



ABSCHLUSSBERICHT
**Sprachenvielfalt in der Mittelschule:
Ergebnisse einer Langzeitstudie
zur Entwicklung mehrsprachiger
Kompetenzen in Südtirol**

Sprachvielfalt in der Mittelschule:

Ergebnisse einer Langzeitstudie zur Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen in Südtirol

Abschlussbericht 2020

Institut für Angewandte Sprachforschung
Eurac Research

Jänner 2021

IMPRESSUM

Wir danken den Kooperationspartnerinnen und -partnern des Kompetenzzentrums sowie der Sprachzentren für ihre Unterstützung im Projekt. Des Weiteren bedanken wir uns bei allen Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Schulführungskräften, mit denen wir im Rahmen der Studie zusammenarbeiten durften. Großer Dank gilt auch den Praktikantinnen und Praktikanten, die uns im Laufe der Jahre begleitet haben und ohne deren tatkräftige Hilfe die Studie nicht möglich gewesen wäre.

Die teilweise oder vollständige Wiedergabe des Inhalts ist nur unter Angabe der folgenden Quelle gestattet: Stopfner, M. & Zanasi, L. (2021). Sprachvielfalt in der Mittelschule. Ergebnisse einer Langzeitstudie zur Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen in Südtirol. Abschlussbericht 2020. Bozen, Eurac Research

AUTOREN

Maria Stopfner, Lorenzo Zanasi

WISSENSCHAFTLICHE VERANTWORTLICHE

Andrea Abel

DIREKTOR EURAC RESEARCH

Stephan Ortner

GRAFIK

Alessandra Stefanut

FOTOS

5: Adobe Stock/WavebreakMediaMicro

8: Adobe Stock/fox17

16: Adobe Stock/Chlorophylle

40: Adobe Stock/highwaystarz

INFORMATIONEN

Eurac Research

Drususallee 1

39100 Bozen - Italien

Tel: +39 0471 055 055

Fax: +39 0471 055 099

E-mail: linguistics@eurac.edu

Inhalt

5	1 „Sprachvielfalt macht Schule“
8	2 Studiendesign
9	2.1 Forschungsfragen
9	FOKUS: Schüler*innen
10	FOKUS: Lehrer*innen
11	FOKUS: Institutionen
12	2.2 Methoden, Daten & Instrumente
16	3 Ergebnisse
17	3.1 Fokus: Schüler*innen
17	- Welche Mehrsprachigkeitskompetenzen besitzen Schüler*innen?
18	- Wie entwickeln sich die Mehrsprachigkeitskompetenzen der Schüler*innen?
27	- Welche Faktoren unterstützen Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch und Italienisch auf ihrem Bildungsweg?
29	3.2 Fokus: Lehrer*innen
29	- Welche Mehrsprachigkeitskompetenzen besitzen Lehrer*innen?
31	- Wie kann Mehrsprachigkeit im Schulalltag gefördert werden?
34	- Wie können Schüler*innen, deren Erstsprachen von der Unterrichts- und Bildungssprache abweichen, im Unterricht gefördert werden?
36	3.3 Fokus: Institutionen
36	- Welche institutionellen Strukturen und Abläufe fördern mehrsprachige Unterrichtskonzepte bzw. wodurch wird deren Umsetzung behindert?
38	- Welche Strukturen und Angebote zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik gibt es an den Schulen und wie werden sie genutzt?
40	4 Fazit
41	FOKUS: Schüler*innen
42	FOKUS: Lehrer*innen
42	FOKUS: Institutionen
44	Literatur



1

1 „Sprachenvielfalt macht Schule“

Das Projekt „SMS - Sprachenvielfalt macht Schule“ (<http://sms-project.eurac.edu>) wurde von 2012 bis 2018 in einer Kooperation zwischen dem Institut für Angewandte Sprachforschung, Eurac Research, und der Pädagogischen Abteilung der Deutschen Bildungsdirektion durchgeführt, wobei die Direzione Istruzione e Formazione italiana und die Intendenza y Cultura ladina über das Kompetenzzentrum und die Sprachenzentren an der praktischen Umsetzung beteiligt waren. Das Projekt wurde ins Leben gerufen,

- um **sprachgruppenübergreifend die Wahrnehmung sprachlicher Vielfalt als Bereicherung an Südtiroler Schulen zu fördern,**
- um **die Sprachbewusstheit und das Sprachbewusstsein der Schüler- und Lehrer*innenschaft zu stärken und**
- um **Mehrsprachigkeit als allgemeines Bildungsziel weiter umfassend zu etablieren.**

Besonders vor dem Hintergrund der seit den 90er-Jahren steigenden Zahl an neuen Herkunftssprachen soll sprachliche Heterogenität nicht als Hindernis, sondern als Ressource gesehen werden, indem gemeinsam voneinander gelernt wird. Die bestehende Mehrsprachigkeit kann so als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung von Schul- und Unterrichtskonzepten genutzt werden, die den Herausforderungen einer plurikulturellen und plurilingualen Gesellschaft begegnen und den „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) der Schule durchbrechen. Zu hinterfragen ist dabei, ob die Südtiroler Bildungswelt durch die langjährige Erfahrung im Umgang mit den drei offiziellen Landessprachen bereits über effektive Mehrsprachigkeitskonzepte verfügt. Ein

„Alte“ und „neue“ Mehrsprachigkeit in Südtirol

Unter alter Mehrsprachigkeit werden im Rahmen des Kooperationsprojekts „Sprachenvielfalt macht Schule“ die drei autochthonen Sprachen in Südtirol verstanden, das heißt Deutsch, Italienisch und Ladinisch. Der Begriff der neuen Mehrsprachigkeit umfasst im Verständnis des vorliegenden Projekts einerseits die schulischen Fremdsprachen wie Englisch oder Französisch und andererseits die Herkunfts- und Familiensprachen der Menschen, die sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten in Südtirol angesiedelt haben.

wesentliches Anliegen des Projekts ist es daher, zu erheben, wie an Südtiroler Schulen das Potenzial der alten und neuen Mehrsprachigkeit allgemein wahrgenommen wird und wie dieses bereits genutzt wird.

Da zu Beginn des Projekts keine umfassenden Daten zur vorhandenen Sprachenvielfalt und dem Umgang mit Mehrsprachigkeit im Südtiroler Schulkontext vorlagen, wurde im Jahr 2012 im Rahmen einer Bestands- und Bedarfsanalyse an ausgewählten Schulen mit einer Vorstudie begonnen (vgl. Engel/Abel/Gasser/Friedrich 2012; Engel/Hoffmann 2014). Die Ergebnisse der Studie wiesen auf eine lückenhafte Datenlage zur Mehrsprachigkeit an Südtiroler Mittelschulen hin, wobei sich die Kategorisierung „Schüler*in mit Migrationshintergrund“ als überaus vage herausstellte: Die Schüler*innen verfügten im Durchschnitt über Kenntnisse in vier Sprachen sowie zwei Varietäten und mehr als 25 Prozent besaßen ein erweitertes Sprachenrepertoire, d.h., sie verfügten über Kompetenzen in mindestens einer weiteren Sprache außer Deutsch, Italienisch, Englisch oder Ladinisch. Im Unterricht schlägt sich diese Vielfalt jedoch häufig nicht wirklich nieder: Die Interviews mit Lehrpersonen und Schulführungskräften, die im Rahmen der Vorstudie durchgeführt wurden, zeigten, dass, obwohl eine große Anzahl an Konzepten zum schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit existiert, diese kaum systematisiert angewandt werden. Es fehlt der Austausch zwischen Lehrpersonen, Fachgruppen und Schulen. Zudem wird Mehrsprachigkeit oft mit schulischer Dreisprachigkeit gleichgesetzt; neue Mehrsprachigkeit ist im Schulleben und im Unterricht unterrepräsentiert und wird wenn, eher als Problem und weniger als Ressource wahrgenommen.

Aufbauend auf den Erkenntnissen der Vorstudie wurden im Kooperationsprojekt „Sprachenvielfalt macht Schule“ daraufhin sechs Arbeitsmodule formuliert, die das Thema Mehrsprachigkeit auf verschiedene Arten erforschen und für unterschiedliche Zielgruppen aufbereiten (siehe **Abbildung 1**).

Im Rahmen des vierten Moduls „Entwicklung von Sprachkompetenzen“ wurde nun eine dreijährige Langzeitstudie durchgeführt, die die Etablierung von Mehrsprachigkeit als Bildungsziel an ausgewählten Südtiroler Mittelschulen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Die wichtigsten Ergebnisse der von 2015 bis 2018 durchgeführten Studie werden auf den folgenden Seiten zusammenfassend dargestellt.

MODUL 1 Wanderausstellung & Schulprojekte

Umsetzung konkreter Aktivitäten rund um Mehrsprachigkeit mit und an den Schulen

MODUL 2 Lehrer*innenfortbildung

Konzeption und Durchführung von Workshops und Fortbildungsmodulen für Lehrpersonen zum Thema Mehrsprachigkeit

MODUL 3 Wissenschaftliche Begleitung & Schulentwicklungsprojekte

Entwicklung konkreter Vorschläge zur institutionellen Umsetzung von Mehrsprachigkeit an Südtiroler Schulen insbesondere in Hinblick auf das Gesamtsprachencurriculum

MODUL 4 Entwicklung von Sprachkompetenzen

Konzeption und Durchführung einer Studie zur Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen an Südtiroler Mittelschulen

MODUL 5 Materialsammlung

Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien für einen angemessenen, sprachbewussten und sprachaufmerksamen Unterricht

MODUL 6 Elternarbeit

Entwicklung von Instrumenten zur Förderung von Mehrsprachigkeit in der Familie (z.B. interaktive App TALES@Home)

Abbildung 1: Arbeitsmodule im Projekt „Sprachenvielfalt macht Schule“ – Mehr Informationen zum Projekt sowie Unterrichtsmaterialien finden sich online unter: <https://sms-project.eurac.edu/>

2 Studiendesign

2.1 FORSCHUNGSFRAGEN

Die Studie soll konkret erheben,

- wie Vielfalt als Ressource im Schulalltag wahrgenommen und genutzt werden kann,
- wie die gesetzten Fördermaßnahmen wirken und
- wie bildungssprachliche Kompetenzen gezielt gefördert werden können.

Der Fokus der Analyse liegt zunächst auf den Schüler*innen, deren Mehrsprachigkeitskompetenzen erhoben und deren mehrsprachige Entwicklung während der drei Jahre an der Mittelschule begleitet wurde. Einen zweiten Fokus der Betrachtung bilden die Lehrer*innen, die an den ausgewählten Schulen den Sprachunterricht gestalten und damit wesentlich zum Erwerb der Mehrsprachigkeitskompetenzen ihrer Schüler*innen beitragen. Zuletzt werden aber auch die institutionellen Strukturen beleuchtet, indem unter anderem Interviews mit Schulführungskräften durchgeführt wurden. Auf den folgenden Seiten werden die zentralen forschungsleitenden Fragen, die in Bezug auf die drei Ebenen der Untersuchung – Schüler*innen, Lehrer*innen und institutionelle Strukturen – formuliert wurden, nochmals genauer vorgestellt sowie die verwendeten Methoden, Daten und Instrumente präsentiert.

FOKUS: Schüler*innen

Der Fokus der vorliegenden Studie lag auf den einzelnen Schüler*innen und deren individueller Sprachentwicklung, wobei die Entwicklung von Mehrsprachigkeitskompetenzen bei allen Schüler*innen der Mittelschule erhoben wurden. Schüler*innen, deren Erstsprache von der Unterrichts- und Bildungssprache abweicht, werden dabei nicht als gesonderte Einzelfälle betrachtet, sondern als Teil eines Klassenverbands gesehen, der aus einer Vielfalt an unterschiedlichen individuellen Sprachlernbiographien besteht. Die erste zu behandelnde forschungsleitende Frage war daher: **Welche Mehrsprachigkeitskompetenzen besitzen Schüler*innen in der Mittelschule** überhaupt? Die Ergebnisse der Vorstudie aus dem Jahr 2012 weisen darauf hin, dass Südtiroler Mittelschulklassen in Hinblick auf das sprachliche Repertoire sehr heterogen sind. Dabei lässt das Kriterium „Migrationshintergrund“ keinen eindeutigen Rückschluss auf das tatsächlich vorhandene Sprachenrepertoire der einzelnen Schüler*innen zu (vgl. Engel/Abel/Gasser/Friedrich 2012). Daher wurde im Rahmen der Langzeitstudie in einem ersten Schritt die tatsäch-

L1 ERSTSPRACHE(N)

Die erste(n) Sprache(n), die ein Kind erwirbt. Mit dem Fachterminus vermeidet man stereotype Assoziationen, die mit dem Begriff Muttersprache einhergehen. Wenn von Anfang an zwei oder mehrere Sprachen erworben werden, spricht man von bilinguaem bzw. mehrsprachigem Erstspracherwerb (Andresen 2016).

L2 ZWEITSPRACHE(N)

Sprachen, die im Kindes-, Jugend- oder Erwachsenenalter nach der Erstsprache erworben werden. Im Unterschied zu Fremdsprachen spielen Zweitsprachen eine wichtige Rolle für die Alltagskommunikation und werden daher oft ungesteuert über die Umgebung und in alltäglichen Lebenssituationen erlernt (Glück 2016).

L3 DRITTSPRACHE(N)

Sprachen, die nach der Erst- und Zweitsprache erworben werden, meist sind dies die in der Schule erlernten Fremdsprachen. Fremdsprachen werden ausschließlich oder überwiegend im Unterricht erlernt, da im Unterschied zur Zweitsprache die Fremdsprache vom Umfeld nicht gesprochen wird und daher im Alltag nicht oder kaum Verwendung findet (Kniffka/Siebert-Ott 2012).

lich vorhandene Sprachenvielfalt, die Sprachlernbiographien sowie das sprachliche Umfeld der Schüler*innen erhoben.

Ausgehend von den vorhandenen Sprachkompetenzen, die die einzelnen Schüler*innen mitbringen, wurde in einem nächsten Schritt der Frage nachgegangen, **wie Schüler*innen ihre Mehrsprachigkeitskompetenzen entwickeln bzw. ausbauen**. Hier galt es zunächst zu erheben, wie sich die sprachlichen Kompetenzen in den drei Jahren der Mittelschule entwickeln und welche Faktoren den erfolgreichen Erwerb der Unterrichtssprache(n) befördern. Dabei sollten auch jene außersprachlichen Einflüsse in Betracht gezogen werden, die die Schüler*innen beim Beschreiten des Bildungswegs unterstützen bzw. sie möglicherweise behindern (z.B. soziale Integration, familiäres Umfeld etc.). In diesem Zusammenhang wurde besonders darauf geachtet, wie Schüler*innen, deren Erstsprache von der Unter-

richts- und Bildungssprache abweicht, in den Unterricht eingebunden werden, – ein Aspekt, der auch für die dritte forschungsleitende Frage von Bedeutung war: **Welche Faktoren unterstützen Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache von der Unterrichts- und Bildungssprache abweicht, auf ihrem Bildungsweg?** Hier ging es darum, zu erfassen, wie sich die Sprachkompetenzen der Schüler*innen mit anderen Herkunftssprachen im Klassenverband entwickeln und welche Faktoren den Spracherwerb in den Schul- und Unterrichtssprachen unterstützen bzw. behindern.

FOKUS: Lehrer*innen

Inwieweit Ansätze zur Mehrsprachigkeit im Schulalltag auch wirklich in der Praxis umgesetzt werden, hängt nicht zuletzt von den Lehrer*innen ab, die die Schüler*innen beim Erwerb von Sprachkompetenzen leiten und begleiten. Da die Lehrpersonen hier vielfach als Vorbild für den Umgang mit alter und neuer Mehrsprachigkeit dienen, stellte sich zunächst die Frage: **Welche Mehrsprachigkeitskompetenzen besitzen die Lehrer*innen selbst?** Die Ebene der für die Studie relevanten Lehrkräfte umfasste dabei alle Lehrpersonen des Sprachunterrichts in den jeweiligen Klassen, d.h. sowohl die Lehrer*innen des Regelunterrichts in den Schul- und Unterrichtssprachen als auch die Lehrer*innen der Sprachenzentren, die im Rahmen des Sprachförderunterrichts Schüler*innen unterstützen, deren Erstsprache von der Schul- und Unterrichtssprache abweicht. Die Ergebnisse der Vorstudie zeigten, dass die Lehrer*innen die eigene Mehrsprachigkeit positiv wahrnehmen und die Relevanz von Mehrsprachigkeit und sprachbewusstem Unterricht durchwegs anerkennen. Dieses generelle Verständnis findet jedoch nur vereinzelt Ein-

gang in den Schulalltag. Die Vorstudie zeigte auch, dass, obwohl Südtiroler Mittelschulen mit verschiedenen Projekten die Sprach(en)kultur zu fördern suchen, es an systematischem Austausch, nachhaltigen Konzepten und langfristiger Begleitung der Aktivitäten fehlt. Daher stellte die nächste forschungsleitende Frage in Zusammenhang mit der Zielgruppe der Lehrer*innen ein besonderes Anliegen dar: **Wie kann Mehrsprachigkeit im Schulalltag gefördert werden?**

Ziel der vorliegenden Studie war es hier, bestehende Ansätze und Projekte zu erfassen, durch Workshops Möglichkeiten zum Austausch zu bieten und über Fortbildungen neue Konzepte und Methoden vorzustellen, die daraufhin in der Praxis umgesetzt werden können. Das heißt, ein weiterer Aspekt der Studie war es, Möglichkeiten sprachbewussten und sprachintegrativen Unterrichts auszuloten und dessen praktische Umsetzung zu begleiten, um so dessen Einfluss auf die Mehrsprachigkeitskompetenzen der Schüler*innen einzuschätzen. Mehrsprachigkeit wird dabei stets nicht allein als Zweisprachigkeit (Deutsch, Italienisch) bzw. als schulische Dreisprachigkeit (Deutsch, Italienisch, Englisch) aufgefasst, sondern immer auch in Zusammenhang mit anderen Herkunfts- und Familiensprachen im Sinne der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ (vgl. Gogolin 2004; Volgger/Cortinovis 2010) gedacht, die bisher eher selten explizit in den Unterricht eingebracht werden. Ein weiteres Ziel war es daher, das Potenzial der vorhandenen Sprachenvielfalt an Südtiroler Mittelschulen bewusstmachen und Wege aufzuzeigen, wie diese im Schulalltag fruchtbringend genutzt werden kann. Denn die Wertschätzung aller Sprachen ist eine notwendige Voraussetzung für die Einbindung von Schüler*innen, deren Erstsprache von der Unterrichts- und Bildungssprache abweicht – was wiederum Hand in Hand geht mit der

letzten forschungsleitenden Frage in Zusammenhang mit den Lehrpersonen: **Wie können Schüler*innen, deren Erstsprache von der Unterrichts- und Bildungssprache abweicht, im Unterricht gefördert werden?**

Die Ergebnisse des von 2006 bis 2007 an drei Südtiroler Grundschulen durchgeführten Projekts „Multicultural Education on Borders“ zeigen, dass sich eine Kernschwierigkeit bei der Arbeit mit Schüler*innen mit anderen Familiensprachen als Deutsch bzw. Italienisch aus dem mangelnden Verständnis ihrer speziellen Lernsituation ergibt: So fehlt es diesen Schüler*innen zumeist nicht am kognitiven Können, dem Unterricht zu folgen, sondern am kulturellen Wissen, die gestellten Aufgaben erfolgreich zu lösen, und an sprachlichen Kompetenzen, die Anweisungen der Lehrpersonen richtig zu verstehen und sich fruchtbar im Unterricht einzubringen (Abel/Stuflesser 2008; Boeckmann et al. 2011). Ein Ziel der Studie war es daher auch, ein grundlegendes Verständnis für die Lernvoraussetzungen von Schüler*innen, deren Erstsprache von der Schul- und Unterrichtssprache abweicht, zu vermitteln und Wege aufzuzeigen, wie diese nachhaltig und effektiv im Schulalltag gefördert und eingebunden werden können. Dabei galt es sowohl in Zusammenhang mit der Vermittlung von Mehrsprachigkeitskompetenzen im Allgemeinen als auch in Zusammenhang mit der spezifischen Förderung von Schüler*innen mit anderen Herkunfts- und Familiensprachen, die bestehenden Methodenrepertoires und praktischen Erfahrungen der Lehrer*innen zu erheben und systematisch mit neuesten Erkenntnissen aus der Mehrsprachigkeitsforschung zusammenzuführen.

