose da so rumfuchtelst. (UTM_17.2.14-0217-081035_107)
340	BK58: Aah (...), I have a tip, (...) es helst nicht Kilmeyerhaus, sondern Kilmeyerhaus. (UTM_17.2.14-0217-081035_114)
341	YS10: Aah, (...), next time I would like, dass du mehr schreiben könnetest. (UTM_17.2.14-0217-081035_116)
342	JJ05: I have a tip, da (...), dass du ein bisschen deutlicher sprichst. (UTM_17.2.14-0217-081035_118)
343	SA28: I have a tip, dass du nicht alles, was du über (verständlich), (UTM_17.2.14-0217-081035_120)
344	FM29: I have a tip mit dem schöner schreiben. (UTM_17.2.14-0217-081035_123)
345	SS15: I have the tip, dass (...), <i>ähm</i> (...), <i>ähm</i> , dass du schöner schreibst. (UTM_17.2.14-0217-081035_125)
346	RA08: (...) Und jetzt auf Google Bard!! RA08: /Eard IE12: (...) Earth nicht Eards du. RA08: Ja ich sage es <i>heast</i> immer so. (UTM_10.2.14-R09-2001_15-21)
347	VS07: What is the histor? (UTM_10.2.14-R09-0002_116-117)
348	KM10: (...) What is es geworden? (UTM_10.2.14-R09-0001a_46-47)
349	CJ82: What is it worden? (UTM_10.2.14-R09-0001a_54-55)
350	CJ82: /What is es? (UTM_10.2.14-R09-0001a_56-57)
351	KM10: /What is das spezial? (UTM_10.2.14-R09-0001a_128-129)
352	MA37: What is spezial? (UTM_10.2.14-R09-0001_121)
353	SS15: What is spezial about? (UTM_10.2.14-R09-0001_122)
354	RA08: Also <i>ähm</i> name of the building habe Ich, where is, what is it? It now what was it? and it, what is the histo of the building (UTM_10.2.14-R09-0002_169)
355	L: What ist it now? What is it today? (...) What was it earlier and was it today? AR01: Ja jetzt, das war ja früher alles mal (ein Wolfstor)? L: Richtig und? AR01: /Und dann jetzt?/ L: /Was ist es heute? AR01: Auch ein Wolfstor? L: Ja vielleicht ist bei dir keine Veränderung! (UTM_10.2.14-R05-0001_228-240)
356	YS10: (Sehr unverständlich 2:14min.) Sen ne düsinlyosun (...)? Deutsch: Was denkst du (...)? (UTM_30.1.14-R09-0003_3-4)
357	AA00: Nasism? Deutsch: Wie gehts dir? (verständlich) (UTM_30.1.14-R09-0003_5-7)
358	AA00: Yapma. Deutsch: Lass das. YS10: Tamam (verständlich) (UTM_30.1.14-R09-0003_264-266)

bold = Main Examples; italic = Supporting Examples

## Konsequenzen / Consequences

359	<p>SS15: Hmmm (...) Buongiorno (...)(acht). Ich hab Guten Morgen gesagt, aussehen (...)(acht)</p> <p>AA00: Nastissin. Sag (lym).</p> <p>Deutsch: Wie gehts dir? Sag es geht mir gut.</p> <p>SS15: (lym).</p> <p>Deutsch: Mir gehts gut.</p> <p>AA00: Hangi dil konusuyosun? Sag (...) Italienisch (...)</p> <p>Deutsch: Welche Sprache sprichst du?</p> <p>SS15: Was?</p> <p>AA00: Hangi dil konusuyosun?</p> <p>Deutsch: Welche Sprache sprichst du? Deutsch: Welche Sprache sprichst du?</p> <p>AA00: Sag Italienisch, sag einfach (...) eine Sprache.</p> <p>SS15: Ok, ich sag was, was du nie verstehen würdest (...), warf, lass mich überlegen (...), Warte (...), ich muss überlegen, aber erst muss ich schreiben und dann (...).</p> <p>Ah ja, ich hab was (...).</p> <p>Spricht auf Italienisch? (UTM_30.1.14-R09-0003_323-340)</p>
360	L: Do you know a little bit more than this? What else can you see? (...) What is this? (...) The black? (...)
361	KM10: Häuser. (UTM_30.1.14-R09-0002_4-5)
362	JF12: Jep, da guck. (UTM_30.1.14-R05-0003_46-47)
362	d.Was ich auf einer anderen Sprache, außer Deutsch, gelernt habe, ist: Die Namen für Name = Name what = was where = Wo especial = Besonderheiten Villa = Haus (P_C162_86-92)
363	JU06: „Ball - ball oder ball“ (KG_3_709-710)

**bold** = Main Examples; *italic* = Supporting Examples

## **12. Declaration of Academic Integrity**

I, Astrid Weißenburg born on January 17<sup>th</sup>, 1988 hereby confirm that the present thesis on 'Plurilingual Approaches to Spatial Education – Perspectives of Primary Schools in the German Context' is solely my own work and that if any text passages or diagrams from books, papers, the Web or other sources have been copied or in any other way used, all references – including those found in electronic media – have been acknowledged and fully cited.

In addition, I confirm that the present thesis on 'Plurilingual Approaches to Spatial Education – Perspectives of Primary Schools in the German Context' has not been part of any other thesis at any university. Furthermore, no parts of this work have been part of any other academic work or degree.

*Karlsruhe October 13<sup>th</sup>, 2015*

*Astrid Weißenburg*

*Gutachterinnen:*

Prof. Dr. Birgit Neuer & Prof. Dr. Adelheid Hu

*Fächer:*

Geographie & Mehrsprachigkeit

*Abgabetermin der Dissertation:*

13. Oktober 2015