

# Mehrsprachige Lernsituationen: Was Lehrpersonen im Unterricht beobachten

Gisela Mayr<sup>1</sup> und Helga Tschurtschenthaler<sup>2</sup>

The theory of multilingual learning focuses on the development of multilingual metalinguistic cognitive and transcultural competencies. Since 2013 the team "Schulen auf dem Weg zu einem Gesamtsprachencurriculum" at the local school board in Bolzano, consisting of teachers from primary, secondary and upper-secondary schools, has been planning and implementing different forms of plurilingual teaching methodologies based on the "Mehrsprachencurriculum Südtirol" (South Tyrolean curriculum for multilingualism). In this process, the acquisition of plurilingual competencies could be observed at all different school levels.

For this evaluative research, teachers' observations regarding the increase of multilingual competencies of students were collected by means of questionnaires. The aim was to analyse the development of teachers' competencies in the field of multilingual teaching and classroom observation. The data analysis illustrates the teachers' observation regarding the steady cross-curricular development of multilingual competencies in the following areas: Dealing with multilingualism and multiculturalism in and outside school, metalinguistic awareness, and the application of transfer and learning strategies. The progressive increase in complexity of the learning processes at different school levels is documented along with the corresponding learning settings. Finally new focus areas for future teacher training and formation, emerging from the data analysis are identified and listed.

## 1. Einleitung

Das 2016 der Öffentlichkeit vorgestellte Mehrsprachencurriculum Südtirol (MSCS Schwienbacher, Quartapelle & Patscheider 2016) entspringt der Notwendigkeit, an Südtirols Schulen angemessene und gut operationalisierbare mehrsprachige Unterrichtsformen zu entwickeln, die auf die neuen durch Globalisierung, Migration und Transmigration entstandenen Gegebenheiten eine konkrete Antwort geben. Es ist als ein Instrument gedacht, das Schwerpunkte setzen soll, um die curriculare Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze auf allen Ebenen schulischen Geschehens und Handelns zu erleichtern.

In der Pilotierungsphase des MSCS versuchten die deutschsprachigen Schulen Südtirols unterschiedliche theoretische Ansätze in den Bereichen der Mehrsprachigkeit und der Mehrsprachigkeitsforschung für den Unterricht nutzbar

---

1 Korrespondenzadresse: Gisela Mayr, Universität Bozen, Eisenkellerweg 9b, 39100 Bozen, Italien, E-Mail: gisela.mayr@unibz.it

2 Korrespondenzadresse: Dr. Helga Tschurtschenthaler, Pädagogische Abteilung – Deutsche Bildungsdirektion, Amba-Alagi-Str. 10, 39100 Bozen, Italien, E-Mail: helga.tschurtschenthaler@schule.suedtirol.it

zu machen und geeignete Unterrichtsformen für Mehrsprachigkeit zu finden. Dadurch ergaben sich neue und bislang ungewohnte Unterrichtssituationen, in denen mehrere Sprachen gleichzeitig Teil des Unterrichtsdesigns waren und sowohl rezeptiv als auch produktiv verwendet wurden. Im Laufe der Zeit stellte sich dabei heraus, dass insbesondere bei der Beobachtung und Evaluation des mehrsprachigen Kompetenzzuwachses der Lernenden die Lehrpersonen außerordentlich gefordert sind, da sie sich in einer völlig neuen und ungewohnten Unterrichtssituation orientieren müssen. Es wurde bald klar, dass Lernstandserhebungen nicht mehr allein mit traditionellen Instrumenten durchgeführt werden konnten und es nötig war, den Lehrkräften neue geeignetere Möglichkeiten der Evaluation zur Verfügung zu stellen. Gleichzeitig standen die Lehrpersonen vor neuen Herausforderungen, die ganz andere Kompetenzanforderungen an sie stellten als die, welche in der traditionellen Lehrerbildung vermittelt werden. Im Sinne von Shoamy (2011) versteht sich die Untersuchung als richtungsweisend für die Durchführung von Lernstandserhebungen im mehrsprachigen Unterricht. Es gilt aufzuzeigen, welche Lernsituationen und Beobachtungen vonseiten der Lehrpersonen als besonders geeignet für die Evaluation des mehrsprachigen Lernprozesses der Lernenden erachtet werden.