FOKUS: Institutionen

Richtlinien und Vorgaben zur Mehrsprachigkeit existieren auf unterschiedlichen institutionellen Ebenen. Auf dem Weg in die Klassenräume wird dabei die auf europäischer Ebene festgelegte Rahmenrichtlinie für Mehrsprachigkeit (Europarat 2001) entlang der institutionellen Stufen der jeweiligen nationalen Bildungssysteme jedoch unterschiedlich interpretiert und umgesetzt. Das Südtiroler Bildungswesen stellt hier zudem einen Spezialfall dar, indem es in die drei autochthonen Sprachgruppen (Deutsch, Italienisch, Ladinisch) aufgeteilt ist, die in Bezug auf Mehrsprachigkeit ihrerseits wiederum jeweils andere Akzente setzen (Engel/Niederfringer 2016; Engel 2017; Stopfner/Engel 2019). Zuletzt besitzen die Schulen selbst nicht nur die Freiheit, sondern auch die Pflicht, auf Basis der jeweiligen Rahmenrichtlinien und Konzepte ein ihren Bedürfnissen entsprechendes Schulcurriculum bzw. Sprachbildungskonzept zu entwickeln (Engel 2017). Gemeinsam sind den drei Schulwelten jedoch die Angebote und Dienstleistungen des Kompetenzzentrums und der Sprachenzentren, die die Schulen sprachgruppenübergreifend bei der Umsetzung integrativer Maßnahmen und bei der Sprachförderung

von Schüle*rinnen, deren Erstsprache von der Unterrichtssprache abweicht, unterstützen (vgl. **Abbildung 2**). Mit Blick auf die institutionellen Voraussetzungen für Mehrsprachigkeit an Schulen ist hier zu hinterfragen, **welche institutionellen Strukturen und Abläufe mehrsprachige Unterrichtskonzepte fördern bzw. wodurch deren Umsetzung behindert wird**. Um dem institutionellen Habitus auf die Spur zu kommen, wurden neben den Lehrer*innen des Regel- und Sprachförderunterrichts daher auch die Schulführungskräfte der Mittelschulen befragt, da diese als direkte Vorgesetzte unmittelbaren Einfluss auf die institutionellen Abläufe und die konkrete Umsetzung der Mehrsprachigkeits- und Sprachfördermaßnahmen haben.

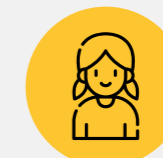
Die Vorstudie aus dem Jahr 2012 sowie die Kontakte im Zuge der Wanderausstellung haben gezeigt, dass Schulen auf administrativer Ebene bereits verschiedene Strategien zur Förderung sprachlicher Vielfalt entwickelt haben. Neben der generellen Einstellung zu Mehrsprachigkeitsansätzen wurde die Leitungsebene daher auch danach befragt, **welche Strukturen und Angebote zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik an den Schulen bereits existieren und wie diese genutzt werden**. Dabei galt es nicht nur, die an den für die Studie ausgewählten Mittelschulen bestehenden bzw. schon umgesetzten mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepte zu sammeln, sondern auch die konkreten Erfahrungen der Schulen in Hinblick auf die Umsetzung dieser Konzepte zu erfassen.

Forschungsfragen der Studie

An dieser Stelle nochmals zusammenfassend ein kurzer Überblick über die der Studie zugrundeliegenden forschungsleitenden Fragen in Bezug auf Schüler*innen, Lehrer*innen und Institutionen:



Abbildung 2: Institutionelle Ebenen im Kontext von Sprachförderung und Mehrsprachigkeit an Südtirols Schulen



SCHÜLER*INNEN

- Welche Mehrsprachigkeitskompetenzen besitzen Schüler*innen?
- Wie entwickeln sich die Mehrsprachigkeitskompetenzen der Schüler*innen?
- Welche Faktoren unterstützen Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch und Italienisch auf ihrem Bildungsweg?



LEHRER*INNEN

- Welche Mehrsprachigkeitskompetenzen besitzen Lehrer*innen?
- Wie kann Mehrsprachigkeit im Schulalltag gefördert werden?
- Wie können Schüler*innen, deren Erstsprachen von der Unterrichts- und Bildungssprache abweichen, im Unterricht gefördert werden?



INSTITUTIONEN

- Welche institutionellen Strukturen und Abläufe fördern mehrsprachige Unterrichtskonzepte bzw. wodurch wird deren Umsetzung behindert?
- Welche Strukturen und Angebote zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik gibt es an den Schulen und wie werden sie genutzt?

verschiedenen Ansätze ausgeglichen, zum anderen können, dadurch dass der Untersuchungsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen wird, weiterreichende Erkenntnisse gewonnen werden, als dies mit einer einzelnen Methode, einem einzelnen Instrument oder einer einzelnen Datenquelle möglich wäre (Flick 2011).

Zunächst wurden verschiedene Datenquellen trianguliert, indem dasselbe Phänomen, i.e. Mehrsprachigkeit, zu verschiedenen Zeitpunkten, an verschiedenen Orten und anhand verschiedener Personengruppen untersucht wurde. Da die Studie als Langzeitprojekt die Klassen die gesamte Mittelschulzeit begleiten konnte (siehe **Abbildung 3**), bestand die einzigartige Möglichkeit, die sprachliche Entwicklung individueller Schüler*innen anhand konkreter Daten festzuhalten und zu beschreiben. Durch die Datenerhebung sowohl an deutschsprachigen als auch an italienischsprachigen Mittelschulen konnten zudem Verzerrungen vermieden werden, die vielleicht nur dem jeweiligen institutionellen Habitus geschuldet sind. Die an der Studie teilnehmenden Schulen wurden zusammen mit den Kooperationspartner*innen des Kompetenzzentrums ausgewählt und den Schulführungskräften daraufhin vorgeschlagen. Schlussendlich nahmen 170 Schüler*innen aus acht Klassen, vier Klassen an deutschsprachigen Mittelschulen sowie vier Klassen an italienischsprachigen Mittelschulen, an der Studie teil. Die Schulen wurden dabei unter dem Aspekt der sprachlichen Einbettung ausgewählt, d.h. zwei Schulen aus einer Stadt bzw. Region, in der mehrheitlich Italienisch gesprochen wird, sowie zwei Schulen aus einer Stadt bzw. Region, in der mehrheitlich Deutsch gesprochen wird.

In Bezug auf die Triangulation der methodischen Ansätze wurde im Rahmen der Studie speziell darauf geachtet, qualitativ erhobene Phänomene durch quantitative Auswertungen zu ergänzen und umgekehrt, um so ein tieferes Verständnis für die beobachteten Vorgänge bzw. für die erhobenen Zahlenwerte zu gewinnen. Der jeweilige

methodische Ansatz zieht dabei auch die entsprechenden Instrumente nach sich, mit denen der Sprachstand in den Erst-, Zweit- und Fremdsprachen, die Strategien im Unterricht sowie die individuellen außersprachlichen Faktoren in Bezug auf Mehrsprachigkeit erhoben, beobachtet und erfragt werden (vgl. **Infoboxen auf den**

folgenden Seiten). Vorauszuschicken ist dabei, dass die beschriebenen Beobachtungen, Befragungen und Erhebungen immer mit allen Schüler*innen bzw. mit allen Sprachlehrer*innen (i.e. Regel- und Sprachförderungsterricht) der jeweiligen Mittelschulklasse durchgeführt wurden.

2.2 METHODEN, DATEN & INSTRUMENTE

Zur Beantwortung der zuvor dargestellten forschungsleitenden Fragen verbindet die interdisziplinär angelegte Studie verschiedene wissenschaftliche Ansätze: Durch die Triangulation der Daten, Instrumente und Methoden werden zum einen Vor- und Nachteile der

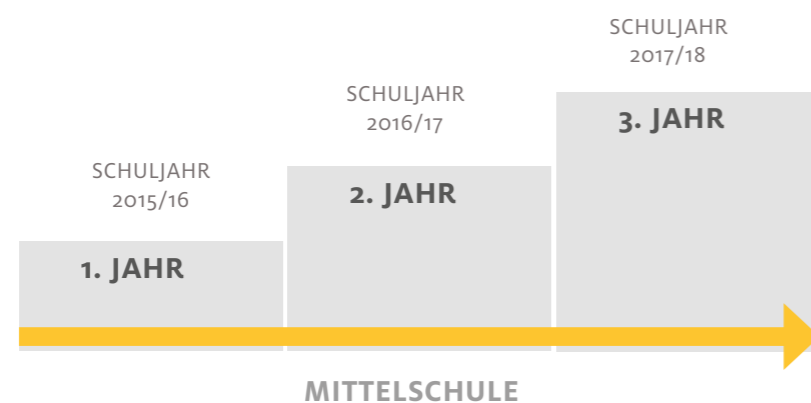


Abbildung 3: Untersuchungszeitraum der dreijährigen Langzeitstudie



ERHEBEN

C-TEST

Als Anker und Bezugspunkt wurden sogenannte C-Tests in den Schul- und Unterrichtssprachen Deutsch, Italienisch und Englisch durchgeführt. Der C-Test ist ein schriftlicher Test, der auf ökonomische Weise den allgemeinen Sprachstand in der Zielsprache misst und bereits in einer Vielzahl an Projekten für unterschiedliche Sprachen genutzt wurde (vgl. Grotjahn 2010, 2014). Der C-Test besteht aus sechs kurzen Lückentexten mit ansteigender Schwierigkeit, bei denen jeweils ab dem zweiten Satz jeweils die zweite Hälfte jedes zweiten Wortes von den Testpersonen ergänzt werden musste. Das Ergebnis des C-Tests ist ein Gesamtpunktwert, der zur generellen Einstufung des Sprachstandes der Testpersonen herangezogen werden kann, der jedoch nichts über deren Sprachfähigkeit in bestimmten Teilbereichen der Sprache (z.B. Wortschatz, Grammatik) aussagt. Da zum Zeitpunkt der Studie keine gleichwertigen C-Tests für Deutsch, Italienisch und Englisch für Kinder und Jugendliche der Sekundarstufe 1 vorlagen, wurde der C-Test speziell für die Studie konzipiert und zusammengestellt. Für die ersten drei Lückentexte der Testbatterie für Deutsch und Italienisch dienen Texte als Grundlage, die den Niveaustufen A1/A2, B1 und B2 zugeordnet werden können. Die letzten drei Texte der Testbatterie stammen aus Schulbüchern für Deutsch bzw. Italienisch als Erstsprache für die erste, zweite und dritte Klasse Mittelschule. Für Englisch wurde die Textauswahl insofern angepasst, als hier die ersten drei Texte aus Schulbüchern der ersten, zweiten und dritten Klasse Mittelschule stammen, während die schwierigsten Lückentexte auf Texten basieren, die vom British Council mit den Niveaustufen B2/C1, C1 und C2 ausgewiesen wurden. Die Testbatterie wurde an zwei Mittelschulklassen, die später nicht an der Studie teilnahmen, vorab getestet und validiert.

PROFILANALYSE

Für eine differenziertere Erhebung der sprachlichen Kompetenzen (Ehlich et al. 2005) wurde in Anlehnung an die vom FörMig-Kompetenzzentrum konzipierten Instrumen-

te der Sprachstandsmessung („Tulpenbeet“, „Fast Catch Bumerang“, „Niveaubeschreibung Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“) mit allen Schüler*innen in jedem Schuljahr schriftliche Profilanalysen in den Erst-, Zweit- und Fremdsprachen durchgeführt. Als Ausgangsbasis für die schriftliche Profilanalyse dienten dabei Bildergeschichten, die von den Schüler*innen schriftlich nacherzählt werden mussten. Die Auswertung der schriftlichen Texte erfolgte daraufhin auf Basis bereits bestehender Auswertungsschemata (Pienemann 1998; Griebhaber 2006, 2010, 2012, 2013; Kessler 2006, 2008; Bettoni/di Biase 2015) oder es wurden, sofern noch keine vergleichbaren Bewertungsraster für die jeweilige Sprache verfügbar waren, die notwendigen Parameter aus der vorhandenen Forschungsliteratur zu den Spracherbstufen der Zielsprache abgeleitet.

AUDIOVISUELLE AUFNAHMEN

Da die Studie auch die Entwicklung von Mehrsprachigkeitskompetenzen erfassen möchte, besteht der Anspruch, nicht nur einzelzielsprachliche (i.e. auf eine Zielsprache und eine Zielkultur hin ausgerichtete), sondern auch plurale Ansätze zu verfolgen. Sprachstandsmessungen, die die Grenzen der Einzelsprachen sprengen und gesamtsprachliche kommunikative Kompetenzen erfassen, müssen sich als Sprachhandlungsanalyse verstehen, indem die mehrsprachigen Gesprächsteilnehmer*innen den Kommunikationsanforderungen der jeweiligen Situation entsprechend aus dem ihnen zur Verfügung stehenden Sprachenrepertoire (Busch 2013) auswählen und angemessen reagieren (Schroeder/Stölting 2005). Um die Entwicklung plurilingueller Interaktionskompetenz zu erfassen, wurden für jedes Schuljahr interaktive Rollenspiele entwickelt und audiovisuell aufgenommen, in denen die Schüler*innen ihr gesamtes Sprachrepertoire nutzen mussten. Die gezeigten Mehrsprachigkeitskompetenzen wurden daraufhin nach den Maßstäben des Referenzrahmens für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (Europarat 2009, 2012) sowie dem erweiterten und aktualisierten Modell des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2018) ausgewertet.



BEOBSACHTEN

ETHNOGRAPHISCH-TEILNEHMENDE & SYSTEMATISCHE BEOBSACHTUNG

Um die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen nicht nur punktuell über Tests und Profilanalysen aufzunehmen, wurden in der Studie zunächst ethnographisch-teilnehmende Beobachtungen (Spradley 1980; Kawulich 2005) durchgeführt, um einerseits einen ersten Einblick in den Alltag der Lehrpersonen und der Schüler*innen zu gewinnen und andererseits um typische Interaktionsmuster zu erkennen. In einem zweiten Schritt wurden die Ergebnisse der ersten Beobachtungsphase als Grundlage für die darauffolgende systematische Beobachtung genutzt. Bei der systematischen Beobachtung wird auf Basis vorher festgelegter Variablen menschliches Verhalten codiert, z.B. (in)formelles Sprachverhalten in der Klasse, Sozialformen usw. (Beer 2003). Besondere Aufmerksamkeit wurde jenen Beobachtungsparametern geschenkt, die mit den Qualitätsmerkmalen für mehrsprachigen Unterricht nach Gogolin et al. (2011) zusammenfallen. Die systematische Beobachtung erlaubt es dabei, die Unterrichtssituation in den verschiedenen Klassen und Fächern kohärent über den gesamten Studienzeitraum zu vergleichen.



BEFRAGEN

LEITFADENINTERVIEW

Da Einstellungen und Vorstellungen zur Mehrsprachigkeit nicht nur den Lernprozess der Schüler*innen, sondern vor allem auch den Unterrichtsstil und möglicherweise auch das Sprachlehrverhalten der Lehrpersonen beeinflussen, wurden die Lehrer*innen sowie die Schulführungskräfte nicht nur zu ihrer eigenen Sprachbiographie, sondern vor allem auch zu ihrer persönlichen Meinung und Erfahrung in Hinblick auf Sprachförderung und Mehrsprachigkeit befragt sowie zu ihrer persönlichen Einschätzung der Sprachkompetenzen der Schüler*innen. Dies wurde über einmal pro Jahr durchgeführte semistrukturierte Leitfadeninterviews erhoben, um eine direkte Vergleichbarkeit in Hinblick auf verschiedene Interviews zu ermöglichen (Schlehe 2003). Bei einem semistrukturierten Leitfadeninterview wird vorab ein Leitfaden erstellt, der die wichtigsten Aspekte, die im Interview zur Sprache kommen sollten, enthält. Zu den jeweiligen Leitfragen werden weitere Fragen notiert, die die Antworten des Gegenübers steuern bzw. das Gespräch generell aufrechterhalten sollten (z.B. „Spielt hier XY eine Rolle?“, „Haben Sie dazu ein Beispiel?“). Im Gespräch selbst kann flexibel mit den Leitfragen umgegangen werden, d.h. dass die Reihenfolge der Fragen an den aktuellen Gesprächsverlauf angepasst wird. Es besteht auch die Möglichkeit, vertiefend nachzufragen. Die Interviews können zudem eigene Themen einbringen.

FRAGEBOGEN

Im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung konnten die außersprachlichen Faktoren nur in Zusammenhang mit dem Schul- und Unterrichtsalltag der Schüler*innen beobachtet werden. Der sprachliche Alltag außerhalb des Schulgebäudes wird nur mittelbar über Befragungen zugänglich. Neben den regelmäßig stattfindenden Sprachstandsmessungen wurden daher über Fragebogenerhebungen auch relevante außersprachliche Faktoren dokumentiert. Unter außersprachlichen Faktoren werden sowohl interne, lernerendogene Faktoren wie kognitive Voraussetzungen (z.B. neurophysiologisch begründete Lernschwierigkeiten, Selbsteinschätzung) und emotionale Zustände (z.B. sprachspezifische Ängste, Motivation) als auch externe, lernerexogene Faktoren (z.B. Sprachlernbiographie, familiärer und sozioökonomischer Hintergrund) verstanden, aus denen sich individuelle Unterschiede beim Spracherwerb ergeben können (u.a. Riemer 1997; Dornyei/Skehan 2003; Ehrman/Leaver/Oxford 2003; Guay/Marsh/Boivin 2003; Gogolin 2004; Valentine/DuBois/Cooper 2004).

FOKUSGRUPPENINTERVIEW

Im Rahmen der jährlich organisierten, zweitägigen Fortbildungsmodule wurden mit den teilnehmenden Lehrpersonen des Weiteren Fokusgruppeninterviews durchgeführt. Fokusgruppenbefragungen werden vorrangig dazu verwendet, um Meinungen, Erfahrungen und Sichtweisen von Anwender*innen bzw. Praktiker*innen zu sammeln. Ein wesentlicher Vorteil von Fokusgruppeninterviews ist, dass durch die Dynamik und lockerere Stimmung in der Gruppe die anfängliche Befangenheit angesichts der ungewohnten Untersuchungssituation leichter überwunden wird und dass die Antworten, die im Rahmen der moderierten Diskussion gefunden werden, meist vielschichtiger und reflektierter ausfallen als jene in Einzelinterviews (Greenbaum 1998). Auch bei den Fokusgruppen ging es der Studie darum, Meinungen, Erfahrungen und Sichtweisen in Bezug auf Sprachförderung und Mehrsprachigkeit und deren konkreter Umsetzung im Unterricht zu sammeln.

INHALTSANALYSE

Um auch die Einstellung und Meinungen der Schüler*innen in Hinblick auf Mehrsprachigkeit und Diversität zu erfassen, wurden von ihnen jedes Jahr meinungsorientierte Texte verfasst, in denen sie zum Beispiel darlegten und begründeten, welche Sprachen an Südtiroler Mittelschulen ihrer Meinung nach unterrichtet werden sollten. Die Texte der Schüler*innen wurden daraufhin basierend auf der Methode der empirischen Inhaltsanalyse (Merten 1995; Früh 2004; Mayring 2010) ausgewertet. Die Inhaltsanalyse ist neben der Beobachtung und Befragung ein klassisches Instrument sozialwissenschaftlicher Datenerhebung und hat das Ziel, inhaltliche und formale Merkmale von Texten bzw. Mitteilungen systematisch, intersubjektiv und nachvollziehbar zu beschreiben (Früh 2004). Dazu wurde der Inhalt der meinungsorientierten Schüler*innentexte auf Basis induktiv, d.h. aus dem Material abgeleiteter Kategorien (z.B. genannte Sprachen, typische Argumente etc.) codiert und ausgewertet.



3 Ergebnisse

Auf den folgenden Seiten werden die wichtigsten Studienergebnisse in Hinblick auf Schüler*innen, Lehrkräfte und Institutionen zusammenfassend als Antwort auf die im vorigen Kapitel ausgeführten Forschungsfragen dargestellt.¹

Vorauszuschicken ist an dieser Stelle, dass es sich bei der Untersuchung um eine explorative Studie handelt, die erste Einblicke in die individuelle Sprachentwicklung und Unterrichtspraxis der acht an der Studie beteiligten Klassen gibt. Die Ergebnisse stehen jedoch nicht repräsentativ für alle Mittelschulen in Südtirol, sie können jedoch sehr wohl zum Anlass genommen werden, um bestehende Strukturen und Vorannahmen kritisch zu hinterfragen.

3.1 FOKUS: SCHÜLER*INNEN

Welche Mehrsprachigkeitskompetenzen besitzen Schüler*innen?

Die Ergebnisse der bereits genannten Pilotstudie aus dem Jahr 2012 wiesen schon darauf hin, dass in Südtiroler Mittelschulklassen eine Vielzahl an Sprachen gesprochen wird. Dies bestätigt sich auch für diese Studie, indem die Schüler*innen in den acht Schulklassen laut Fragebogenerhebung neben Deutsch, Italienisch und Englisch noch Kompetenzen in 20 weiteren Sprachen besitzen (vgl. **Abbildung 4**).

Insgesamt wachsen etwa 30 Prozent der an der Studie teilnehmenden Schüler*innen mit einer (oder auch mehreren) anderen bzw. weiteren Sprache als Deutsch und/oder Italienisch in der Familie auf. Mit anderen Worten verfügt mindestens jedes dritte Kind in der Studie über ein Sprachenrepertoire, das über die in der Schule vermittelten Sprachen hinausgeht (vgl. **Abbildung 5**). Schüler*innen, deren Erstsprache von den Schul- und Unterrichtssprachen abweicht, werden im Rahmen der Studie jedoch nicht als gesonderte Einzelfälle betrachtet, sondern als Teil eines Klassenverbands gesehen, der aus einer Vielfalt an unterschiedlichen individuellen Sprachlernbiographien besteht.

Um den individuellen Sprachstand der Kinder und Jugendlichen in den Schul- und Unterrichtssprachen Deutsch, Italienisch und Englisch zu erheben, wurden zu Beginn und am Ende der Projektlaufzeit, d.h. in der ersten und in der dritten Klasse, C-Tests (Grotjahn 2010,

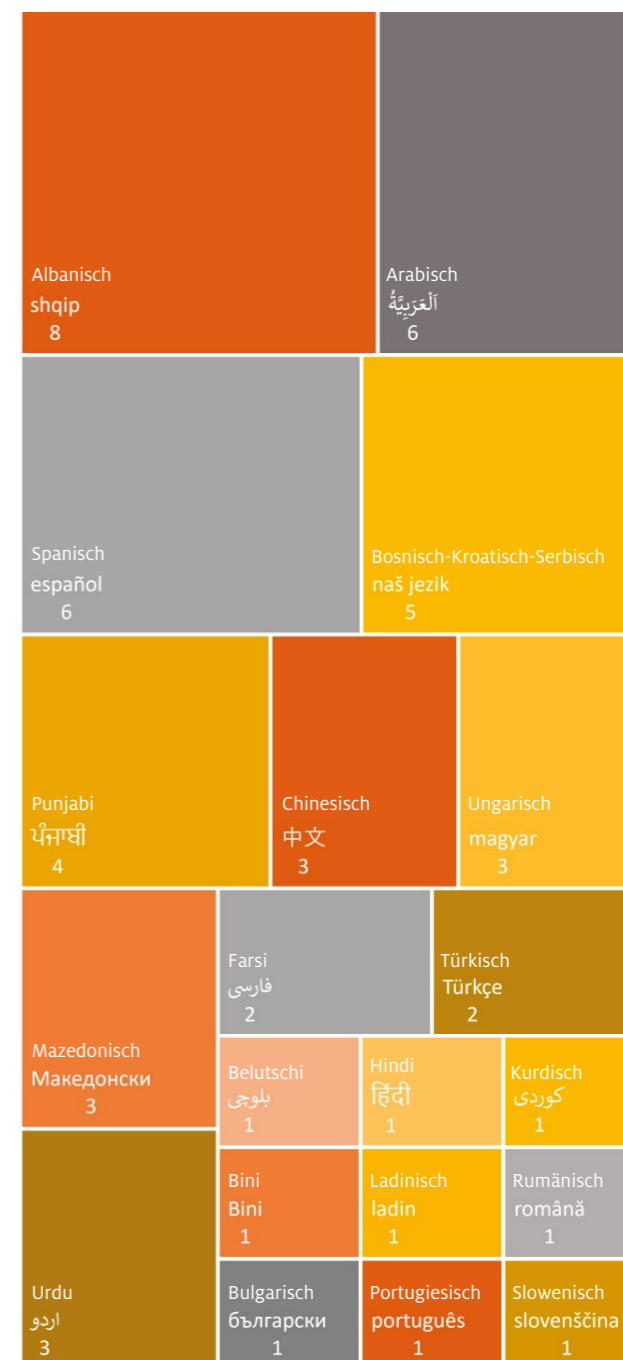


Abbildung 4: Anzahl der Schüler*innen, die die jeweilige Sprache neben Deutsch, Italienisch und Englisch in ihrer mehrsprachigen Lebenswelt zusätzlich verwenden (n= 170 Schüler*innen, davon 52 mit Kompetenzen in einer oder mehreren weiteren Sprachen neben Deutsch, Italienisch und Englisch, z.B. Punjabi und Urdu)

¹ Eine umfassende Darstellung der Studie und eine ausführliche wissenschaftliche Auseinandersetzung mit allen Ergebnissen werden 2021/22 in Buchform publiziert.



Abbildung 5: Sprachenrepertoire der Schüler*innen (n = 170 Schüler*innen)

2014) durchgeführt. Dabei zeigt sich im Vergleich der Testergebnisse des ersten Jahres mit jenen des dritten Jahres, dass Schüler*innen, die bereits im ersten Jahr sehr gute Ergebnisse im C-Test zeigen, auch im dritten Jahr die besten Ergebnisse zeigen. Schüler*innen, die im ersten Jahr schlechtere Ergebnisse zeigen, zeigen im dritten Jahr zwar deutlich bessere Ergebnisse, können aber den Verband der Klassenbesten nicht einholen. In der Gruppe der Schüler*innen mit den höchsten Testergebnissen in Deutsch und Italienisch finden sich wenig überraschend zumeist Schüler*innen, die die jeweilige Sprache als Erstsprache sprechen. Kinder mit anderen Erstsprachen können hingegen weder für Deutsch noch für Italienisch den Vorteil der Erstsprache nutzen und sind somit, sofern die an die Schüler*innen angelegte institutionelle Norm am Sprachstand der Erstsprachensprecher*innen orientiert ist, strukturell benachteiligt.

Wie entwickeln sich die Mehrsprachigkeitskompetenzen der Schüler*innen?

Was sagen die C-Tests?

Sprachkompetenzen werden häufig einmalig und punktuell anhand standardisierter Testunterlagen zu einem bestimmten Testtermin erhoben. Die Ergebnisse dieser Tests dienen unter anderem dazu, die Leistung von Schulen, Klassen und Lehrkräften miteinander zu vergleichen. Auf diese Weise wird der zum Zeitpunkt der Erhebung aktuelle Sprachstand der Schüler*innen ermittelt, was, wie die vorliegende explorative Studie zeigt, Schulen mit einem höheren Anteil an Erstsprachensprecher*innen tendenziell bevorteilen könnte. Die individuellen Lernzuwächse, die die Kinder und Jugendlichen während ihrer Schullaufbahn mit Unterstützung der Lehrkräfte erzielen, werden im Rahmen

solcher Testformate nicht abgebildet, obwohl diese eine der wesentlichen Messgrößen für erfolgreichen Unterricht darstellen. Die Möglichkeit, neben dem Sprachstand auch den individuellen Lernzuwachs der Schüler*innen abbilden zu können, ist damit der wesentliche Mehrwert, den die vorliegende explorative Studie in die Diskussion rund um die Entwicklung von Mehrsprachigkeitskompetenzen einbringen kann. Dabei zeigt sich für die im Rahmen der Studie erhobenen Sprachkompetenzen, dass, je weiter man im Spracherwerb voranschreitet, die möglichen Zuwächse tendenziell geringer werden. Mit anderen Worten: Werden zu Beginn des Zweit- bzw. Fremdspracherwerbs große Fortschritte in Wortschatz und Grammatik erzielt, werden, wenn die Sprache im Alltag schon sehr gut beherrscht wird, die sprachlichen Fortschritte an kleinen stilistischen Nuancen und der Verwendung weniger frequenter Strukturen erkennbar. Somit musste im Rahmen der Studie ein Weg gefunden werden, wie die Lernzuwächse von Schüler*innen, die am Beginn des Spracherwerbs stehen, mit jenen, die die jeweilige Sprache als Erstsprache sprechen, verglichen werden können.

Dazu wurden die Schüler*innen zunächst auf Basis der C-Test-Ergebnisse im ersten Jahr in vier Gruppen (Quartile) eingeteilt (vgl. Abbildung 6): die Gruppe der Schüler*innen mit den höchsten C-Test-Ergebnissen, eine weitere Gruppe mit hohen Ergebnissen, eine Gruppe mit niedrigen Ergebnissen und die Gruppe jener Schüler*innen mit den niedrigsten C-Test-Ergebnissen. Im Anschluss daran wurden auf dieselbe Weise für jede dieser vier Gruppen jene Schüler*innen ermittelt, die innerhalb der Gruppe im Vergleich der C-Test-Ergebnisse des ersten und des dritten Projektjahrs die höchsten, hohe, niedrige oder die niedrigsten Zuwächse aufwiesen. So wurde eine Kategorisierung möglich, die als Kri-

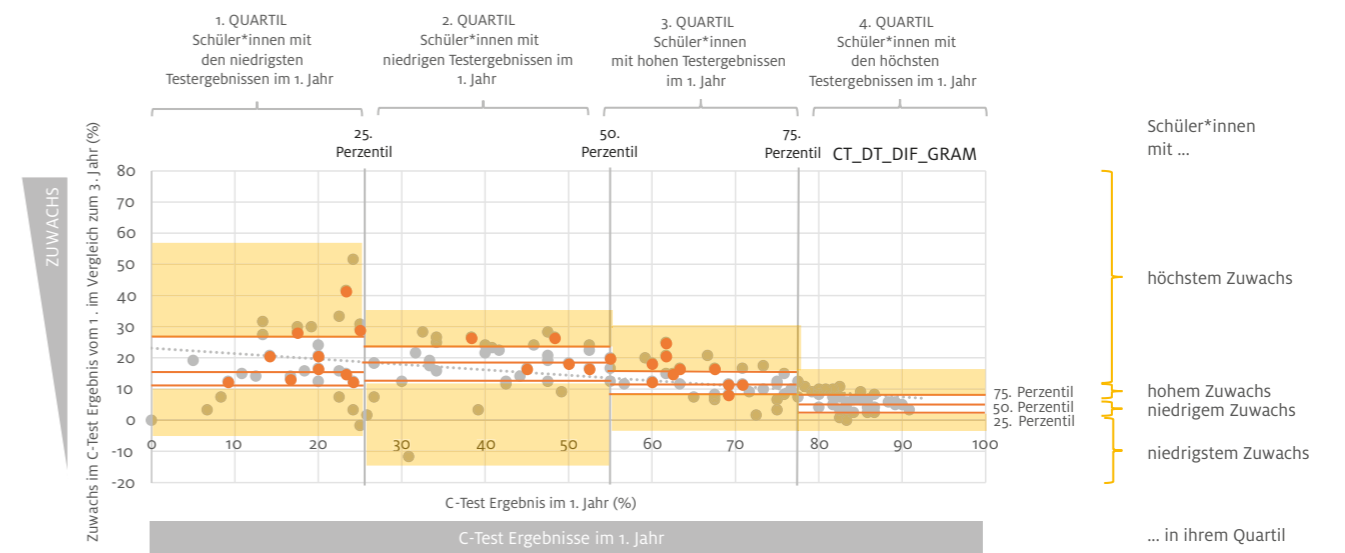


Abbildung 6: Kategorisierung in Schüler*innen mit höchstem, hohem, niedrigem und niedrigstem Lernzuwachs in Deutsch basierend auf dem Vergleich der C-Test-Ergebnisse der 1. und 3. Klasse (orange Markierung = Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch und/oder Italienisch) (n = 170 Schüler*innen)

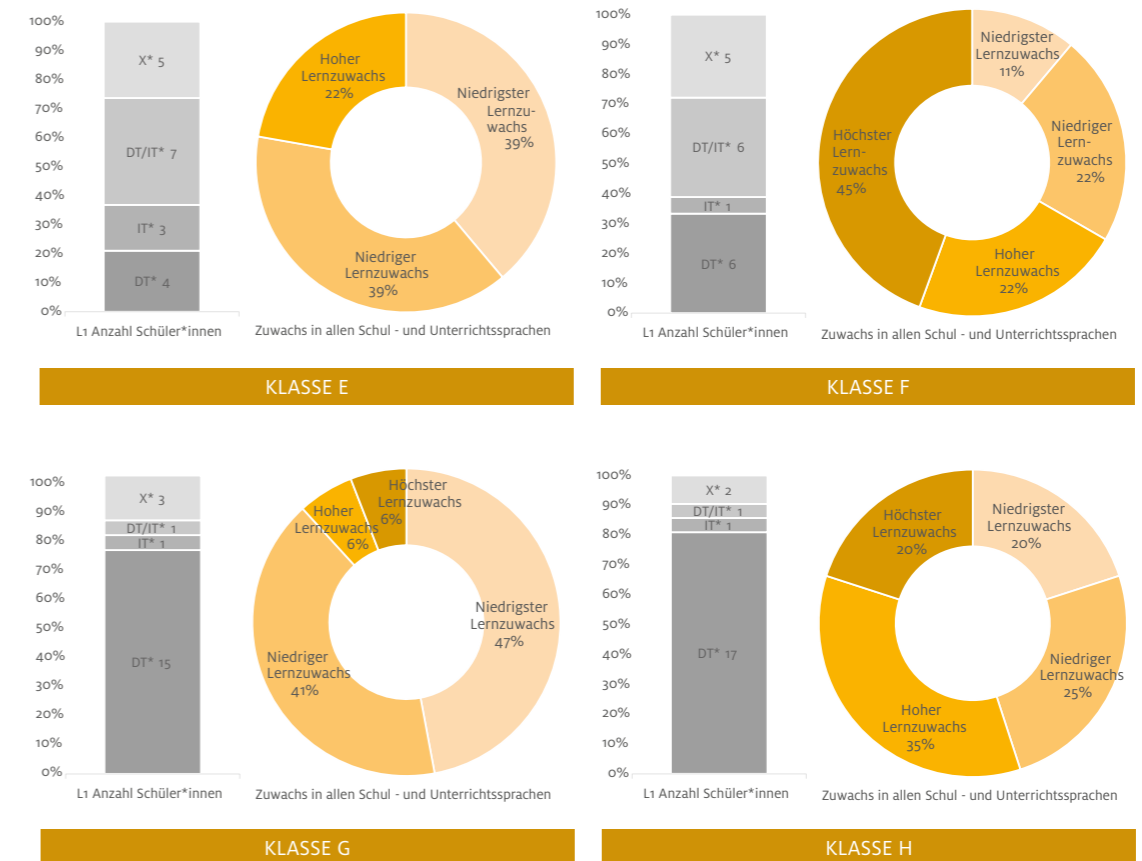


Abbildung 7: Klassenvergleich in Hinblick auf die Anzahl an Schüler*innen mit Deutsch, Italienisch und anderen Sprachen als Erstsprache und deren Lernzuwächse in allen Schul- und Unterrichtssprachen, d.h. in Deutsch, Italienisch und Englisch

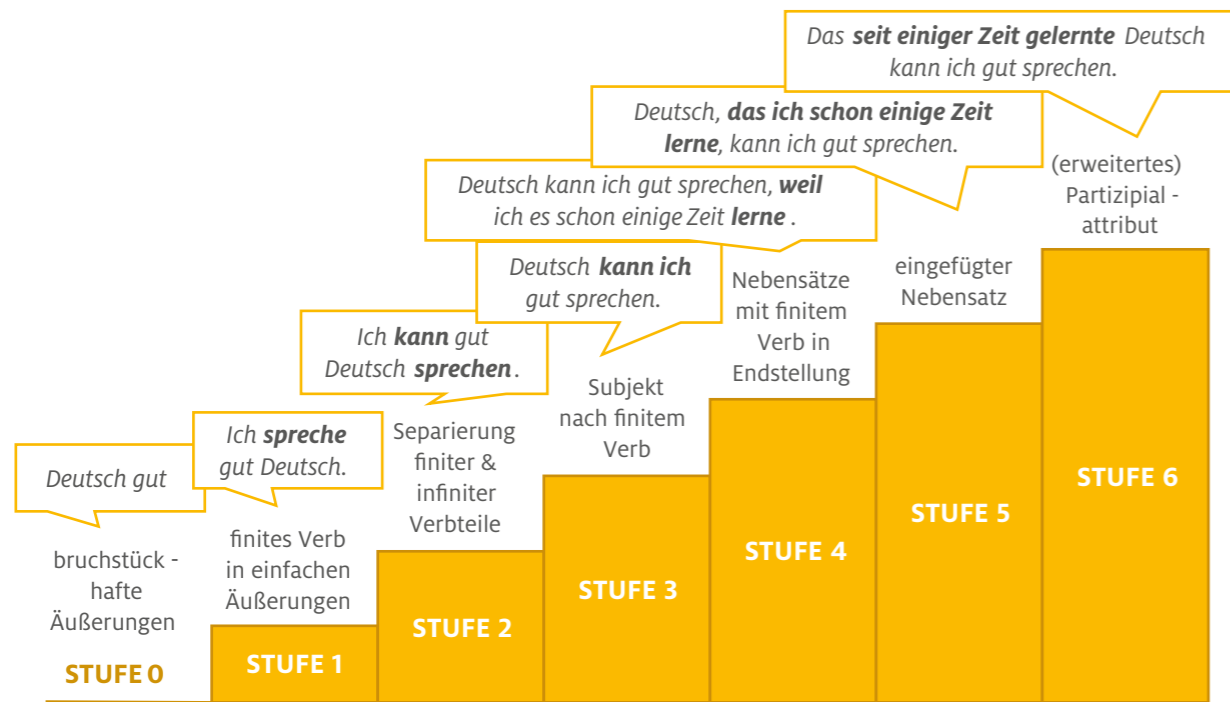


Abbildung 8: Spracherwerbsstufen für Deutsch als Zweitsprache als Basis der Profilanalyse nach Grießhaber (2013)

terium nicht den Sprachstand im ersten und im dritten Jahr, sondern den individuellen Lernfortschritt in der jeweiligen Sprache zum Maßstab nimmt. Werden Lerner*innen nun nicht nach Sprachstand, sondern nach Lernzuwachs kategorisiert, dann zeigt sich für die im Rahmen der Studie begleiteten Klassen, dass gerade Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen als Deutsch und Italienisch, die in den C-Test-Ergebnissen im ersten wie auch im dritten Jahr hinter den Erstsprachensprecher*innen zurückbleiben, im Vergleich der Lernzuwächse von der ersten bis zur dritten Klasse mit zu den erfolgreichsten Lerner*innen gehören. In erster Linie geht es aber nicht darum, Schüler*innen in einem „Leistungswettbewerb“ miteinander zu vergleichen, sondern darum, die Lernerfolge jeder Schülerin und jedes Schülers auf Basis ihrer individuellen Voraussetzungen anzuerkennen und Faktoren zu identifizieren, die Kindern und Jugendlichen dabei helfen, ihr Potenzial voll auszuschöpfen. Auf die Frage, ob sich die sprachlichen Lernzuwächse in Klassen mit einem hohen von Klassen mit einem niedrigen Anteil an Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als den Schul- und Unterrichtssprachen unterscheiden,

lassen sich für die im Rahmen der Studie untersuchten Klassen keine Schlüsse ziehen. So finden sich zum Beispiel Klassen mit ähnlichem Anteil an Kindern mit anderen Erstsprachen, die völlig gegensätzliche Lernzuwächse zeigen (vgl. Klasse E, F, G und H in Abbildung 7). Die Unterschiede in den Lernzuwächsen in den verschiedenen Klassen gehen mit anderen Worten nicht einher mit einem entsprechend hohen oder niedrigen Anteil an Schüler*innen mit anderen Erstsprachen. In diesem Zusammenhang müssen also weitere Faktoren berücksichtigt werden, etwa die für den Unterricht gewählten didaktischen Ansätze der jeweiligen Lehrperson und die Lernmotivation in den Klassen.

Was zeigt die Profilanalyse?

Die Profilanalyse, bei der jedes Jahr schriftliche Erzählungen zu Bildergeschichten² in den Schul- und Unterrichtssprachen verfasst wurden, zeigt, dass die Schüler*innen ihr sprachliches Repertoire sukzessive ausbauen. Dies soll am Beispiel von Deutsch exemplarisch dargestellt werden.