Zunächst soll das MSCS in seiner theoretischen Verortung und in seinen Grundzügen umrissen werden, um ein besseres Verständnis der an die Lehrpersonen gestellten Anforderungen zu ermöglichen. Anschließend werden die im Rahmen einer Evaluationsstudie durchgeführten Lehrerbeobachtungen zu verschiedenen Aspekten mehrsprachigen Unterrichts anhand von Tabellen veranschaulicht und kommentiert.

## **2. Theoretische Verortung des Mehrsprachencurriculums Südtirol (MSCS)**

Das MSCS wurde als Referenzrahmen für Schulen konzipiert, der den Schulen bei der Umsetzung und Implementierung mehrsprachiger didaktischer Vorhaben behilflich sein soll. Zentrales Anliegen dieses Projekts war es daher nicht, neue theoretische Ansätze zu formulieren, sondern ein für die Schulen flexibel handhabbares und leicht verständliches Instrument zu entwickeln, das Schulführungskräften und Lehrpersonen den Zugang zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterrichtsformen erleichtert. Daher orientiert sich das MSCS in seiner theoretischen Grundausrichtung an bereits vorhandenen Modellen und didaktischen Planungshilfen, die im Folgenden vorgestellt werden. Als Grundlagen dienen das *Dynamic Model of Multilingualism* (DMM) von Jessner,

ein Modell, das den Spracherwerbs- und Verarbeitungsprozess des mehrsprachigen Individuums aus psycholinguistischer Sicht eingehend beleuchtet. Weiters werden das Gesamtsprachencurriculum (GSC) von Hufeisen und das Curriculum Mehrsprachigkeit von Krumm und Reich als Bildungsplanungsinstrumente vorgestellt und die von der EU anvisierten didaktischen Maßnahmen zur Implementierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Maßnahmen veranschaulicht.

## **2.1 Jessner: Das Dynamische Modell für Mehrsprachigkeit**

Dem MSCS liegt das von Jessner im Dynamischen Modell für Mehrsprachigkeit (DMM) entwickelte Verständnis von Mehrsprachigkeit und mehrsprachigem Lernen zugrunde, das als ein auf das Individuum bezogenes Spracherwerbsmodell bezeichnet werden kann (vgl. Herdina & Jessner 2002). Es sieht den Spracherwerbsprozess aus der psycholinguistischen Perspektive als einen komplexen Prozess im Sinne der Dynamischen Systemtheorie (DST) und der Komplexitätstheorie. Dieser Prozess gestaltet sich laut Herdina und Jessner in jedem Individuum unterschiedlich und ist dynamisch, weil der Sprecher aufgrund wechselseitiger Beeinflussung der Sprachen diesen Prozess modifizieren und ihn alternierenden Umständen und Bedürfnissen anpassen kann. Sprachen bilden ein komplexes System, das auf innere und äußere Veränderungen reagiert und sich demzufolge in seiner Gesamtheit verändern kann.

Im MSCS soll der im DMM postulierte *multilingual factor* (Herdina & Jessner 2002) für den Unterricht nutzbar gemacht werden. Dieser kann als ein Bündel an Kompetenzen und Strategien bezeichnet werden, die bei mehrsprachigen Lernenden (besser) ausgebildet sind und sich durch gezielte didaktische Maßnahmen fördern lassen. Dazu gehören: höhere strategische Kompetenzen, die Fähigkeit, Probleme in der Kommunikation vorherzusehen, ein Repertoire an Fertigkeiten, mit sprachlichen bzw. kommunikativen Unzulänglichkeiten umzugehen, die Fähigkeit, sprachliche Strukturen selektiv zu analysieren und diese als Problemlösungsmöglichkeiten einzusetzen, sowie insgesamt erhöhte Aufmerksamkeit und ständiges Monitorisieren (*language monitoring*) des gesamten Sprachverarbeitungs- und -produktionsprozesses.

## **2.2 Hufeisen: Das Gesamtsprachencurriculum**

Das Gesamtsprachencurriculum (GSC) von Hufeisen versteht sich als konzeptionelle Grundlage zur curricularen Umsetzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht

(vgl. Hufeisen 2011a; 2011b; 2015; 2016). Das Modell sieht schulstufenübergreifenden Sprach- und Sachfachunterricht vor, der durch Kulturstudien sowie fächer- und sprachübergreifende Projekte ergänzt wird. Dazu ist "der planvolle, systematische und strukturierte Einbezug von mehr Sprachen, mehr Sprache in allen Fächern und über alle Fächer hinweg" nötig (Allgäuer-Hackl, Brogan, Henning, Hufeisen & Schlabach 2015: 9). Merkmale dieses Prototyps sind laut Hufeisen (2011b: 10):

- 1) Unterricht in der Umgebungssprache als L1
- 2) Unterricht in modernen oder klassischen Fremdsprachen, aber auch in Herkunfts- und Minderheitensprachen
- 3) Intensive DaZ-Förderung für jene Schüler/innen, für die Deutsch L2 ist
- 4) Herkunftssprachenunterricht
- 5) CLIL für den Sachfachunterricht
- 6) Jahrgangübergreifender Unterricht von Fächern und Sprachen
- 7) Projektunterricht
- 8) Sprachen-, fächer- und kulturübergreifende Studien

Ziel dieses Modells ist die Vernetzung von Sprach- und Sachfächern, mit der Absicht, die Lernzeit für beide durch sprachenübergreifendes Lernen effizienter zu gestalten und den Unterricht der Fremdsprachen zu erhalten (vgl. Hufeisen 2016: 170).

Eine derart radikale Veränderung des schulischen Systems kann nur auf der Mikroebene der einzelnen Entscheidungsträger vollzogen und nicht von oben herab anbefohlen werden. Der schulische Alltag ist jedoch in seinem Entwicklungswillen träge und nur ungern bereit, grundlegende Veränderungen zuzulassen. Altbewährte Bahnen werden nur dann verlassen, wenn unmittelbarer Bedarf besteht. Daher räumt auch Hufeisen ein, dass es im Bereich der Schulentwicklung ein langer Weg ist, bis sich Initiativen für ein Gesamtsprachencurriculum (GSC) bzw. eine curriculare Mehrsprachigkeit durchsetzen. Es muss mit "beträchtlichem Beharrungsvermögen von Etabliertem, Traditionellem und immer schon Dagewesenem gerechnet werden, so dass man beim Versuch, Schule gesamtcurricular zu entwickeln, einen langen Atem haben muss" (ebd.: 172).

Südtirol bringt aufgrund seiner gesellschaftlichen und gesetzlichen Rahmenbedingungen gute Voraussetzungen für die Umsetzung eines solchen GSC mit. Einerseits sorgt die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit des Schulsystems dafür, dass Sprachen und Sprachenlernen bereits seit geraumer Zeit bildungspolitisch von zentraler Relevanz sind, andererseits ermöglicht es die im Jahr 2000 eingeführte Schulautonomie den Schulen (Landesgesetz Nr. 12 vom 29. Juni 2000), als autonome Körperschaften zu agieren und bis zu einem bestimmten

Grad Stundenpläne und Fächeraufteilungen selbst zu regeln. Diese Flexibilität ist Grundvoraussetzung für die schrittweise Einführung mehrsprachiger Unterrichtsformen, wie sie auch im GSC vorgeschlagen werden. Das Südtiroler MSCS versteht sich in diesem Sinne als ein erster Schritt in diese Richtung in Form eines Referenzrahmens, der den einzelnen Schulen konkrete Instrumente für die Implementierung von Mehrsprachigkeit zur Verfügung stellt. Dieser Referenzrahmen hat keine verbindliche Gültigkeit und kann fakultativ von den Schulen bei der Umsetzung ihrer Maßnahmen zur Mehrsprachigkeit herangezogen werden, ganz im Sinne einer *bottom-up*-Entwicklung, wie sie auch von Hufeisen vorgeschlagen wurde. Dies erlaubt es, das von Hufeisen entworfene GSC in Teilen und/oder ansatzweise umzusetzen.