Als Grundlage für die Analyse der deutschsprachigen Texte wurde das Diagnoseinstrument zur Sprachför-

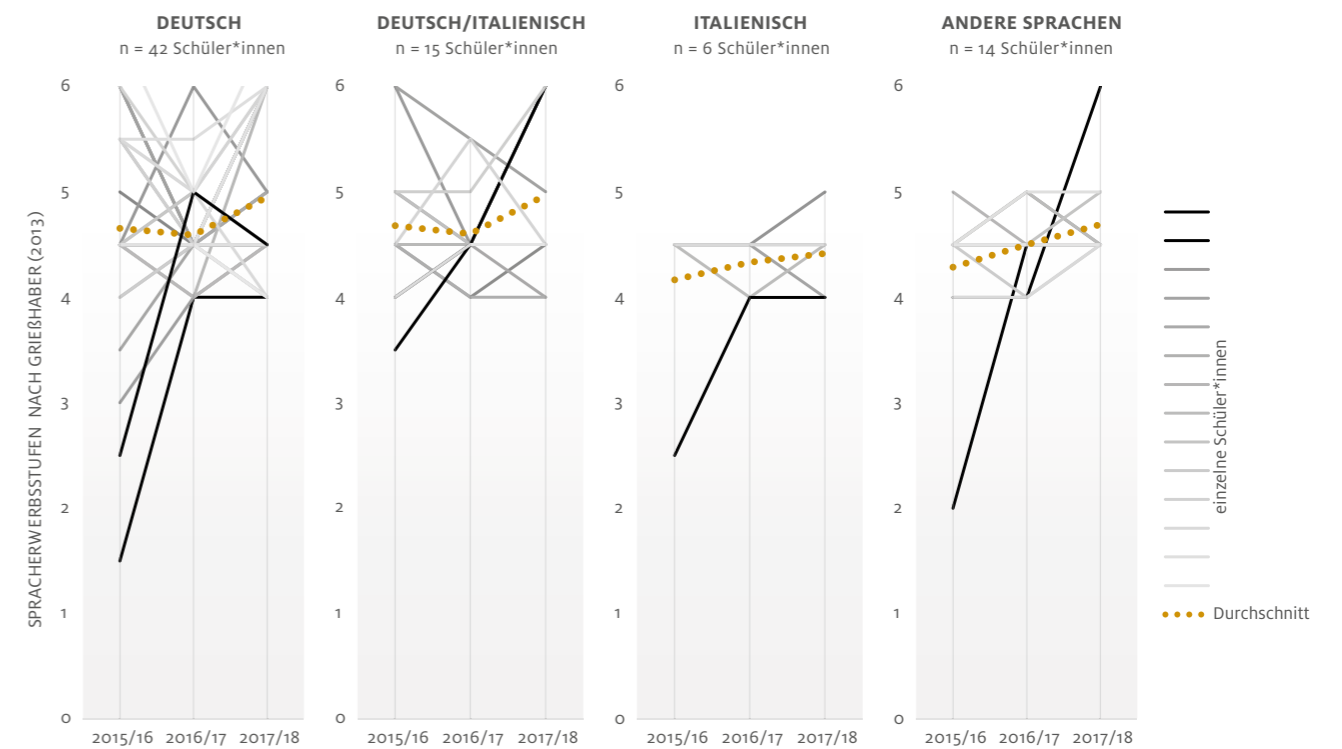


Abbildung 9: Spracherwerbsentwicklung in Deutsch vom ersten bis zum dritten Schuljahr an den teilnehmenden deutschsprachigen Mittelschulen basierend auf der Profilanalyse narrativer Texte von A) Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache, B) Schüler*innen mit Deutsch und Italienisch als Erstsprachen, C) Schüler*innen mit Italienisch als Erstsprache sowie D) Schüler*innen mit anderen Sprachen als Deutsch und/oder Italienisch als Erstsprache(n)

derung nach Grießhaber (2006, 2010, 2013) herangezogen, mit dem ausgehend von der Wortstellung im Satz Aussagen zur Erwerbsstufe bei Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache getroffen werden. Die Erwerbsskala umfasst sechs Stufen, von bruchstückhaften Äußerungen bis hin zu sehr komplexen Partizipialkonstruktionen in der höchsten Erwerbsstufe (siehe Abbildung 8). Wesentlich ist dabei die Annahme, dass diese Stufen in einer festen Reihenfolge erreicht werden, d.h., dass Lerner*innen, die eine Stufe erreicht haben, auch alle darunterliegenden Stufen erworben haben. Mit anderen Worten: Hat man Stufe 3 erreicht, so wird in diesem Modell angenommen, dass man auch die Kompetenzen der Stufen 1 und 2 besitzt. Im bildungssprachlichen Kontext ist dabei vor allem der Erwerb der vierten Stufe ausschlaggebend, indem über die Konstruktion von Satzgefügen, d.h. über die Kombination von Haupt- und Nebensätzen, differenziertere Aussagen möglich werden. Für Grießhaber stellt die vierte Stufe damit auch ein wesentliches Ziel des Unterrichts für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bzw. Deutsch als Fremdsprache (DaF) dar, wofür auf die jeweiligen Profilstufen abgestimmte Förderempfehlungen definiert wurden (Grießhaber/Heilmann 2012; Grießhaber/Goßmann 2013): So soll etwa am Übergang von Profilstufe 3 zu Profilstufe 4 darauf geachtet werden, die bereits

erworbenen Strukturen zu festigen, indem beim schriftlichen Erzählen Äußerungen mit „und dann“ verkettet und Satzanfänge variiert werden, um darauf aufbauend den Schwerpunkt auf Nebensätze und Geschichtenmuster zu legen. Die Auswertung der schriftlichen Erzählungen der Schüler*innen zeigt für die an der Studie teilnehmenden deutschsprachigen Mittelschulen (vgl. Abbildung 9), dass fast alle Kinder mit Italienisch oder anderen Sprachen als Erstsprache diese wichtige vierte Stufe bereits zu Beginn der Mittelschule besitzen und diese daraufhin ausbauen. Nur zwei Schüler*innen der begleiteten deutschsprachigen Klassen beginnen auf einer niedrigeren Stufe und zeigen in Folge Fortschritte über mehrere Erwerbsstufen hinweg. Des Weiteren wird deutlich, dass auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache nicht bereits ab der ersten Klasse komplexe Satzkonstruktionen in ihren Texten produzieren, sondern genauso wie ihre nicht-deutschsprachigen Schulkolleg*innen diese bildungssprachlichen Ausdrucksmittel zum Teil erst erwerben müssen. Von einer gezielten Sprachförderung profitieren demnach alle Schüler*innen, egal ob sie Deutsch zu Hause sprechen oder nicht. An den untersuchten deutschsprachigen Mittelschulen erreichen, wie bereits erwähnt, alle Schüler*innen mit Ende der Mittelschule das für Grießhaber ausschlag-

² Eine genauere Beschreibung der Aufgabenstellung findet sich in Glaznieks et al. (2021)

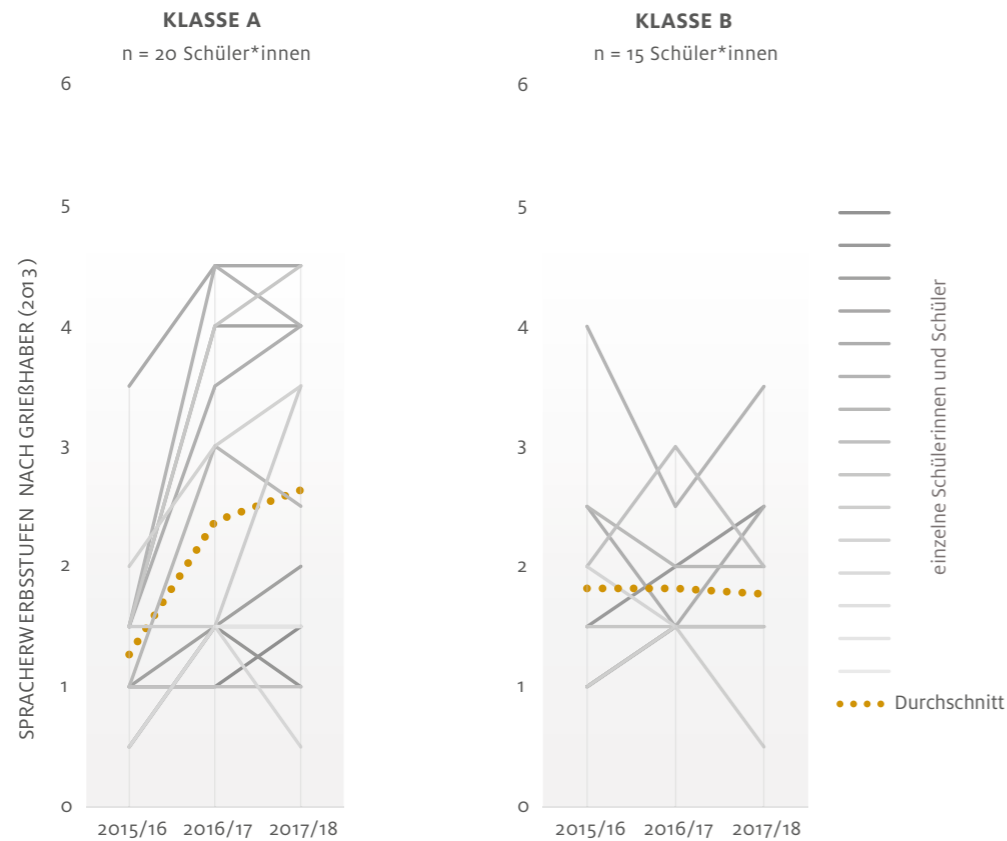


Abbildung 10: Spracherwerbsentwicklung in Deutsch als Zweitsprache vom ersten bis zum dritten Schuljahr in zwei italienischsprachigen Klassen basierend auf der Profilanalyse narrativer Texte von Schüler*innen nach Grießhaber

gebende Niveau der Profilstufe 4, d.h., sie können differenzierte Aussageketten in Form von Haupt- und Nebensätzen ausdrücken. Dass die Schüler*innen dieses Niveau erreichen, hat auch damit zu tun, dass Deutsch die Schulsprache ist und die entsprechenden sprachlichen Kompetenzen in allen Fächern vom Sport- bis zum Mathematikunterricht, wenngleich meist unbewusst, trainiert bzw. gefordert werden. Gute Deutschkenntnisse bilden an deutschsprachigen Schulen die Grundlage für die Teilnahme am Unterricht an sich und entscheiden nicht zuletzt auch über den Schulerfolg. Im Vergleich dazu sind die Erwerbsmuster an den begleiteten italienischsprachigen Mittelschulen um vieles heterogener. So produzieren manche Schüler*innen in der Zweitsprache Deutsch am Ende der Mittelschule komplexe Sätze mit Nebensatz (Profilstufe 4/5), womit sie dasselbe Niveau erreichen wie ihre Kolleg*innen an den deutschsprachigen Mittelschulen, während andere Schüler*innen an den italienischsprachigen Mittelschulen kaum Fortschritte zeigen und auf dem Niveau bruchstückhafter Äußerungen und einfacher Hauptsätze bleiben (Profilstufe 0/1).

Neben den Leistungen einzelner Schüler*innen zeigen sich gleichzeitig für die verschiedenen Klassen im Durchschnitt unterschiedliche Erwerbszuwächse (vgl. **Abbildung 10**): Während die sehr heterogene Klasse A, die mit einem vergleichsweise niedrigen Niveau im Klassendurchschnitt im ersten Jahr beginnt (Profilstufe 1), im Durchschnitt deutliche Fortschritte in Hinblick auf die von Grießhaber definierten Profilstufen zeigt (Profilstufe 2/3), kommt Klasse B, die im Vergleich zu Klasse A im ersten Jahr durchschnittlich auf einer höheren Erwerbsstufe einsteigt, im Verlauf der drei Jahre im Klassendurchschnitt nicht über das anfängliche Niveau (Profilstufe 1/2) hinaus. Dabei zeigt sich im Vergleich der Sprachstandserhebungen mit den Angaben aus den Fragebogenerhebungen eine interessante Übereinstimmung: So sind die beiden italienischsprachigen Klassen, die im C-Test oder im Rahmen der Profilanalyse deutliche Fortschritte zeigen, auch jene Klassen, in denen die Mehrheit der Schüler*innen besonders im ersten Schuljahr, aber auch im letzten mit Deutsch positive Emotionen verbindet (vgl. **Abbildung 11**). Die Frage ist hier natürlich, ob die guten Deutschkompe-

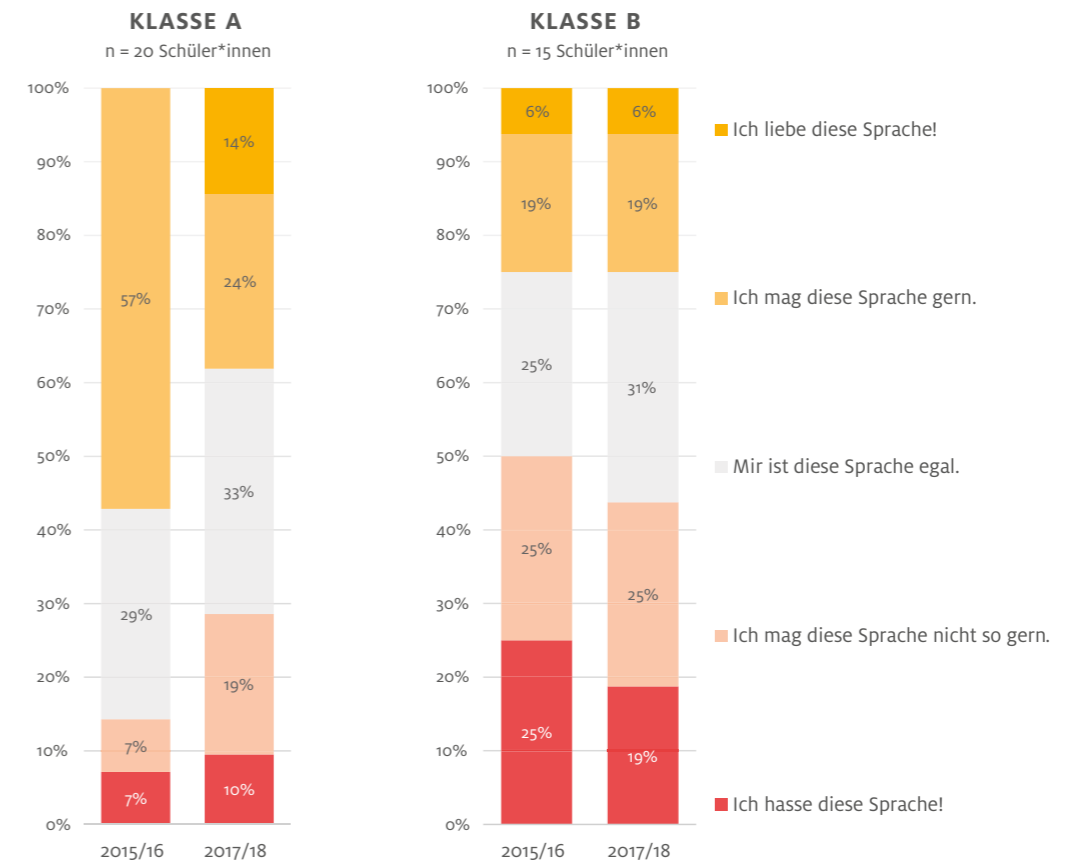


Abbildung 11: Anteil der Schüler*innen pro Klasse, die im Rahmen der Fragebogenerhebung im ersten und im dritten Jahr an italienischsprachigen Schulen angaben, Deutsch zu lieben, gern zu mögen, der Sprache gegenüber gleichgültig zu sein oder aber sie nicht so gern zu mögen bzw. zu hassen

tenzen eine dementsprechend positive Haltung begründen oder ob umgekehrt eine grundsätzlich positive Stimmung in der Klasse dem Spracherwerb zu Gute kommt. Die Gründe, die Schüler*innen zum Sprachenlernen motivieren, sind vielfältig und reichen von generellen Einstellungen in Hinblick auf eine bestimmte Sprache über lernerspezifische Faktoren wie positive Selbsteinschätzung und Selbstvertrauen sowie individuelle Spracherwerbsstrategien bis hin zum motivierenden Einfluss von Lehrpersonen, Unterrichtsmaterialien und Curricula (Dörnyei 2001; Dörnyei/Skehan 2003). Eine Gelingensbedingung für den erfolgreichen Spracherwerb in der Mittelschule scheint jedoch zu sein, in den Klassen eine positive Spracherwerbsatmosphäre zu schaffen.

Wie äußert sich Mehrsprachigkeitskompetenz?

Nachteil der zuvor beschriebenen C-Tests und Profilanalysen ist, dass sie keine Aussagen über sprachübergreifende Kompetenzen zulassen, sondern nur die Spracherwerbsstufe in der jeweiligen Einzelsprache dokumentieren. Für die Erhebung der Mehrsprachigkeitskompetenzen im engeren Sinn wurde daher auf ein

geeigneteres Analyseinstrument zurückgegriffen, nämlich den Referenzrahmen für plurale Ansätze (Europarat 2009, 2012).

Der Referenzrahmen, der in erster Linie zur Unterstützung von Lehrpersonen bei der Planung und Evaluierung des Unterrichts entwickelt wurde, definiert plurilinguale sowie plurikulturelle Kompetenzen entlang dreier Dimensionen:

1. SAVOIR

sprachliches und kulturelles Wissen, z.B. wie man eine Sprache erwirbt oder wie kulturelle und soziale Vielfalt miteinander in Verbindung stehen,

2. SAVOIR-ÊTRE

Einstellungen und Haltungen in Zusammenhang mit anderen Sprachen und Kulturen

3. SAVOIR-FAIRE

Fertigkeiten, etwa wie man die Sprachkenntnisse in einer Sprache auf eine andere umlegen kann oder die Fähigkeit, Ähnlichkeiten und Unterschiede verschiedener Kulturen vergleichen zu können.

Zur Einschätzung des sprachlichen und kulturellen Wissens sowie der Einstellungen und Haltungen der

Schüler*innen wurden im Rahmen der Studie in den Klassen meinungsorientierte Texte verfasst, in denen die Schüler*innen ihre Meinung zu Themen im Bereich Mehrsprachigkeit und Interkulturalität darstellen konnten. So wurden die Schüler*innen etwa dazu befragt, welche Sprachen ihrer Meinung nach an den Südtiroler Mittelschulen unterrichtet werden sollten und warum. Die Texte wurden daraufhin mittels sozialwissenschaftlicher Inhaltsanalyse (Merten 1995; Früh 2004; Mayring 2010) entlang induktiv ermittelter Kategorien, z.B. in diesem Fall nach den genannten Sprachen und den verwendeten Argumenten, codiert und ausgewertet. Die Antworten der Schüler*innen weisen hier darauf hin, dass sie die gängigen Sprachideologien der Gesellschaft bereits verinnerlicht haben.

Unter Sprachideologien versteht man alle Arten von Überzeugungen in Bezug auf Sprache(n), mit denen die wahrgenommene Sprachstruktur und der Sprachgebrauch begründet und gerechtfertigt werden (Silverstein 1979). Beispielsweise wird die Bedeutung, die dem Englischunterricht zugeschrieben wird, meist damit begründet, dass Englisch die „Weltsprache“ sei. Die gleiche Meinung vertreten auch die im Rahmen der Studie befragten Schüler*innen, indem mehr als ein Viertel von ihnen bereits im ersten Schuljahr, d.h. mit 11 Jahren, das Fach Englisch mit der Bedeutung der Sprache als Weltsprache begründen.

In Zusammenhang mit Deutsch und Italienisch tritt im Unterschied zu Englisch einerseits die Verbindung von Sprache und Nationalität und andererseits das Konzept der Mehrheitssprache in den Vordergrund. Wie hier argumentiert wird, zeigt der folgende Ausschnitt aus einem Meinungstext der ersten Klasse:³



Deutsch das sollte man lernen weil Südtirol ja eigentlich ein deutsches Land ist. Italienis das sollte man auch lernen weil Südtirol ja zu Italien gehörd, aber nicht so intensiv weil in Südtirol die Hauptbevölkerung Deutsch ist.

Neben Deutsch, Italienisch und Englisch wurden als weitere mögliche Sprachfächer von den Schüler*innen vor allem die typischen, „prestigeträchtigeren“ Schulfremdsprachen Französisch und Spanisch sowie Latein genannt. Interessanterweise blieben jedoch all jene Sprachen, die in den Klassen als Familien- und Herkunftssprachen zusätzlich vorhanden waren, meist ungenannt. Damit bestätigt sich die in der Vorstudie im Rahmen der Fokusgruppen mit Lehrpersonen und

³ Die orthographischen Fehler in den Texten der Schüler*innen wurden nicht korrigiert.

Führungskräften festgestellte tendenzielle Unsichtbarkeit der Familien- und Herkunftssprachen auch aus der Perspektive der Schüler*innen. Gleichzeitig wird diesen Sprachen, sofern sie in den Meinungstexten genannt wurden, wenig allgemeiner Nutzen zugeschrieben – auch seitens der Kinder, die diese Sprachen selbst sprechen. Dazu wieder ein Ausschnitt aus den Meinungstexten der Kinder, dieses Mal von einem/r Schüler/in mit einer anderen Familiensprache als Deutsch und/oder Italienisch:



Man könnte schon andere Sprachen lernen aber es ist nutzlos weil wenn du es lernst wird man ehe keinen finden der die gleiche Sprache kann.

Welche Auswirkungen es jedoch auch für regionale Mehrheitssprachen haben kann, wenn ihre Legitimation allein auf ihren pragmatischen Nutzen reduziert wird, zeigt sich dabei im folgenden Ausschnitt:



Per me gli studenti devono imparare Italiano e Inglese ed il Tedesco no! Perché l'Italiano e la madre lingua e con l'Inglese puoi girare tutto il mondo. Il Tedesco no perché basta che sai l'inglese e puoi andare anche in Germania e ti capiscono.

Neben den Meinungstexten, die das Wissen sowie die Einstellung und Haltung der Schüler*innen in Bezug auf Sprachen zeigen sollten, wurden für die Einschätzung der plurilingualen und plurikulturellen Fertigkeiten Rollenspiele konzipiert, in denen die Schüler*innen mit unterschiedlichen Sprachen und Situationen konfrontiert wurden. So etwa im zweiten Jahr beim Rollenspiel „In 28 Sprachen um die Welt“ (siehe Abbildung 12), in dem die Schüler*innen auf einer Phantasiereise in dreißig Stationen ihre mündlichen Kompetenzen in den Einzelsprachen Deutsch, Italienisch und Englisch zeigten, gleichzeitig aber ihre sprachenübergreifenden Mehrsprachigkeitskompetenzen einsetzen mussten, um etwa eine Telefonnummer auf Farsi zu notieren, die chinesischen Schriftzeichen auf einer Einkaufsliste zu entziffern oder ein japanisches Informationsvideo zum richtigen Verhalten bei einer Erkältung zusammenzufassen.