### **2.3 Krumm und Reich: Das Curriculum Mehrsprachigkeit**

Wie das MSCS handelt es sich auch bei diesem Dokument um Rahmenvorgaben für die Vernetzung und Erweiterung des Unterrichts im Sinne einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Ausrichtung, wobei Krumm und Reich diese Erweiterung auf den traditionellen Sprachenunterricht in Österreich konzentrieren, das MSCS hingegen beabsichtigt, auch den Sachfach- und Sprachenunterricht miteinander zu vernetzen. Beide Ansätze orientieren sich an dem Prinzip inklusiven schulischen Handelns (Krumm & Reich 2011: 2). Dies entspricht der Grundausrichtung des italienischen Schulsystems, das sich als inklusiv versteht und explizit als Ziel vorgibt, alle Lernenden mit ihren ganz persönlichen Voraussetzungen individuell zu fördern. Die konkrete Umsetzung im schulischen Alltag (Krumm & Reich 2011; Reich & Krumm 2013) soll den Autoren zufolge in Bereichen erfolgen, die ein umfangreicheres Verständnis von Sprachenlernen implizieren. Dazu gehören ganz im Sinne des MSCS die Berücksichtigung und Weiterentwicklung persönlicher Sprachenprofile, die Vermittlung eines facettenreicheren Bildes der Wirklichkeit und damit einhergehend die Vielseitigkeit und globale Gültigkeit des Gelernten – all dies eingebettet in ein Verständnis von Sprachenlernen, das im Lernprozess die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen in den Mittelpunkt stellt. Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, einen Bogen zwischen der Sprachenbiographie der Lernenden und dem Unterrichtsvorhaben zu spannen und diese konstruktiv in den Unterricht einzubauen.

## 2.4 Beacco: *Language dimension in all subjects*

Die 2015 erschienenen Aufsätze "Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle" (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Egli Cuenat & Goullier 2016) und "The Language Dimension in all Subjects" (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann & Vollmer 2015) beziehen sich auf den Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen RePA (Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, de Pietro, Lórinz, Meißner, Noguerol & Schröder-Sura 2012) und zeigen einen für das MSCS wichtigen Abschnitt auf dem Weg zu mehrsprachigen und interkulturellen Unterrichtsformen: Wie im RePA vorgeschlagen werden auch im MSCS Deskriptoren formuliert und die von Byram (1997) ausgearbeiteten *savoirs* übernommen.

Die für das MSCS ausgearbeiteten Unterrichtsmodule und Materialien versuchen unterrichtstaugliche Ansätze auf verschiedensten Ebenen zu erproben und so, neben den bereits bekannten,<sup>3</sup> neue Wege für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik zu erschließen mit dem auch von Beacco et al. postulierten Ziel, die lexikalisch-grammatische Ebene zu überwinden und neue Formen des mehrsprachigen Lernens zu entwickeln.

Beacco et al. legen erstmals nahe, dass ausgehend von Genres und nicht von Grammatik oder Lexik fächerübergreifende Verbindungen hergestellt werden sollen. Dabei sollten Lernziele anhand von Genres erarbeitet werden, wobei die unterschiedlichen Kompetenzniveaus des einzelnen Sprechers in den verschiedenen Sprachen berücksichtigt werden (vgl. Beacco et al. 2016: 16). Das Genre – insbesondere Formen des diskursiven Genres – wird so in seiner Relevanz für den Unterricht erkannt, da Synergien sowohl zwischen den verschiedenen Sprachen als auch zwischen Sprach- und Sachfächern geschaffen werden können. Auf diese Weise kristallisieren sich transversale kommunikative Kompetenzbereiche heraus, die von einer auf die andere Unterrichtsdisziplin übertragen werden können (ebd.: 18). Dabei spielt die Teilhabe am sozialen Diskurs eine wichtige Rolle wie auch die Tatsache, dass durch Sprachen, Ideen, Meinungen, Werte und Wissen ganz unterschiedlich erfasst und übermittelt werden, nicht zuletzt da sie geschichtlich verschieden verortet sind. Mehrsprachigkeit ist hier die Bedingung für ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung und aktiviert die Vorstellungskraft der Lernenden in mehreren Sprachen gleichzeitig (vgl. Spinner 2006 zum literarischen Lernen), wodurch

---

3 Zu den bereits bekannten mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen gehören: CLIL (Mehisto, Marsh & Frigols 2008), die Mehrsprachigkeitsdidaktik nach Meißner & Reinfried (1998), die Interkomprehension (Meißner & Morkötter 2009; Bär 2014) und das Tertiärsprachenlernen (Hufeisen & Lindemann 1998).

neue, hybride Vorstellungswelten entstehen. Die Lernenden können auch selbst sprachlich kreativ werden, indem sie Varietäten – bezogen auf die Zielsetzung des Diskurses und des Kontextes – selbst erfinden. Dafür bedarf es laut Beacco et al. (2016: 29) nicht nur eines praxis- und realitätsorientierten Unterrichts, sondern auch der Ermöglichung spielerischer und ästhetischer Erfahrung der Sprachen im Lernprozess. In diesem Zusammenhang spielen neben interkulturellen und kommunikativen Kompetenzen, der Reflexionskompetenz, dem selbstständigen Lernen und der kognitiven Entwicklung erstmals auch literarische, ästhetische und transversale Kompetenzen eine wichtige Rolle.

Neben dem kreativen, gestaltenden Umgang mit Sprache erhält in diesem Konzept auch die Beziehung zwischen Sprache und Persönlichkeit einen prominenten Platz. Die Erkenntnis, dass Persönlichkeit und Emotionen sprachgebunden sind (vgl. Pavlenko 2005; Dewaele 2010; Grosjean 1982, 1989; Todeva & Cenoz 2009), findet hier Anerkennung und wird in ihrer unterrichtsstrategischen Wichtigkeit erkannt. Der spielerische, kreative Umgang mit mehreren Sprachen und Kulturen ermöglicht es den Lernenden, ihre eigene Persönlichkeit oder Aspekte ihrer Persönlichkeit in den unterschiedlichen Sprachen zu erkennen und zu reflektieren (vgl. Beacco et al. 2016: 57). Besonders unterstrichen wird hierbei der besondere Wert literarischer, philosophischer und geschichtlicher Texte, die integraler Bestandteil des Unterrichts sein sollen.

### **3. Das Mehrsprachencurriculum Südtirol (MSCS)**

Das Mehrsprachencurriculum Südtirol (MSCS) entstand in einer schulstufenübergreifenden Arbeitsgruppe im Bereich Innovation und Beratung am Deutschen Bildungsressort in Bozen, Südtirol, unter der Leitung des damaligen Inspektors für den sprachlich-expressiven Bereich Ferdinand Patscheider und der Projektleiterin Evi Debora Schwienbacher. Für die wissenschaftliche Begleitung wurde Franca Quartapelle hinzugezogen. Die Arbeitsgruppe, der Vertreterinnen der Grund-, Mittel- und Oberschule angehörten, konstituierte sich im März 2013 und begann mit der Entwicklung eines Curriculums in einem parallelen *bottom-up-* und *top-down-*Verfahren. Neben den bereits diskutierten wissenschaftlichen Ansätzen lieferten die praktischen Erfahrungen der Lehrpersonen an den Schulen und im Unterricht den erforderlichen Input für die konkrete Entwicklung des MSCS, das so erprobt, modifiziert, angepasst und optimiert werden konnte. Diese Arbeit mündete 2016 in der Publikation "Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule: Das Mehrsprachencurriculum Südtirol" (Schwienbacher et al. 2016), die bei einer Tagung im November 2016 in Bozen Lehrpersonen und Schulführungskräften

aller Schulstufen vorgestellt wurde. Die Publikation besteht aus einem einleitenden Teil, in dem jene Modelle mehrsprachigen Lernens vorgestellt werden, an denen sich das MSCS orientiert. Es folgt ein praktischer Teil, in dem die an den unterschiedlichen Schulen durchgeführten Unterrichtseinheiten ausführlich vorgestellt werden. Den Abschluss der Arbeit bildet die graphische Darstellung des MSCS.

In Anlehnung an den RePA formuliert das entstandene Instrument mehrsprachige Kompetenzen in den vier Bereichen: (1) Wissen um Mehrsprachigkeit (*savoir*), (2) Umgang mit Mehrsprachigkeit (*savoir faire*), (3) Lern- und Transferstrategien (*savoir apprendre*), (4) Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt (*savoir être*), sowie deren Deskriptoren, die von der Grund- über die Mittel- bis hin zum Abschluss der Oberschule progressiv gestaltet sind. Die zu erreichenden Kompetenzen am Ende der Schullaufbahn, d.h. beim Abschluss durch das Abitur, wurden für die vier Kompetenzbereiche wie folgt definiert (vgl. Schvienbacher et al. 98-101):