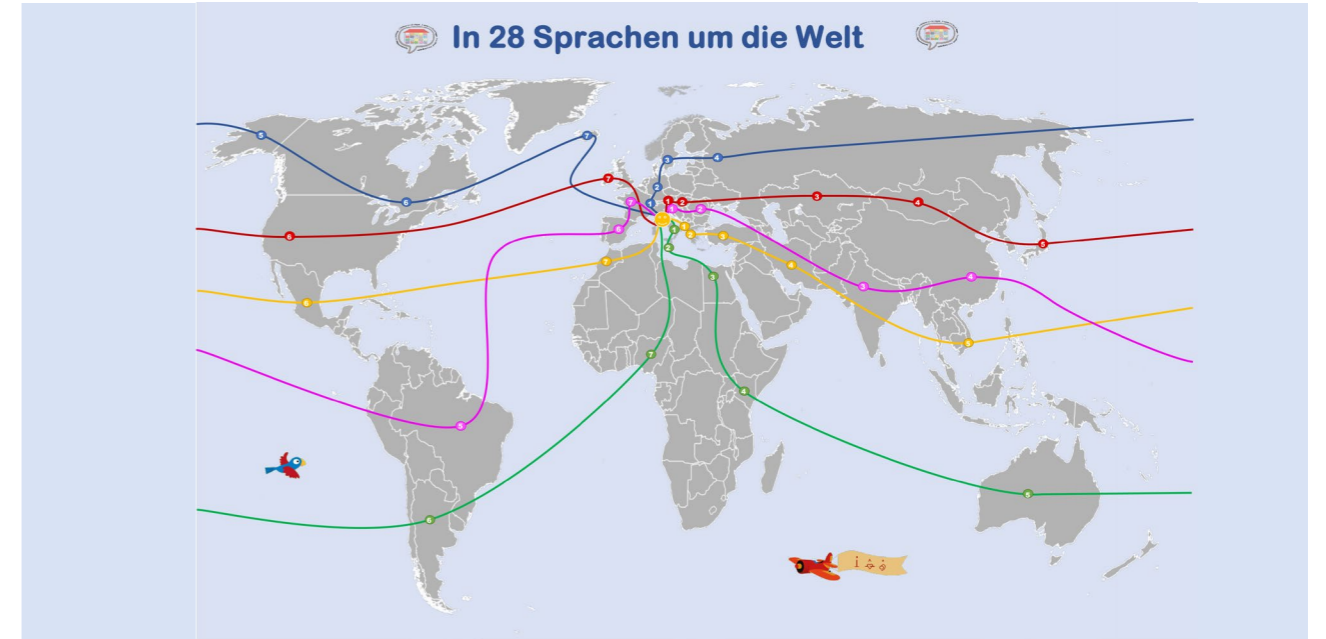


Abbildung 12: Plurilinguales und plurikulturelles Rollenspiel „In 28 Sprachen um die Welt“

In diesen Erhebungen zeigt sich, dass Mehrsprachigkeitskompetenzen, wie sie vom Referenzrahmen für plurale Ansätze (Europarat 2009, 2012) oder auch im Begleitband des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2018) definiert werden, nicht einfach mit den Kompetenzen in den Einzelsprachen gleichzusetzen sind. Zur Illustration hier ein Ausschnitt aus den Videoaufnahmen zu „In 28 Sprachen um die Welt“ ((0012 - 8:26-8:48)), in dem ein Schüler versucht, seine Erlebnisse im Schwimmlager wiederzugeben:

In dieser Redesituation ist Sprecher A nicht fähig, seine Gedanken auszudrücken, obwohl Deutsch und Italienisch seine Erstsprachen sind. Sprecher B, dessen Erstsprache Punjabi ist, versucht ihm aus der kommunikativen Sackgasse zu helfen, indem er in einem ersten Schritt ein vielleicht passendes Wort („Kommandos“) souffliert und dann, nach entsprechender Aufforderung und Legitimation durch die Spielleitung, als Übersetzer fungiert.

A solche:: ähm(--)[hhhh° (-)] ja tipo (--)

B [kommandos]

A ((zuckt mit den Achseln)) hh°

C könntest du ihm helfen?

B ja=ich weiß nicht was er SAGEN will. (--)

A mi ha detto ähm per divertirsi äh andate tutti in acqua.

B ah=si. wer äh sich spaß machen, geht alles ins wasser.

A L1 = Italienisch, Deutsch

B L1 = Punjabi, Englisch

Kompetenzen, die während der Reflexions- und Handlungsprozesse deklaratives (savoir), persönlichkeitsbezogenes (savoir-etre) und prozedurales Wissen (savoir-faire) aktivieren,

- das gültig ist für alle Sprachen und Kulturen und
- das die Beziehungen zwischen Sprachen und Kulturen betrifft.

K1		K2	
Kompetenz, sprachlich und kulturell im Kontext von Alterität zu kommunizieren		Kompetenz zum Aufbau und zur Ausweitung eines mehrsprachigen und plurikulturellen Repertoires	
K1.1 Kompetenz zur Konfliktlösung, Hindernisbeseitigung, zur Klärung von Missverständnissen im interkulturellen Bereich	K1.2 Aushandlungs-kompetenz	K2.1 Kompetenz, die eigenen interkulturellen und plurilingualen Erfahrungen zu nutzen	K2.2 Kompetenz, im interkulturellen Kontext systematische und kontrollierte Lernprozesse zu initiieren
K1.3 Kompetenz der Sprachmittlung	K1.4 Adaptations-kompetenz		
K3 Kompetenz zum Perspektivenwechsel			
K4 Kompetenz, dem sprachlich und/oder kulturell Unvertrauten einen Sinn zu geben			
K5 Kompetenz der Distanzierung			
K6 Kompetenz, die eigene kommunikative Situation oder eine Lernsituation und die anhängigen Aktivitäten kritisch zu analysieren			
K7 Kompetenz, Alterität in ihren Unterschieden und Ähnlichkeiten zu erkennen und anzuerkennen			

Abbildung 13: Globalkompetenzen laut dem Referenzrahmen für plurale Ansätze (Europarat 2009, 2012)

Sprecher B zeigt damit mehrere der im Referenzrahmen für plurale Ansätze (Europarat 2009, 2012) definierten globalen Mehrsprachigkeitskompetenzen (vgl. **Abbildung 13**): Er zeigt wesentlich die Kompetenz, sprachlich und kulturell im Kontext von Alterität zu kommunizieren (K1) und hier insbesondere Aushandlungs- (K1.3) und Sprachmittlungskompetenz (K1.4). Außerdem zeigt er die Kompetenz, verschiedene Perspektiven einzunehmen (K3) und die eigene kommunikative Situation und die anhängigen Aktivitäten kritisch zu analysieren (K6). Gleichzeitig sind die Sprachkompetenzen des Schülers B laut den Ergebnissen des C-Tests in den Schul- und Unterrichtssprachen im unteren Drittel der Klasse angesiedelt.

An diesem Schüler zeigt sich deutlich, dass Mehrsprachigkeitskompetenzen nicht mit Einzelsprachkompetenzen gleichzusetzen sind und auch nicht notwendigerweise an entsprechende Einzelsprachkompetenzen gebunden sind. In Hinblick auf den Aufbau und die Entwicklung von Mehrsprachigkeitskompetenzen im Sinne von Wissen, Haltung und Fertigkeiten in Bezug auf sprachliche und kulturelle Diversität sind Schüler*innen mit anderen Familien- und Herkunftssprachen somit nicht nur eine besondere Ressource für die Klassengemeinschaft, sondern bringen selbst aufgrund ihrer plurilingualen und plurikulturellen Lebenswelten besondere Fähigkeiten mit, die bei der Beurteilung im schulischen Leistungskanon jedoch meist unbeachtet

und unbewertet bleiben, obwohl sie seitens der Europäischen Union (Europarat 2001, 2018) als ein wesentliches Ziel des Sprachunterrichts erachtet werden.

Welche Faktoren unterstützen Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch und Italienisch auf ihrem Bildungsweg?

Mit Blick auf den Bildungsweg zeigt sich, dass von den für die Studie befragten Schüler*innen jene mit Deutsch als Erstsprache fast ausschließlich deutschsprachige Kindergärten, Grund- und Mittelschulen besuchten. Dies legt den Schluss nahe, dass Kinder an italienischsprachigen Kindergärten und Grund- und Mittelschulen kaum deutschsprachigen Altersgenossen begegnen, wodurch die Sprache im Schulkontext auf den formalen Unterricht beschränkt bleibt. Eine Ausnahme bildet der Bereich des Sports, der laut Fragebogenerhebung jener Bereich des Alltagslebens der italienischsprachigen Kinder und Jugendlichen ist, in dem etwa ein Fünftel von ihnen angibt, dass sie hier immer oder oft Deutsch verwenden. Der Sport bietet sich damit neben dem formellen Unterricht als ein informelles Umfeld an, in dem die jeweilige Zweitsprache in sprachgruppenübergreifenden Begegnungen gezielt gefördert werden kann. Gleichzeitig zeigt sich, dass von den teilnehmenden Schüler*innen jene mit anderen Erstsprachen im Vergleich zu ihren deutsch- und italienischsprachigen Schulkolleg*innen beide Landessprachen, Deutsch und Italienisch, häufiger auch außerhalb des Unterrichts

nutzen (vgl. **Abbildung 14**). Überspitzt formuliert sind es somit gerade die Schüler*innen mit anderen Herkunftssprachen und Familiensprachen, die die Südtiroler Zweisprachigkeit im Alltag effektiv leben.

In Hinblick auf die Unterstützung außerhalb des Unterrichts lässt sich speziell für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch und Italienisch erkennen, dass hier Schüler*innen mit höchstem Lernzuwachs tendenziell häufiger Hilfe von den Eltern bekommen als jene mit niedrigstem Lernzuwachs. Letztere bekommen dafür tendenziell häufiger Hilfe von Geschwistern und anderen als Schüler*innen mit anderen Erstsprachen und höchstem Lernzuwachs.

In Bezug auf die Lese- und Schreibgewohnheiten dominiert bei den Kindern und Jugendlichen mittlerweile das Lesen und Schreiben im Internet. Danach folgt das Lesen und Schreiben im Rahmen der Lese- und Schreibanforderungen der Schule, indem in Schulbüchern gelesen und Hausaufgaben geschrieben werden. Dabei schreiben und lesen Schüler*innen mit höchstem Lernzuwachs im Rahmen der Studie tendenziell häufiger für die Schule und weniger im Netz als jene mit niedrigstem Lernzuwachs. Eng damit verbunden ist die Mediennutzung, wobei auch hier das Internet eine große Rolle spielt. Dabei zeigt sich im Rahmen der Studie, dass Schüler*innen mit höchstem Lernzuwachs tendenziell weniger häufig audiovisuelle Medien konsumieren als Schüler*innen mit niedrigstem Lernzuwachs. Der berufliche Hintergrund der Eltern lässt im Rahmen der Studie für die beobachteten Klassen hingegen keinen Zusammenhang mit einem besonders hohen oder einen besonders geringen Lernzuwachs in

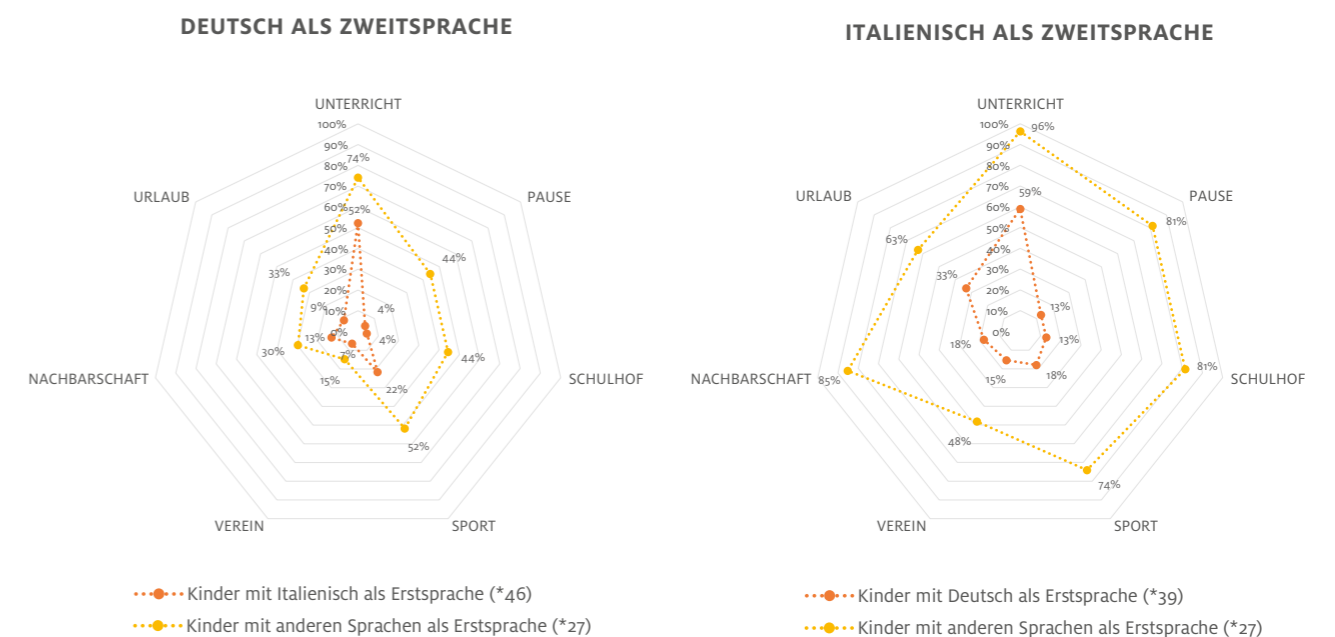


Abbildung 14: Anteil der Schüler*innen mit Italienisch, Deutsch oder anderen Sprachen als Erstsprache (* Anzahl Schüler*innen), die im Fragebogen angaben, Deutsch bzw. Italienisch in der jeweiligen Alltagsdomäne immer oder oft zu verwenden.



Abbildung 15: Anteil an Schüler*innen mit höchstem, hohem, niedrigem und niedrigstem Lernzuwachs pro Klasse im Vergleich zum beruflichen Hintergrund der Eltern der Kinder in der jeweiligen Klasse laut Fragebogenerhebung im dritten Jahr (Klasse C: 21 Schüler*innen; Klasse D: 12 Schüler*innen)

den Schul- und Unterrichtssprachen erkennen (vgl. **Abbildung 15**). So sind die Eltern von einer der Klassen mit den höchsten Lernzuwächsen (Klasse D) vor allem im Bereich des Handels sowie teil- und nicht qualifizierter Berufe tätig, während in einer Klasse mit niedrigeren Lernzuwächsen (Klasse C) der berufliche Hintergrund der Eltern im Vergleich zu Klasse D tendenziell eher höheren Qualifikationsgraden zugeordnet werden kann. Größeren Einfluss auf die Lernmotivation der Schü-

ler*innen hat – so der Tenor aus den Expert*inneninterviews – hingegen die grundlegende Einstellung des Elternhauses in Bezug auf Sprachen und Spracherwerb bzw. in Hinblick auf Bildung und Schule allgemein. Hier stellvertretend ein Zitat einer Lehrperson auf die Frage, ob aus ihrer Sicht ein Zusammenhang zwischen dem familiärem Hintergrund und der Leistung der Kinder im Unterricht besteht:



Assolutamente sì, proprio proporzionale. Nel bene e nel male. Se la famiglia non sta dietro, diventa esponenziale, anche il disimpegno del ragazzino. Proprio nelle medie sarebbe necessario seguire il proprio figlio, la propria figlia.

Eine weitere Schulführungskraft bringt dazu folgenden Vergleich:



Wenn die Kinder mit einem fast leeren Tank ganz weit fahren müssen, kommen sie nur langsam voran. Wenn die Kinder zu wenig Treibstoff mitbringen, können die Lehrpersonen in der Schule nicht weit mit ihnen fahren. Je mehr Treibstoff Eltern ihren Kindern mitgeben, desto weiter kann man fahren, desto größer wird der Erfahrungshorizont.

3.2 FOKUS: LEHRER*INNEN

Welche Mehrsprachigkeitskompetenzen besitzen Lehrer*innen?

Im Rahmen der Leitfadeninterviews mit Expert*innen wurde unter anderem auch nach den Sprachkompetenzen der Lehrpersonen gefragt, indem angenommen wird, dass Lehrkräfte, die selbst mehrere Sprachen sprechen und im Alltag verwenden, eher dazu bereit sind, Mehrsprachigkeit im Unterricht umzusetzen. Als ein erstes Ergebnis der Befragung zeigte sich hierbei,

dass die Lehrer*innen zunächst ihre Kompetenzen in den Südtiroler Mehrheitsprachen sowie den typischen Schulunterrichtssprachen nennen und erst nach wiederholtem Nachfragen auch Kompetenzen in anderen Sprachen nennen. Erkennbar wird darin ein Ungleichgewicht in der Sprachwahrnehmung, indem andere Sprachen als die – meist prestigeträchtigeren – Mehrheits- und Schulunterrichtssprachen eher im Hintergrund bleiben. Dabei stehen die Sprachkompetenzen der 32 Lehrpersonen, die befragt wurden, dem Sprachenrepertoire der Schüler*innen kaum nach (vgl. **Abbildung 16**): Neben Deutsch, Italienisch und Englisch besitzt ein Großteil der Lehrpersonen Sprachkompetenzen in mindestens einer weiteren Sprache. In Zusammenhang mit den Schul- und Unterrichtssprachen Deutsch, Italienisch und Englisch zeigen sich unterschiedliche Verwendungshäufigkeiten (vgl. **Abbildung 17**): Lehrer*innen, die an deutschsprachigen Schulen unterrichten, verwenden beide Südtiroler Landessprachen, Deutsch und Italienisch, immer bzw. oft, während an italienischsprachigen Schulen bei der Hälfte der Lehrpersonen Italienisch den Alltag dominiert. Fragt man die Lehrpersonen, wie sie ihre Kompetenzen in den Basisfertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören in den Schul- und Unterrichtssprachen Deutsch, Italienisch und Englisch selbst einschätzen, zeigt sich ein ähnliches Bild, indem der überwiegende Teil der Lehrpersonen an den untersuchten deutschsprachigen Schulen ihre Kenntnisse in der Schulzweitsprache Italienisch in allen Basisfertigkeiten eher gut bzw. sehr gut einschätzen, während die Selbsteinschätzung ihrer Kolleg*innen an den italienischsprachigen Institutionen für Deutsch in etwa der Einschätzung für die erste Schulfremdsprache Englisch entspricht (vgl. **Abbildung 18**).



Abbildung 16: Anzahl der Lehrpersonen, die neben Deutsch, Italienisch und/oder Englisch noch mindestens eine weitere Sprache sprechen (n = 32 Lehrpersonen)

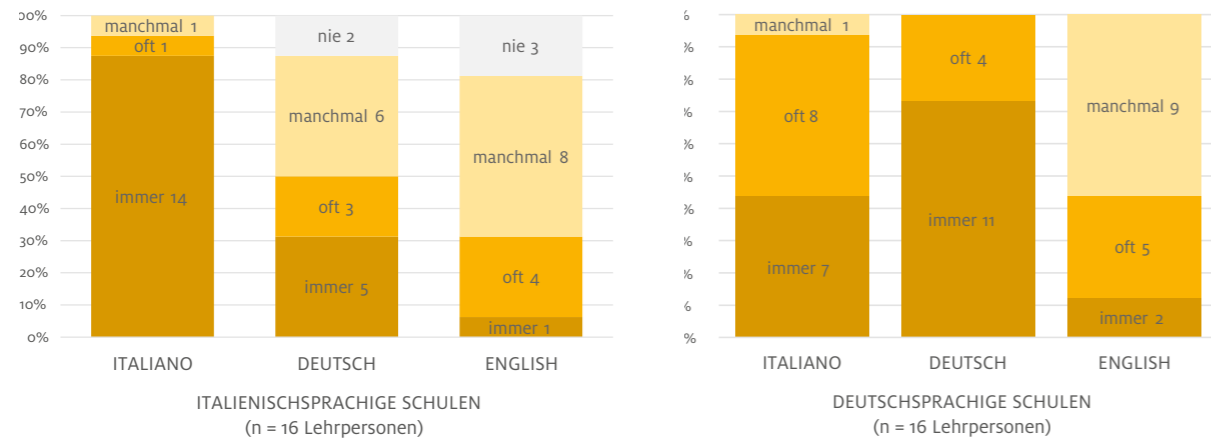


Abbildung 17: Anzahl der Lehrpersonen, die im Interview angaben, die jeweilige Sprache immer, oft, manchmal bzw. nie im Alltag zu verwenden (n = 32 Lehrpersonen)

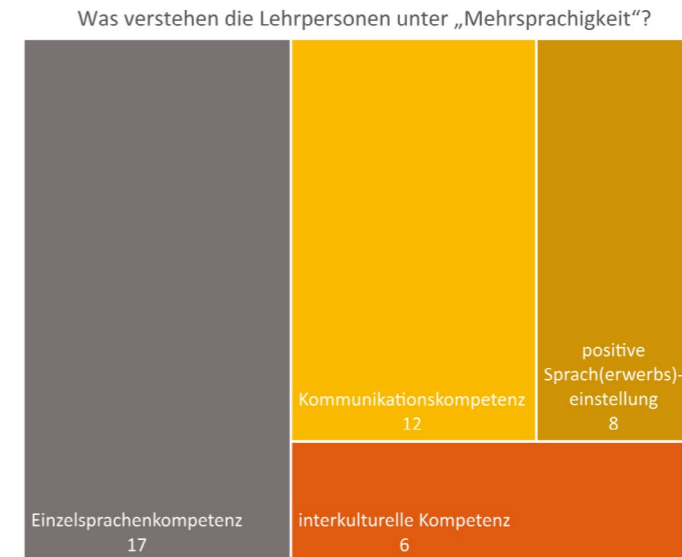


Abbildung 19: Anzahl der Lehrpersonen, die Mehrsprachigkeit im Experteninterview mit Kompetenzen in verschiedenen Einzelsprachen, einer generellen Kommunikationskompetenz, interkulturellen Kompetenzen und/oder mit einer positiven Sprach(erwerbs)einstellung assoziieren (n = 32 Lehrpersonen)

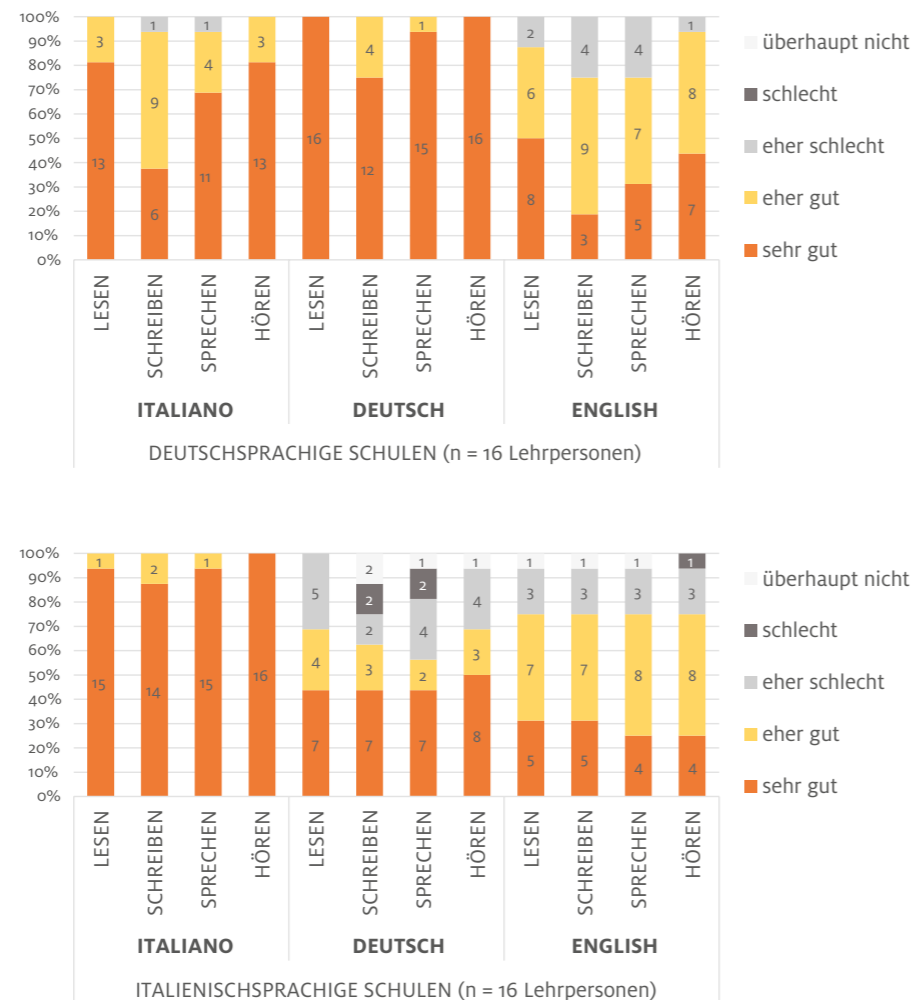


Abbildung 18: Anzahl der Lehrpersonen, die ihre Kompetenzen in Italienisch, Deutsch und Englisch in den Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören selbst als sehr gut, eher gut, eher schlecht, sehr schlecht einschätzen bzw. angeben, in der jeweiligen Sprache und Fertigkeit keine Kompetenzen zu besitzen (n = 32 Lehrpersonen)

Gleichzeitig unterstreichen alle befragten Lehrpersonen die Bedeutung von Mehrsprachigkeit als wichtiger Kompetenz für das Zusammenleben, speziell in Südtirol. Die Lehrkräfte sehen Mehrsprachigkeit dabei einerseits als „Einzel Sprachenkompetenz“, d.h., in verschiedenen Sprachen mündliche und schriftliche Kompetenzen zu besitzen, andererseits interpretieren sie Mehrsprachigkeit auch als grundlegende „Kommunikationskompetenz“, d.h. die Fähigkeit, sich mittels aller zur Verfügung stehender Mittel mit anderen auszutauschen und situationsangemessen interagieren zu können (vgl. **Abbildung 19**).

Dieses weite Verständnis von Mehrsprachigkeit entspricht dem pluralen Ansatz des Europarats, indem der mehrsprachige Mensch kommunikative Kompetenzen besitzt (bzw. erwirbt), zu der alle Sprachkenntnisse und -erfahrungen beitragen und in der Sprachen in Wechselbeziehung stehen. Ziel eines plurilingual konzeptionierten Sprachunterrichts ist dabei nicht mehr das reine, möglichst muttersprachliche „Beherrschen“ einer oder mehrerer Sprachen an und für sich, sondern die Entwicklung eines Sprachenrepertoires, in dem alle sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten ihren Platz haben (Europarat 2001). Eng damit verbunden wird von den Lehrpersonen an deutsch- und italienischsprachigen Schulen Mehrsprachigkeit mit einer positiven Grundeinstellung gegenüber Sprachen und Spracherwerb assoziiert. Neben den sprachlichen bzw. kommunikativen Kompetenzen wird Mehrsprachigkeit speziell an italienischsprachigen Schulen auch wiederholt in Zusammenhang mit interkulturellen Kompetenzen gesehen. Ein Verständnis und

eine – von den Lehrkräften häufig genannte – generelle Offenheit und Neugier gegenüber anderen Sprachen und Kulturen ist dabei ein wichtiger Motivator beim Aufbau des plurilingualen Repertoires (Europarat 2009, 2012, 2018). Insgesamt ist in Hinblick auf die Aus- bzw. Weiterbildung von Lehrkräften jedoch vermehrt darauf zu achten, neben grundlegendem Wissen zu Sprachen und Spracherwerb auch ein diversifiziertes Verständnis von Mehrsprachigkeit aufzubauen, indem die Entwicklung von Mehrsprachigkeitskompetenzen nicht mit dem Aufbau von Einzelsprachkompetenzen in den Fächern Deutsch, Italienisch und Englisch gleichgesetzt wird, sondern als weiteres, fächerübergreifendes Sprachbildungsziel bewusst in die Gestaltung des Unterrichts mitaufgenommen wird.

Wie kann Mehrsprachigkeit im Schulalltag gefördert werden?

Im Rahmen der Studie musste zur Beantwortung dieser Forschungsfrage zunächst erfasst werden, inwiefern der Unterrichtsalltag an den teilnehmenden Südtiroler Mittelschulen bereits mehrsprachig ist bzw. mehrsprachigkeitsdidaktische Prinzipien verfolgt. Grundlage für die Beurteilung waren die von Gogolin et al. (2011) formulierten Qualitätskriterien für den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen der Sekundarstufe 1. Diese beruhen wesentlich auf zwei Grundvoraussetzungen (Gogolin et al. 2011, 8): die Bereitschaft, Sprachbildung durchgängig in allen Fächern umsetzen zu wollen, und die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Schüler*in-

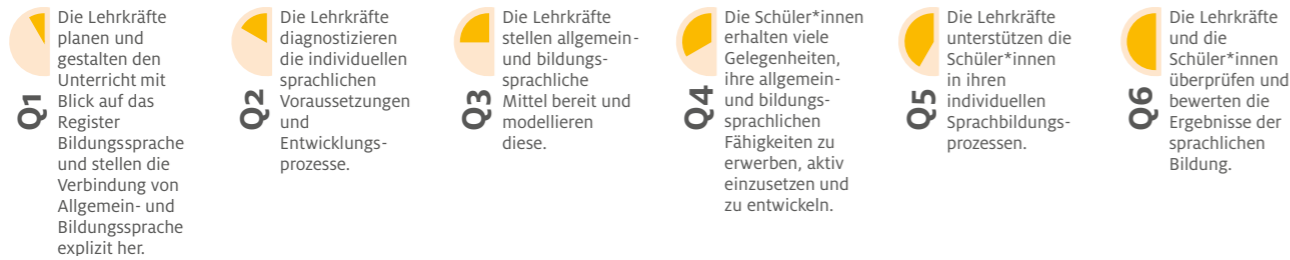


Abbildung 20: Qualitätsmerkmale für den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen der Sekundarstufe 1 (Gogolin et al. 2011)

nen – verbunden mit der Bereitschaft, Mehrsprachigkeit zu fördern, wo es möglich ist.

Basierend auf diesen Grundvoraussetzungen formulieren Gogolin et al. (2011) insgesamt sechs Qualitätsmerkmale, die für eine durchgängige Sprachbildung im Unterricht zu beachten sind (vgl. Abbildung 20). Für die im Zwischentitel formulierte Forschungsfrage ist insbesondere das vierte Qualitätsmerkmal von Bedeutung: Schüler*innen sollen viele Gelegenheiten erhalten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln. Um dieses Ziel zu erreichen, sollen die Lehrer*innen im Unterricht eine Atmosphäre schaffen, in der allen Sprachen Raum gegeben wird und in der sich die Schüler*innen als fähige Sprachlernende wahrnehmen, indem ihnen die Möglichkeit gegeben wird und sie dazu ermutigt werden, das gesamte sprachliche Repertoire, d.h. sowohl die Schul- und Unterrichtssprachen als auch die Familien- und Herkunftssprache(n), als Ressource zur Entwicklung ihrer Sprach- und Interaktionsfähigkeiten zu nutzen (Gogolin et al. 2011).

Die folgende Übersicht (vgl. Abbildung 21) zeigt die Ergebnisse der systematischen Unterrichtsbeobachtungen, die in den acht beteiligten Schulen in den drei Jahren der Studie von 2015 bis 2018 in den Fächern Deutsch, Italienisch, Englisch und Sprachförderung sowie vereinzelt in anderen Fächern durchgeführt wurden. Mindestens zwei Stunden pro Jahr und Fach wurden beobachtet. Insgesamt wurden 153 Unterrichtseinheiten (67 Einheiten in Schulen mit Italienisch und 86 Einheiten in Schulen mit Deutsch als Schulsprache) begleitet und dokumentiert.

In Bezug auf die Frage, inwieweit der Sprachunterricht an den teilnehmenden Südtiroler Mittelschulen einen Rahmen bietet, in dem plurilinguale Kompetenzen in allen Sprachen trainiert und entwickelt werden können, zeigt sich, dass die jeweilige Schulsprache, d.h. Italienisch in italienischsprachigen Schulen und Deutsch in deutschsprachigen Schulen, das dominierende Interaktionsmittel ist. Zwar legen die Lehrkräfte im Zweit- und Fremdsprachenunterricht den Schwerpunkt auf die Zielsprache, doch auch in diesen Stunden ist die jeweili-

ge Schulsprache ein wichtiges Kommunikationsmittel, etwa für Erklärungen und Übersetzungen.

Im Vergleich von Zweit- und Fremdsprache zeigt sich dabei an deutschsprachigen Schulen, dass Schüler*innen im Italienischunterricht im Gespräch mit der Lehrperson fast ausschließlich Italienisch sprechen, während im Englischunterricht viel häufiger auf die Schulsprache Deutsch zurückgegriffen wird. Auch im Rahmen von Gruppen- und Paararbeiten ist Italienisch eine der Verkehrssprachen, die Schüler*innen an den untersuchten deutschsprachigen Mittelschulklassen nutzen, um sich untereinander auszutauschen und zwar nicht nur während der Italienischstunden, sondern auch im Deutsch- und Englischunterricht. Damit wird Italienisch in den Klassen effektiv als Zweitsprache genutzt. Dies ist wiederum darauf zurückzuführen, dass in den untersuchten deutschsprachigen Klassen sowohl Schüler*innen mit Deutsch als auch solche mit Italienisch als Erstsprache miteinander im Klassenverband agierten und damit sowohl Deutsch als auch Italienisch zu den Umgebungs- und Arbeitssprachen gehörten. In den untersuchten italienischsprachigen Klassen, in denen dieser unmittelbare Kontakt mit Gleichaltrigen, die als Erstsprache nur Deutsch sprechen, fehlte, ähneln die Interaktionsmuster in der Zweitsprache im Vergleich viel eher jenen des Englischunterrichts. In Hinblick auf Schüler*innen, die andere Sprachen als Italienisch und/oder Deutsch als erste Sprache sprechen, zeigen die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung, dass diese hingegen kaum die Möglichkeit haben, ihre besonderen Sprachkenntnisse im Unterricht einzubringen. Im direkten Umgang miteinander werden die zusätzlichen Sprachen zwar etwas häufiger eingesetzt, doch nicht durchgängig, sondern nur in einzelnen Unterrichtsstunden, insbesondere im Sprachförderunterricht und im Deutschunterricht an deutschsprachigen Schulen. Was die Sorge um die sprachliche Dominanz von anderen Herkunfts- und Familiensprachen im Unterricht betrifft, so ersetzen diese also in keiner Weise die Hauptunterrichtssprachen, ja sie ergänzen diese nicht einmal, obwohl alle Schüler*innen nicht nur von Erklärungen in der Erstsprache profitieren könnten,

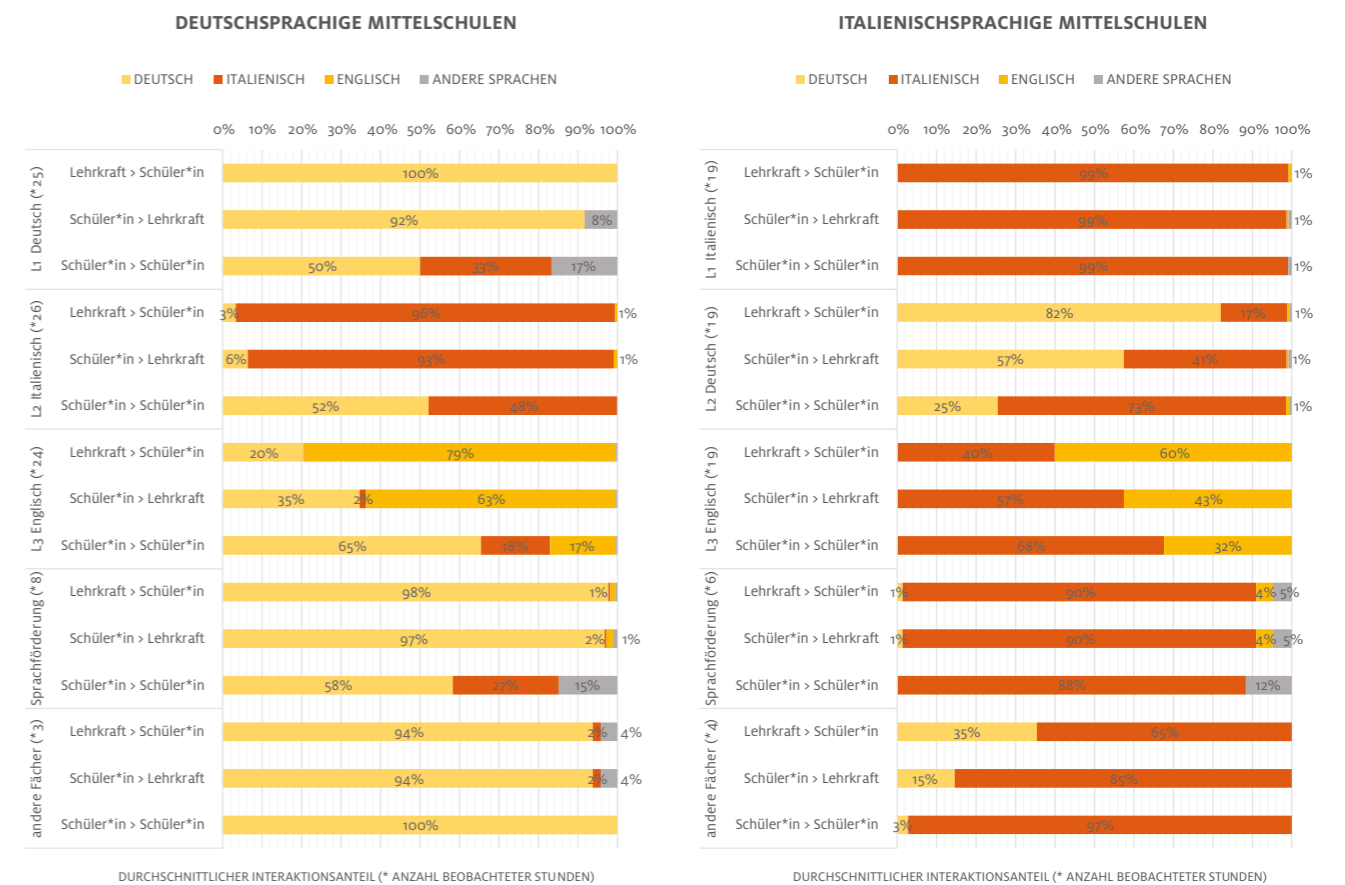


Abbildung 21: Durchschnittlicher Anteil an Interaktion auf Deutsch, Italienisch, Englisch und anderen Sprachen zwischen Lehrer*in und Schüler*in während des Deutsch-, Italienisch-, Englisch-, Sprachförderunterrichtes und anderer Fächer an Schulen mit Deutsch und Schulen mit Italienisch als Hauptunterrichtssprache (n = 32 Lehrpersonen, n = 170 Schüler*innen).

Lesebeispiel: Wenn Lehrkräfte während der neunzehn beobachteten Italienischstunden in italienischsprachigen Schulen mit den Schüler*innen sprachen, verwendeten sie im Durchschnitt 99% der Zeit Italienisch. **Die Verteilung der Sprachanteile basiert auf Schätzungen der Beobachter*innen und muss daher als Näherungswert interpretiert werden.**

sondern auch vom Vergleich der vorhandenen Sprachen, wodurch ein tieferes (meta-)sprachliches Verständnis entwickelt werden kann, das das Sprachenlernen erleichtern und die mehrsprachigen Kompetenzen der gesamten Klasse verbessern kann (James/Garrett 2002; Hufeisen 2003; Schader 2012; Schnuch 2015). Dennoch gab es Unterrichtseinheiten, die erfolgreich und für das Bildungsziel Mehrsprachigkeit sinnvoll alle Familien- sowie Schul- und Unterrichtssprachen miteinander verbanden. Eines dieser Lehrkonzepte soll im Folgenden als „Best Practice“ vorgestellt werden.

Best Practice

In einer Reihe von Unterrichtsstunden, bei dem die Deutsch- und Italienischlehrpersonen sowie die Sprachförderkräfte in einer sprachlich sehr heterogenen Klasse mit Deutsch als Hauptunterrichtssprache zusammenar-

beiteten, hatten die Schüler*innen zunächst die Aufgabe, ihre Eltern um einen Text in der Familiensprache zu bitten. Diese Texte, z.B. Geschichten, Gedichte, Rezepte usw., wurden in der Folge im Unterricht als Originaltexte verwendet und in die Schulsprachen Deutsch und Italienisch übersetzt (vgl. Abbildung 22).

Die Übersetzungen wurden nicht in Individualarbeit, sondern in Gruppen durchgeführt, die aus einem Schüler bzw. einer Schülerin mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und/oder Italienisch bestanden, der bzw. die für den Originaltext und dessen Interpretation verantwortlich war. Die weiteren Teammitglieder waren entweder überwiegend deutsch oder überwiegend italienischsprachig und damit Expert*innen für die jeweilige Sprache. Gemeinsam mussten die verschiedenen Teams nun Texte verfassen, die dem Original so nahe wie möglich kamen, wobei Stil und Tonfall des Ursprungstexts beibehalten werden sollten. Diese Aufgabe erforderte

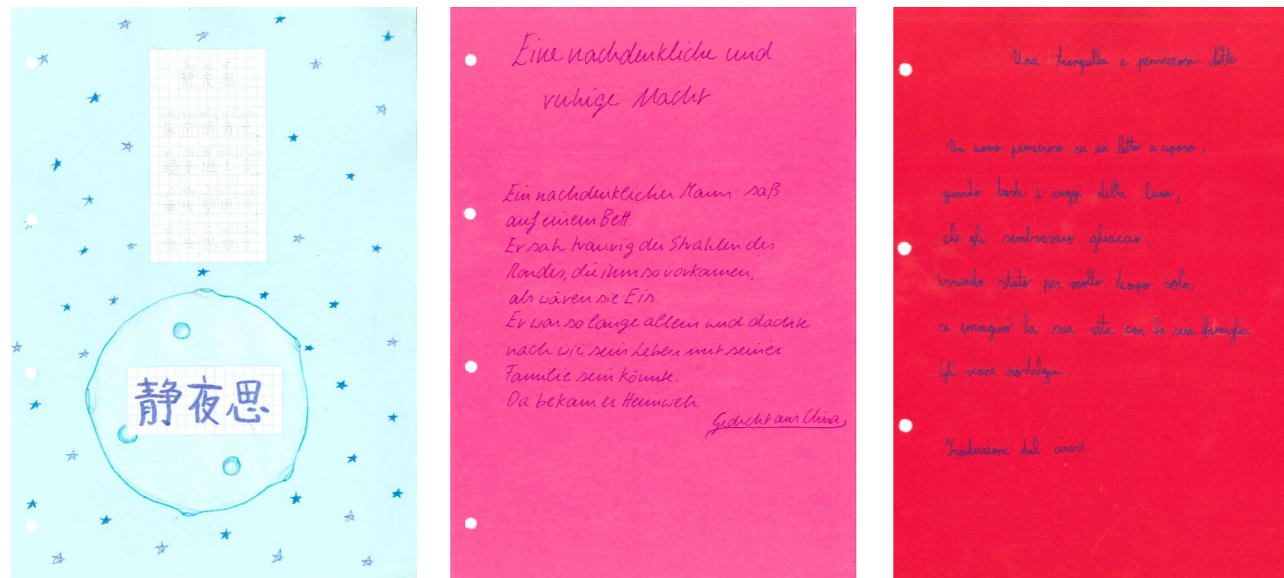


Abbildung 22: Chinesisches Gedicht, das im Rahmen einer plurilingualen und plurikulturellen Unterrichtsreihe von den Schüler*innen in die Schul- und Unterrichtssprachen übersetzt und gestaltet wurde

eine kritische Analyse und eingehende Diskussion der Texte und der sprachlichen Mittel, die jede Sprache für ihre Übersetzung bot. Darüber hinaus wurden die Teammitglieder mit anderen Familiensprachen zu den Expert*innen, deren Sprachkenntnisse in allen drei Sprachen (Deutsch, Italienisch und Herkunftssprache) für die Erfüllung der Aufgabe unerlässlich waren. Dieses plurilinguale und in Hinblick auf die Ursprungstexte plurikulturelle Projekt kann somit im Hinblick auf Gogolin et al. (2011) und deren Qualitätsmerkmale für den mehrsprachigen Sprachunterricht als beispielhaft betrachtet werden, da die Lehreinheiten alle im Unterricht vorhandenen Sprachen umfasste und die plurilingualen Kompetenzen nicht als Einzelsprachkenntnisse, sondern als allgemeine Fähigkeit zur Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires zur gemeinsamen Lösung eines Problems gefördert wurden. Die gesammelten Texte sowie deren Übersetzungen wurden anschließend in einer Mappe gesammelt, die jedem Kind für ein paar Tage mit nach Hause gegeben wurde, um sie den Eltern zu zeigen. Auf diese Weise wurden die Herkunfts- und Familiensprachen auch außerhalb des Klassenzimmers sichtbar und die Diversität des Klassenverbands geschätzt.

Wie können Schüler*innen, deren Erstsprachen von der Unterrichts- und Bildungssprache abweichen, im Unterricht gefördert werden?

Eine gezielte Förderung von Schüler*innen, die die jeweilige Schul- und Unterrichtssprache nicht als Erstsprache in der Familie sprechen, muss zunächst den Sprachförderbedarf anhand objektiver Messinstrumente erheben. Bisher erfolgt die Zuteilung zum Sprachförderunterricht in den begleiteten Schulen laut den Expert*inneninterviews oft auf Basis des Eindrucks, den die Lehrkräfte des Regelunterrichts von den Schüler*innen gewinnen. Dies führt bisweilen dazu, dass die Entscheidung über die Zuteilung zu Sprachfördergruppen nicht immer nur auf Basis des Sprachförderbedarfs vorgenommen wird, sondern auch vom Verhalten der jeweiligen Schüler*innen im Klassenverband abhängig gemacht wird. Schüler*innen, die sich aktiv und konstruktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen, werden mitunter eher im Regelunterricht behalten, auch wenn sie vielleicht von einer spezifischen Förderung profitieren würden. Umgekehrt werden Förderangebote, etwa auch Förderlehrkräfte in der Klasse, bisweilen dazu genutzt, um „Störenfriede“ zu kontrollieren und den Standardunterricht aufrecht zu erhalten, anstatt dass sie spezifisch auf die Lernbedürfnisse einzelner Schüler*innen abgestimmt werden.

1. KLASSE

Wort richtig erkannt, grammatikalisch korrekt



3. KLASSE

Wort richtig erkannt, grammatikalisch korrekt



Abbildung 23: C-Testergebnisse für Deutsch eines in der ersten Klasse ohne Deutschkenntnisse neu hinzugekommenen Schülers (S17, gelbe Linie) im Vergleich der ersten zur dritten Klasse. Text 1 bis Text 6 entsprechen den GERS-Referenzniveaus von A1/A2 bis C2, wobei ab Text 4 bildungssprachliche Elemente zunehmen und Texte komplexer und fachspezifischer werden.

Gleichzeitig zeigen die Interviews mit Sprachförderkräften, dass Schüler*innen vor allem dann von den Förderkursen profitieren, wenn sie sie als sinnhafte Chance und Entwicklungsmöglichkeit wahrnehmen und nutzen können. Fehlt diese Motivation, da die eigenen Sprachkompetenzen als ausreichend angesehen werden und/oder das Lehr- und Lernangebot nicht an die individuellen Bedürfnisse angepasst ist, sind die Fördermöglichkeiten beschränkt. Standardisierte und regelmäßig durchgeführte Sprachstandserhebungen wie beispielsweise der C-Test oder die Profilanalyse bieten hier nicht nur die Möglichkeit, den Sprachförderbedarf der Schüler*innen objektiv zu beurteilen, sondern geben auch Einblick in die individuelle Entwicklung der Schüler*innen, sodass der Unterricht an die sich ändernden Kompetenzen angepasst werden kann. Die Entwicklungskurven (Abb. 23), die sich aus dem diachronen Vergleich ergeben, machen zudem Lernzuwächse deutlich, die bei punktuellen Tests nicht sichtbar werden. Dadurch bleibt die eigentliche Leistung der Schüler*innen – wie auch die der Lehrpersonen, die die Schüler*innen auf ihrem Weg unterstützen – unbemerkt und wird damit auch nicht entsprechend honoriert.

Wie zügig der Spracherwerb in der Schul- und Unterrichtssprache voranschreiten kann, zeigen die C-Testergebnisse eines Schülers, der zu Beginn des ersten Jahres ohne vorherige Deutschkenntnisse in die deutschsprachige Mittelschule aufgenommen wurde (vgl. Abbildung 23). Während im ersten Jahr noch deutlicher Förderbedarf besteht, hat der Schüler nach nur zwei Jahren die entsprechenden alltagsprachlichen Kompetenzen erworben. Gleichzeitig zeigt sich vor allem in Hinblick auf die für den Schulerfolg oft ausschlaggebenden bildungssprachlichen Kompetenzen, dass weiterhin Förderbedarf besteht. Neben dem gesteuerten Unterricht im Rahmen der Sprachfächer sowie dem „Sprachbad“ in der jeweiligen Schulsprache in den übrigen Fächern erwerben die Schüler*innen die Zielsprache natürlich aber vor allem auch ungesteuert im Kontakt mit ihren Schulkolleg*innen, von denen sie vor allem auch die gesprochene Sprache lernen, die an deutschsprachigen Schulen wesentlich vom Gebrauch des Südtiroler Dialekts geprägt ist. Dass es hierbei auch zu Interferenzen kommen kann, zeigt folgender Ausschnitt aus den Bildergeschichten, in dem ein Schüler korrekte dialektale Strukturen fälschlicherweise für die Schriftsprache verwendet:



„Wenn sie zu Hause sind sie finden ihren Eltern nicht, sie sind draußen geblieben bis die Eltern gekommen sind. Wenn sie gekommen sind sie sahen ihren Eltern und rennen sie zu ihnen. Danach erzählten sie was ihnen passiert ist.“

Für Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweit- oder Drittsprache erwerben, ist der Dialekt an und für sich eine Herausforderung, da im Deutschunterricht ausschließlich Standarddeutsch gelehrt wird. Zudem werden die sprachstrukturellen Unterschiede zwischen Standard und Dialekt sowie deren situationsangemessener Gebrauch im Unterricht meist nicht thematisiert, sodass die Schüler*innen die Regeln, die für die Verwendung der verschiedenen Varietäten des Deutschen gelten, selbst entdecken müssen. Im Sinne der inneren Mehrsprachigkeit, d.h. der unterschiedlichen Sprachgebrauchsformen innerhalb einer Sprache, z.B. Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache, aber auch Jugendsprache und Fachsprachen – die im Übrigen nicht nur im Deutschen vorhanden sind, sondern auch im Italienischen – können hier gezielte Unterrichtseinheiten die Sprachbewusstheit steigern, wovon wiederum alle Schüler*innen profitieren können, vor allem auch jene L1-Sprecher*innen, die mit der Standardsprache noch Probleme haben.



Abbildung 24: Der Südtiroler Dialekt ist an deutschsprachigen Schulen ein wichtiges Kommunikationsmittel – in diesem Fall auch schriftlich als Graffiti an der Wand der Turnhalle. (Foto: Eurac Research)

3.3 FOKUS: INSTITUTIONEN

Welche institutionellen Strukturen und Abläufe fördern mehrsprachige Unterrichtskonzepte bzw. wodurch wird deren Umsetzung behindert?

Das Bildungswesen in der Autonomen Provinz Bozen, das auf dem italienischen Bildungssystem basiert, ist ein inklusives Schulsystem mit einer Schulpflicht bis zum 16. Lebensjahr und einer Bildungspflicht bis zum 18. Lebensjahr. Schüler*innen, die die Schul- und Unterrichtssprachen noch nicht beherrschen, werden daher sofort in die normalen Regelklassen aufgenommen und nicht, wie in anderen Ländern bisweilen üblich, in eigenen Klassen gesammelt und damit separiert (Engel/Niederfriniger 2016).

Schüler*innen mit keinen oder wenig Kenntnissen in den Schul- und Unterrichtssprachen werden zu Beginn bei Bedarf interkulturelle Mediator*innen anbeigestellt, die die Schüler*innen, aber auch die Eltern gerade in der Anfangszeit begleiten. Die Schul- und Unterrichtssprachen lernen die Schüler*innen daraufhin einerseits im Sprachunterricht im Klassenverband sowie zusätzlich bei Bedarf in speziellen Förderunterrichtsstunden, die von Lehrpersonen der Südtiroler Sprachzentren konzipiert und umgesetzt werden.

Da die Schüler*innen von Beginn an am gesamten Unterricht teilnehmen, passiert ein wesentlicher Teil des Spracherwerbs an Südtiroler Mittelschulen für diese Schüler*innen in einem „Sprachbad“, indem alle Fächer vom Sachunterricht bis zur Sportstunde in der jeweiligen Schulsprache abgehalten werden und sich die Schüler*innen hier sprachlich zurechtfinden müssen. Dabei sind die Kinder und Jugendlichen wesentlich auf die didaktischen Fähigkeiten der jeweiligen Lehrperson angewiesen, da diese den Unterricht sprachsensibel an die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen anpassen muss, damit diese den Fachinhalten folgen und so die geforderten Kompetenzen in Mathematik, Geschichte, Biologie etc. auch erwerben können.

Aus den Ergebnissen der C-Tests lässt sich generell ablesen, dass Schüler*innen mit anderen Herkunfts- und Familiensprachen bis zum Ende der Mittelschule zwar die Alltagssprachlichen Texte gut bewältigen, doch mit den bildungssprachlichen Texten – wie auch manche der Erstsprachensprecher*innen – Schwierigkeiten haben. Dies gilt vor allem auch für Schüler*innen, die die Schul- und Unterrichtssprachen bereits so gut beherrschen, dass sie im Gespräch nicht mehr als Zweitsprachensprecher*innen auffallen – wie sich neben den Aussagen der Lehrpersonen auch in den Unterrichtsbeobachtungen und in den audiovisuellen Aufnahmen der mündlichen Rollenspiele zeigt.

Kompetenzen in der Alltagssprache machen jedoch nur einen Teil der für die Schule nötigen Sprachkompetenzen aus. Typische schulische Aufgabenstellungen wie Beschreiben, Erklären und Argumentieren erfordern nicht nur die entsprechenden kognitiven Fähigkeiten, sondern auch die sprachlichen Mittel zu deren Umsetzung: Das betrifft einerseits den Wortschatz etwa für komplexe Konzepte im Sachunterricht (z.B. *Strecke, Körper, Stoff* etc.), relevante bildungssprachliche Verben (z.B. *definieren, zusammenfassen, erörtern* etc.) und Konnektoren (z.B. *deshalb, darum, damit* etc.), andererseits aber auch bestimmte grammatische Strukturen, wie z.B. das Passiv oder Partizipialattribute, sowie die Fähigkeit, komplexe sprachliche Handlungen wie z.B. Zusammenfassungen, Generalisierungen und Diskussionen angemessen ein- und umsetzen zu können (Gogolin/Lange 2011; Feilke 2012).

Der Aufbau der nötigen bildungssprachlichen Kompetenzen darf dabei nicht nur als Aufgabe des Sprachunterrichts gesehen werden, sondern muss im Sinne einer schulstufen- und jahrgangübergreifenden durchgängigen Sprachbildung (Gogolin/Lange 2011), wie sie etwa auch in den Qualitätsmerkmalen für den Unterricht

in sprachlich heterogenen Klassen gefordert wird, von allen Lehrpersonen gefördert und gestützt werden. Dies erfordert eine fächerübergreifende Zusammenarbeit, die jedoch selbst innerhalb der Sprachfächer nicht ohne Weiteres funktioniert.

Die Ergebnisse der Fokusgruppen-Befragung (vgl. **Abbildung 25**), aber auch der Einzelgespräche mit den an der Studie teilnehmenden Lehrkräften zeigen, dass vor allem der Faktor Zeit im Sinne gemeinsamer Planungsstunden, aber auch die persönliche „Chemie“ zwischen den kooperierenden Lehrkräften bei der Umsetzung fächerübergreifender Unterrichtskonzepte eine große Rolle spielen. Gleichzeitig sehen viele der im Rahmen der Expert*inneninterviews befragten Schulführungskräfte die gemeinsame Planung und entsprechende didaktische Aufbereitung als Teil der normalen Unterrichtsvorbereitung an. Die Erfahrungen im Rahmen der Studie zeigen jedoch, dass fächerübergreifende Projekte vor allem dort umgesetzt wurden, wo Lehrkräfte einerseits Zeit für gemeinsame inhaltliche Arbeit erhielten, die nicht von administrativen Belangen vereinnahmt wurde, und wo andererseits eine Lehrperson die gemeinsame Arbeit im Team koordinierte und vorantrieb.

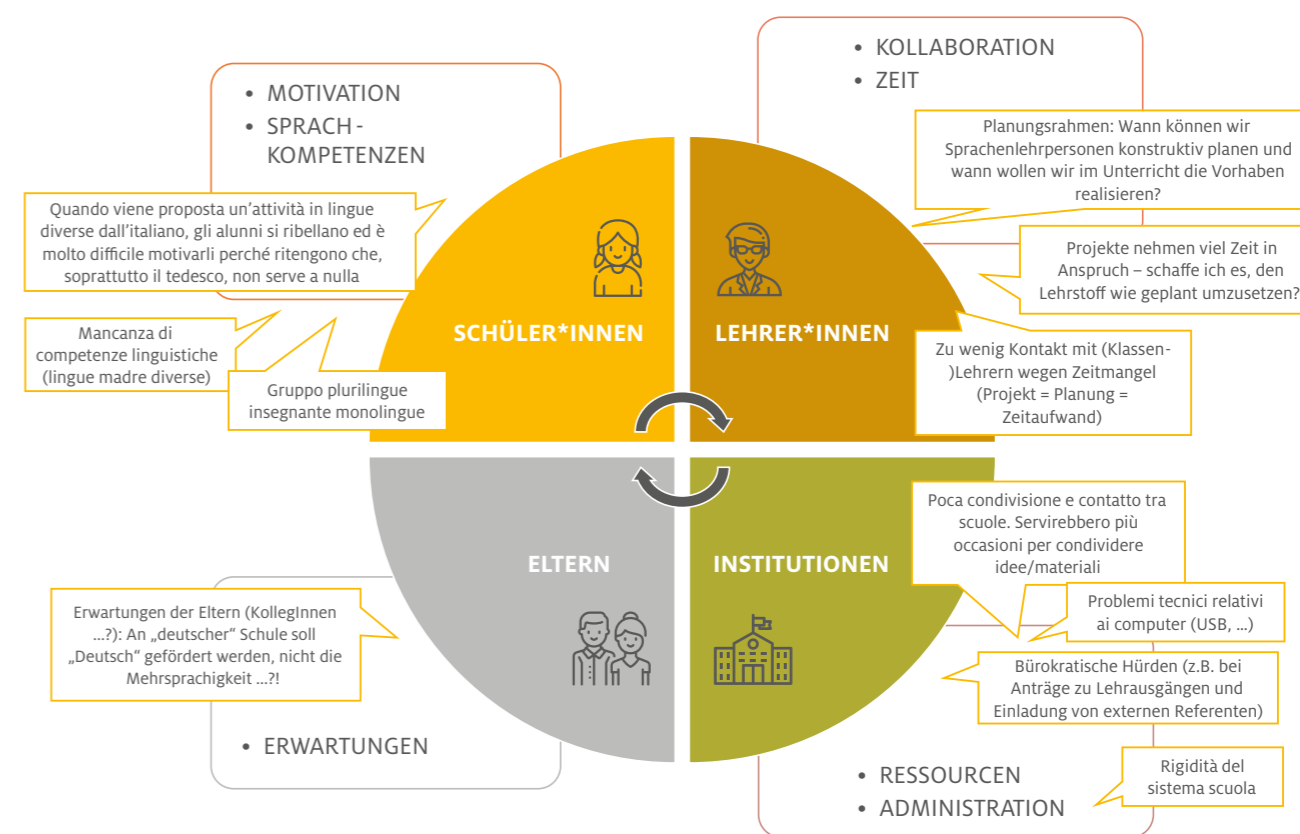


Abbildung 25: Ergebnisse der Fokusgruppen-Diskussionen in Bezug auf Herausforderungen, die sich aus Sicht der Lehrpersonen in Zusammenhang mit der Umsetzung von mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepten an der Schule ergeben

Welche Strukturen und Angebote zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik gibt es an den Schulen und wie werden sie genutzt?

Bildung ist ein zentraler Wert für jede Gesellschaft. Doch was aus der Fülle an Erkenntnissen und Fertigkeiten nun genau vermittelt wird und wie diese Vermittlung am besten gestaltet sein soll, darüber gehen die Meinungen auseinander. Was und wie gelehrt und gelernt wird, spiegelt dabei immer auch das allgemeine gesellschaftliche Klima und den jeweiligen Zeitgeist wider (Kuhlmann 2013). Bildung darf jedoch nicht nur an aktuelle Bedürfnisse angepasst werden. Das Wissen und die Kompetenzen von heute können morgen schon überholt sein. Es geht also nicht allein darum, bestehendes Wissen und Fertigkeiten anzusammeln, vielmehr sollen sogenannte Querschnittskompetenzen vermittelt werden, die Kindern und Jugendlichen generell dabei helfen, sich in einer sich ständig verändernden Welt zurechtzufinden (Kuhlmann 2013).

In der Schule werden also nicht allein Fachkompetenzen erworben. Eine der wesentlichen Aufgaben von Bildung ist es, den persönlichen Horizont zu erweitern. Das Besondere an der Mittelschule sei dabei, so eine Schulführungskraft, dass man hier ...



... vielleicht das letzte Mal in der Bildungswelt alle Kompetenzen von sehr leistungsstark bis leistungsschwach, praktisch oder theoretisch interessiert zusammen hat in einem Klassenverband.

Die Mittelschule ist damit der geeignete Ort, um über den eigenen sozialen Tellerrand hinauszublicken und andere Gesellschaftsgruppen kennenzulernen, um so ein breiteres Verständnis und objektiveres Bild der Welt zu gewinnen. Bildung steht nämlich auch im Dienst der Gesellschaft. Dabei geht es jedoch nicht, wie oft angenommen wird, darum, den einzelnen in die bestehende Gesellschaftsordnung einzugliedern und ihr unterzuordnen. Das Ziel von Bildung ist eine grundsätzliche Demokratiefähigkeit, das heißt, es soll die Fähigkeit erworben werden, Verantwortung für die Gesellschaft zu übernehmen, um diese mitzugestalten. Dabei sollen sich Kinder und Jugendliche gerade nicht von Traditionen und Autoritäten blind vorschreiben lassen, wie sie zu denken haben. Sie sollen selbst, ausgehend von den geltenden demokratischen Prinzipien und den allgemeinen Menschenrechten, zu einem unabhängigen Urteil kommen. Nur so kann sich die Gesellschaft auf Dauer

weiterentwickeln und können bestehende Ungleichheiten und Missstände verbessert werden. Doch hierzu müssen die Kinder und Jugendlichen eine Stimme finden. In Institutionen, in denen alle Schüler*innen mit allen ihren Sprachen bewusst wahrgenommen und in ihrem Wert geschätzt und bestärkt werden, können die Kinder und Jugendlichen das nötige Selbstvertrauen gewinnen, für sich und andere einzutreten. Dazu eine Schulführungskraft zum Verhalten der Schülerschaft im Rahmen einer externen Revision der Schule:



Sie haben sich fest eingebracht, sie sind nicht scheu, sondern zeigen Mitsprache. Und Mitsprache kann man leisten, wenn man Sprachen mag. Wer sich sprachlich nicht ausdrücken kann, wird auch still sein.

Ähnliches berichten Lehrkräfte einer Klasse, in der im Rahmen von fächerübergreifenden Projekten, aber auch im Unterricht alle Sprachen der Kinder und Jugendlichen in den drei Jahren der Mittelschule bewusst thematisiert und eingesetzt wurden: So wurde seitens eines externen Gastes im Abschlussjahr der Klasse nach den Sprachen gefragt, die die Schüler*innen sprechen. Nach der Erfahrung der Lehrkräfte werden Migrationssprachen in solchen Situationen eher verschwiegen, doch in dieser Klasse stellten die Schüler*innen stolz alle ihre Sprachen vor, nicht nur die prestigeträchtigeren Schul- und Unterrichtssprachen. Die Schüler*innen hatten somit nicht nur gelernt, ihr gesamtes Sprachenrepertoire als selbstverständliches Werkzeug einzusetzen, sondern ihr Selbstbewusstsein war auch so gestärkt, dass sie ihre zusätzlichen Kompetenzen auch nicht mehr versteckten.

Ein englischsprachiges Schlagwort, das in diesem Zusammenhang gerne gebraucht wird, ist „Empowerment“, was so viel heißen will wie Selbstermächtigung im Sinne der Fähigkeit, das eigene Leben selbstbestimmt in die Hand zu nehmen. Für Cummins (1986) spielt „Empowerment“ dabei eine wesentliche Rolle auch für den Schulerfolg: Schüler*innen, die durch ihre Interaktionen mit den Pädagog*innen bestärkt (also „empowered“) werden, erfahren ein Gefühl der Kontrolle über ihr eigenes Leben und entwickeln die Fähigkeit, das Selbstvertrauen und die Motivation, akademisch erfolgreich zu sein. Sie nehmen kompetent am Unterricht teil, da sie eine selbstbewusste kulturelle Identität und angemessene Strategien für den Zugang zu den Informationen und Ressourcen entwickelt haben, die sie benötigen, um die akademischen Aufgaben zu erfüllen, denen sie verpflichtet sind. Dazu müssen jedoch, so

Cummins, die Lehrkräfte selbst zunächst „empowered“ sein, d.h. sie müssen sich einerseits ihrer persönlichen und beruflichen Identität sicher sein und andererseits darauf vertrauen können, dass sie die Fähigkeit und administrative Unterstützung haben, den Schüler*innen zum Erfolg zu verhelfen.

Ob Ansätze zur Mehrsprachigkeit in der Schule Platz finden, hängt nun zunächst vom Selbstverständnis der Institution ab, indem sie etwa Sprachen und Mehrsprachigkeit im Schulprogramm besonders berücksichtigt oder Klassenzüge mit Sprachenschwerpunkt anbietet. Die verschiedenen Schulen sind hier unterschiedlich aufgestellt, was unter anderem auch damit zu tun hat, wie heterogen die Schülerschaft bereits ist. Ausschlaggebend ist dabei sowohl in den untersuchten Schulen, als auch bei einzelnen Lehrpersonen die grundsätzliche Haltung gegenüber der vorhandenen Diversität, die entweder primär als Problem, das die gewohnten Abläufe in der Schule stört und „normalen“ Unterricht erschwert, oder aber als notwendige Herausforderung für zum Teil veraltete Strukturen angesehen wird, von deren kritischer Reflexion und Erneuerung in Hinblick auf die zunehmend globalisierte, plurikulturelle und plurilinguale Welt alle lernen und profitieren können. Die eigentliche Frage ist daher, wie man Schulen und Lehrpersonen wie auch Eltern und Schüler*innen erreicht, die der kulturellen und sprachlichen Vielfalt noch mit Misstrauen begegnen und schulische „Monokulturen“ der diversen Realität vorziehen. Im Rahmen der Fokusgruppen wurde hier deutlich, dass die Herausforderungen, die sich in Bezug auf die Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte stellen, vielfältig sind und nicht nur Schüler*innen und Lehrer*innen sondern genauso institutionelle Strukturen sowie die Eltern der Kinder und Jugendlichen betreffen (vgl. **Abbildung 25**). Es bedarf daher aktiver Informationsarbeit und Bewusstseinsbildung, die die Vorteile einer mehrsprachig ausgelegten, durchgängigen Sprachbildung vor Augen führt und die bestehenden Schiefen und Nachteile des „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) ausweist.



4 Fazit

Eine Prämisse des Projekts „Sprachvielfalt macht Schule“ wie auch der Studie zur Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen war und ist es, dass die durch die Untersuchung gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse wieder den Weg zurück an die Schulen finden. Um den Austausch zwischen Schule und Forschung bereits während der Studie sicherzustellen, wurden sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrer*innen, wo immer möglich in den Forschungsprozess involviert. So wurden die Lehrpersonen des Regel- und Sprachförderunterrichts im Rahmen der zwei Mal im Jahr stattfindenden Workshops nicht nur über neue wissenschaftliche Erkenntnisse und didaktische Methoden in Hinblick auf Sprachförderung und Mehrsprachigkeit informiert, sondern zudem auch individuell in den jährlich abgehaltenen Expert*inneninterviews über den Lernfortschritt ihrer Schüler*innen informiert und deren Ergebnisse gemeinsam diskutiert. Dadurch sollte unter anderem auch erreicht werden, dass die Lehrpersonen diese und ähnliche Instrumente der Sprachstandserhebung kennenlernen und deren Mehrwert erkennen, sodass diese vielleicht weiterhin für den eigenen Unterricht angewandt werden. Die Schüler*innen profitierten von der Studie einerseits indirekt, indem die im Zuge der Untersuchung erstellten wissenschaftlich fundierten Sprachprofile seitens der Lehrer*innen gezielt zur individuellen Förderung genutzt werden konnten. Andererseits wurden

im Rahmen der Studie jedes Jahr Klassenprojekte zur Mehrsprachigkeit durchgeführt, um den Schüler*innen sprachliche Vielfalt näher zu bringen und als wertvolle Ressource bewusst zu machen. Zudem wurden die Schüler*innen als eigenständige Akteur*innen im Bildungssystem angesehen, deren Erfahrungen und Meinungen, die sie in den schriftlichen Texten zum Ausdruck brachten, einen wertvollen Anteil an den Ergebnissen der Studie ausmachen. Dazu eine Antwort einer Schülerin auf die Frage, was ihr von einem mehrsprachigen Projekttag besonders in Erinnerung bleiben wird: „dass Mazedonisch/Albanisch viel cooler als gedacht ist.“ Auch wenn im Rahmen dieses kurzen Abschlussberichts nur ein Bruchteil der erhobenen Daten und Ergebnisse dargestellt werden konnten, sollen an dieser Stelle die zu Beginn gestellten Forschungsfragen nochmals kurz zusammenfassend beantwortet werden. Erinnert werden muss an dieser Stelle nochmals daran, dass die Ergebnisse dieser explorativen Studie nicht repräsentativ für alle Schulen in Südtirol stehen, sondern als Denkanstoß für eine nähere Betrachtung gesehen werden müssen.

FOKUS: Schüler*innen

Welche Mehrsprachigkeitskompetenzen besitzen Schüler*innen an der Mittelschule?

In den acht untersuchten Mittelschulklassen verfügt mindestens jedes dritte Kind über ein Sprachenrepertoire, das über die in der Schule vermittelten Sprachen hinausgeht.

Wie entwickeln sich die Mehrsprachigkeitskompetenzen der Schüler*innen?

Testformate, die einmalig und punktuell den Sprachstand der Schüler*innen erheben, sagen wenig über die individuelle Spracherwerbsentwicklung aus. Erst im Vergleich der Ergebnisse über mehrere Jahre wird die eigentliche Lern- und Lehrleistung der Schüler*innen und Lehrkräfte sichtbar. Dabei zeigt sich, dass Kinder mit anderen Herkunfts- und Familiensprachen oft gerade zu jenen Schüler*innen gehören, die in den Schul- und Unterrichtssprachen am meisten dazulernen. In Hinblick auf die Förderung der Kompetenzen in den Zweitsprachen aller Schüler*innen sind hingegen Gelegenheiten zu schaffen, in denen diese effektiv als Verkehrs- und Umgangssprache von den Kindern und Jugendlichen genutzt werden können. Zudem ist für ein positives Spracherwerbsklima in den Klassen zu sorgen, was unter anderem auch der Unterstützung durch die Eltern bedarf.

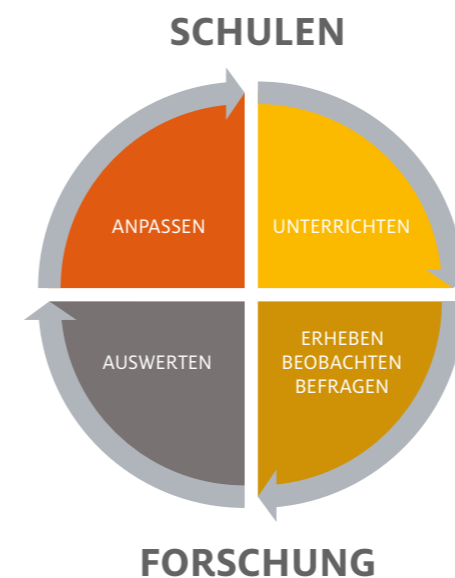


Abbildung 26: Untersuchungszyklus

Welche Faktoren unterstützen Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch und Italienisch auf ihrem Bildungsweg?

Die an der Studie teilnehmenden Schüler*innen mit anderen Herkunfts- und Familiensprachen verwenden die Südtiroler Landessprachen bereits häufig auch außerhalb des Unterrichts und haben damit sogar einen Vorteil beim Spracherwerb in der Zweitsprache. Spezielle Aufmerksamkeit bedarf jedoch neben der Entwicklung der Alltagssprache die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen, die für den Bildungserfolg eine große Rolle spielen und die für Schüler*innen mit anderen Herkunfts- und Familiensprachen eine zusätzliche Herausforderung darstellen.

FOKUS: Lehrer*innen

Welche Mehrsprachigkeitskompetenzen besitzen Lehrer*innen?

Ähnlich wie die Schüler*innen besitzen die Lehrkräfte an den Südtiroler Mittelschulen, die an der Studie teilnahmen, über ein größeres Sprachenrepertoire als angenommen, wobei weniger prestigeträchtige Sprachen oft vergessen bzw. nicht genannt werden. Eine generelle Aufwertung aller Sprachen ist daher auch für die Lehrkräfte selbst von Bedeutung.

Wie kann Mehrsprachigkeit im Schulalltag gefördert werden?

Zunächst muss ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass die Entwicklung von Mehrsprachigkeitskompetenzen nicht mit der Entwicklung von Sprachkompetenzen in den Einzelsprachen gleichgesetzt werden kann, sondern als weiteres Bildungsziel in das Schul- und Unterrichtskonzept sowie als eigenständige Leistung in die Bewertung aufgenommen werden muss. Diese Aufgabe betrifft alle Lehrpersonen, nicht nur die Lehrkräfte der Sprachfächer.

Wie können Schüler*innen, deren Erstsprachen von der Unterrichts- und Schulsprache abweichen, im Unterricht gefördert werden?

Die Einbindung der Schüler*innen in den normalen Regelbetrieb ist bereits eine wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen Spracherwerb in den Schul- und Unterrichtssprachen. Für die gezielte Förderung bedarf es daraufhin standardisierter Sprachstandserhebungen, um den Förderbedarf zu ermitteln und an die individuelle Spracherwerbsentwicklung anpassen zu können.

FOKUS: Institutionen

Welche institutionellen Strukturen und Abläufe fördern mehrsprachige Unterrichtskonzepte bzw. wodurch wird deren Umsetzung behindert?

Für eine schulstufen- und jahrgangsübergreifende durchgängige Sprachbildung (Gogolin/Lange 2011: 107), „die auf die Gestaltung von Sprachbildung nach einem Gesamtkonzept, das über die Jahre, die Institutionen und die Fächergrenzen hinweg angelegt ist“, bedarf es institutioneller Strukturen, die den Lehrpersonen Freiräume schaffen, in denen sie gemeinsam inhaltlich arbeiten können, und Ressourcen zur Verfügung stellen, um die erarbeiteten didaktischen Konzepte auch sinnvoll umsetzen zu können. Gleichzeitig muss im Lehrkörper ein Bewusstsein für Zusammenarbeit und Teamwork geschaffen werden, mit dem die fächerübergreifenden Ziele erreicht werden.

Welche Strukturen und Angebote zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik gibt es an den Schulen und wie werden sie genutzt?

Die untersuchten Mittelschulen in Südtirol sind in Hinblick auf Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik unterschiedlich aufgestellt, was unter anderem auch damit zu tun hat, wie groß die Diversität in den Klassen bereits ist. So wird in manchen italienisch- wie auch deutschsprachigen Schulen Mehrsprachigkeit als Zweisprachigkeit in Deutsch und Italienisch interpretiert, während andere aktiv auf die neue sprachliche und kulturelle Diversität zugehen und nach Möglichkeiten suchen, wie neue und alte Mehrsprachigkeit sinnvoll und fruchtbringend in den Schulalltag eingebaut werden können. Auch die Eltern der Kinder und Jugendlichen stehen dem Thema Mehrsprachigkeit unterschiedlich gegenüber. Es bedarf daher konkreter Informations- und Aufklärungsarbeit zu Mehrsprachigkeit auf allen Ebenen.

Um fundierte Entscheidungen im Bildungswesen treffen zu können, braucht es zudem entsprechende Studien und Forschungsprojekte, die die nötigen Daten und Ergebnisse in Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit liefern. Dies wiederum erfordert Führungskräfte, Lehrpersonen, Schüler*innen und Eltern, die den Forscher*innen die Möglichkeit geben, diese Daten an den Schulen und in den Klassen zu erheben. An dieser Stelle möchten wir uns nochmals ganz herzlich bei allen teilnehmenden Schulen, den Schüler*innen, Eltern, Lehrpersonen und Schulführungskräften bedanken, die uns erlaubt haben, sie drei Jahre lang zu begleiten. Ohne ihre Bereitschaft, die Wissenschaft zu unterstützen, sind Studien dieser Art nicht möglich. Daher nochmals:

DANKE!

Literatur

Abel, Andrea/ Stuflesser, Mathias (2008): Kinder mit Migrationshintergrund: Dokumentation ihrer sprachlichen, sozialen und institutionellen Situation. Projektbericht – vorläufige Fassung 23.01.2008.

Andresen, Helga (2016): Erstsprache. In: Glück, Helmut/ Rödel, Michael (Hg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: J.B. Metzler, 185.

Beer, Bettina (2003): Systematische Beobachtung. In: Beer, Bettina (Hg.): Methoden und Techniken der Feldforschung. Berlin: Dietrich Reimer, 119-141.

Bettoni, Camilla/ Di Biase, Bruno (2015): The development of Italian as a second language. In: Bettoni, Camilla/ Di Biase, Bruno (Hg.): Grammatical development in second languages: Exploring the boundaries of Processability Theory. Amsterdam: The European Second Language Association, 117-148.

Boeckmann, Klaus-Börge et al. (2011): Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrsprachigkeit im vielsprachigen Umfeld. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum / Europarat.

Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas UTB.

Cummins, Jim (1986): Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1), 18–37.

Dörnyei, Zoltan (2001): *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.

Dörnyei, Zoltan/Skehan, Peter (2003): Individual Differences in Second Language Learning. In: Doughty, Catherine J./ Long, Michael H. (Hg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell, 588-630.

Ehlich, Konrad et al. (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn/Berlin: BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung, http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf (20.01.07).

Ehrman, Madeline E./Leaver, Betty Lou/Oxford, Rebecca L. (2003): A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313–330.

Engel, Dana/Abel, Andrea/Gasser, Lisa Maria/Friedrich, Martina (2012): Zwischenbericht zur Vorstudie des Pilot-Projekts (Stand Juli 2012).

Engel, Dana/Hoffmann, Martina (2014): Zum Umgang mit Sprachenvielfalt an Südtiroler Schulen – Das Südtiroler Kooperationsprojekt „Sprachenvielfalt macht Schule“ stellt sich vor. Tagungsband der Internationalen DeutschlehrerInnen-Tagung Bozen 29.7 – 2.8.2013. Bozen: EURAC/University Press.

Engel, Dana/Niederfriniger, Inge (2016): Zum Umgang mit (migrationsbedingter) Vielfalt in Südtirol – eine europäische Region entwickelt ihr Profil. In: Schellenbacher, Carvill J. et al. (Hg.), *Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich*. Göttingen: V&R.

Engel, Dana (2017): ‚Alte‘ und ‚neue‘ Mehrsprachigkeit in Südtiroler Schulcurricula. In: Appel, Joachim/ Jeuk, Stefan/ Mertens, Jürgen (Hg.): *Sprachen lehren*. 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung DGFF in Ludwigsburg, Baltmannsweiler: BFF Beiträge zur Fremdsprachenforschung.

Europarat (Hg.) (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Europarat (Hg.) (2009): *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Graz.

Europarat (Hg.) (2012): *FREPA: A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Strasbourg/Graz.

Europarat (Hg.) (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe.

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln: Basisartikel. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.

Flick, Uwe (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Früh, Werner (2004): *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*, Konstanz: UVK.

Glaznieks, Aivars et al. (2021): LEONIDE: A longitudinal trilingual corpus of young learners of Italian, German and English.

Glück, Helmut (2016): Zweitspracherwerb. In: Glück, Helmut/ Rödel, Michael (Hg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: J.B. Metzler, 791-792.

Gogolin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 55-61.

Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechthild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel*. Wiesbaden: Springer, 107–129.

Gogolin, Ingrid et al. (2011): *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann.

Greenbaum, Thomas L. (1998): *The Handbook for Focus Group Research*. 2nd revised and expanded edition. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.

Grißhaber, Wilhelm (2006): Testen nichtdeutschsprachiger Kinder bei der Einschulung mit dem Verfahren der Profilanalyse – Konzeption und praktische Erfahrungen. In: Ahrenholz, Bernt/ Apeltauer, Ernst (Hg.): *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule*. Tübingen: Stauffenburg, 73-90.

Grißhaber, Wilhelm (2010): Sprachkenntnisse einschätzen – Schreibfertigkeiten fördern. In: Benholz, Claudia/ Kniffka, Gabriele/ Winters-Ohle, Elmar (Hg.): *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses „Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen“*. 115-135.

Grißhaber, Wilhelm (2012): Die Profilanalyse. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. Berlin/ Boston: De Gruyter, 173–193.

Grißhaber, Wilhelm (2013): Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf [27.10.2020].

Grißhaber, Wilhelm (Hg.)/ Heilmann, Beatrix (2012): *Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. Ein Praxis-handbuch*. Stuttgart: Klett.

Grißhaber, Wilhelm (Hg.)/ Goßmann, Martina (2013): *Sprachförderung PLUS. Förderbausteine für den Sofort-einsatz im Regelunterricht. Deutsch – Mathematik – Sachunterricht*. Stuttgart: Klett.

Grotjahn, Rüdiger (Hg.) (2010): *Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung/The C-Test : Contributions from Current Research*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Grotjahn, Rüdiger (Hg.) (2014): *Der C-Test: Aktuelle Tendenzen/The C-Test: Current Trends*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Guay, Frédéric/ Marsh, Herb W./ Boivin, Michel (2003): Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.

Hufeisen, Britta (2003): L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8 (2/3), 1-13.

James, Carl/ Garrett, Peter (2002): *Language Awareness*. In: Byram, Michael (Hg.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London/New York: Routledge, 331–332.

Kawulich, Barbara B. (2005): Participant Observation as a Data Collection Method. *Forum: Qualitative Social Research/Sozialforschung*, 6(2). Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>. [27.10.2020].

Kessler, Jörg-Ulrich (2006): *Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren. Linguistische Profilanalysen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I*. Tübingen : Narr.

Kessler, Jörg-Ulrich (Hg.) (2008): *Processability Approaches to Second Language Development and Second Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Kniffka, Gabriele/ Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. Paderborn: Schöningh.

Kuhlmann, Carola (2013): Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien. Wiesbaden: Springer.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Merten, Klaus (1995): Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Pienemann, Manfred (1998): Language Processing and Second Language Development: Processability Theory. Amsterdam: Benjamins.

Riemer, Claudia (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Schader, Basil (2012): Sprachenvielfalt als Chance: Das Handbuch. Zürich: Bildungsverlag Eins.

Schlehe, Judith (2003): Formen qualitativer ethnographischer Interviews. In: Beer, Bettina (Hg.): Methoden und Techniken der Feldforschung. Berlin: Reimer, 71-93.

Schnuch, Johanna (2015): Inklusion und Mehrsprachigkeit: Die Rolle von Sprachbewusstheit im multilingualen Spracherwerb. In: Bongartz, Christiane M./ Rohde, Andreas (Hg.): Inklusion im Englischunterricht. Frankfurt: Peter Lang, 117-143.

Schroeder, Christoph/ Stölting, Wilfried (2005): Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund. In: Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula/ Roth, Hans-Jürgen/ Schwippert, Knut (Hg.), Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Münster: Waxmann, 59-74.

Silverstein, Michael (1979): Language structure and linguistic ideology. In: Clyne, Paul/ Hanks, William F./ Hofbauer, Carol L. (Hg.): The elements: A parasession on linguistic units and levels. Chicago: Chicago Linguistic Society, 193-248.

Spradley, James P. (1980): Participant Observation. New York: Rinehart/Winston.

Stopfner, Maria/ Engel, Dana (2019): Communicative Competence in the Context of Increasing Diversity in South Tyrolean Schools. In: Jessner, Ulrike/ Vetter, Eva (Hg.): International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective. Cham: Springer Nature, 59-78.

Valentine, Jeffrey/ DuBois, David/ Cooper, Harris (2004): The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. Educational Psychologist, 39, 111-133.

Volgger, Marie-Luise/Cortinovis, Enrica (2010): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Schule. Erste quantitative Befunde zweier Fallstudien (Österreich und Italien). In: Hülmbauer, Cornelia/Vetter, Eva/Böhringer, Heike (Hg.): Mehrsprachigkeit aus der Perspektive zweier EU-Projekte: DYLAN meets LINEE. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 191-218.

Eurac Research

Drususallee 1

39100 Bozen

T +39 0471 055 055

info@eurac.edu

www.eurac.edu