1. Wissen um Mehrsprachigkeit (*savoir*)
  - Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachsystemen erkennen und nutzen
  - Weltmodelle, die verschiedenen Sprachen zugrunde liegen, wahrnehmen
  - Wissen über Gesellschaft und Kultur der verschiedenen Sprachgemeinschaften anwenden
2. Umgang mit Mehrsprachigkeit (*savoir faire*)
  - in einer mehrsprachigen Situation/in einem mehrsprachigen Kontext bewusst handeln
  - verschiedene Kulturen miteinander in Beziehung setzen und im mehrsprachigen Kontext situationsbezogen erfolgreich kommunizieren
  - zwischen verschiedenen Kulturen sprachlich und kulturell mitteln
  - von einer Sprache zur anderen wechseln (Codeswitching)
3. Lern- und Transferstrategien (*savoir apprendre*)
  - Die eigenen Sprachkenntnisse beim Erlernen weiterer Sprachen bewusst nutzen
4. Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt (*savoir être*)
  - Handlungsspielräume der persönlichen Mehrsprachigkeit bewusst wahrnehmen und nutzen
  - anderen Sprachen und Kulturen mit Offenheit und Interesse begegnen
  - sein/ihr interkulturelles und kritisch hinterfragtes Bewusstsein nutzen.

Durch den systematischen Aufbau der zu erreichenden mehrsprachigen Kompetenzen trägt das MSCS zu einem potenzierten Synergie-Effekt beim

Sprachenlehren und -lernen bei und schafft den Nährboden für Initiativen zur Förderung 'alter', durch die Geschichte Südtirols bedingter Mehrsprachigkeit (vgl. Steininger 2014) ebenso wie der durch Migration und Transmigration bedingten 'neuen' Mehrsprachigkeit.

Durch den curricularen Ansatz sollen Initiativen im Bereich Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie Sprachfördermaßnahmen nachhaltig geplant und in den einzelnen Schulen autonom gestaltet und verankert werden. Die flexible Handhabbarkeit des entwickelten Instruments ermöglicht es, von Schule zu Schule unterschiedliche, an der eigenen Schulrealität orientierte Schwerpunkte zu setzen bzw. in den Klassen gezielt entsprechende Kompetenzen zu fördern. Auch im Südtiroler Kontext variiert die Förderung der Schul- und Unterrichtssprache Deutsch, der Zweitsprache Italienisch bzw. der Umgang mit unterschiedlichen Herkunftssprachen der Lernenden je nach geografischer Lage, nach städtischer oder ländlicher Verortung, stark.

Das Mehrsprachencurriculum (MSC) ist ein Instrument, das ohne zwingende notwendige Bindung mit beliebig vielen Unterrichtsstunden sowie in Zusammenarbeit mit beliebig vielen Sprach- oder Sachfächern sowie Lehrpersonen einsetzbar ist. Die mehrsprachigen Kompetenzen können/sollen auch im Unterricht eines einzelnen Sprach- oder Sachfachs vermittelt werden. Obgleich die Zusammenarbeit eines Klassenrats (Schulgremium bestehend aus den Lehrpersonen derselben Klasse) bzw. die Abwicklung bestimmter Lerneinheiten im Teamunterricht erstrebenswert ist, ist sie nicht Voraussetzung für die Förderung mehrsprachiger Kompetenzen. Das MSC ist als Instrument konzipiert, das in allen Schulstufen und allen Schultypen für die Förderung der Mehrsprachigkeit eingesetzt werden kann.

Ein beträchtlicher Teil der Publikation besteht in der Darstellung der praktischen Arbeit mit dem Instrument MSC und ist daher der Präsentation verschiedener auf der Grundlage des MSCS geplanter und durchgeführter Lerneinheiten gewidmet: für die Grundschule die Einheit "Mit mathematischem Blick" (Delaiti 2016), für die Mittelschule die Unterrichtseinheit "Mauern – aufbauen, abbrechen, überwinden" (Klapfer, Foppa, Troi, Daz, Terragnolo & Zingerle 2016), für die Sekundarstufe u.a. die Unterrichtseinheiten "Rotkäppchen – Ein Märchen, viele Geschichten" (Mayr 2016) und die CLIL-Einheit "Radicalisation" (Tschurtschenthaler 2016). Die detaillierte Dokumentation von *best practice*-Unterrichtsbeispielen zielt darauf ab, dass Lehrpersonen ihre Meinung und Haltung zum Sprachenlernen reflektieren und sie aus der Perspektive eines Miteinanders statt eines Nebeneinanders von Sprachen überdenken. Diese Lerneinheiten sollen außerdem das für viele neue pädagogische Neuland der Mehrsprachigkeitsdidaktik leichter zugänglich

machen und dazu ermutigen, die ersten Schritte in diese Richtung zu unternehmen.

Die in der Publikation (Schwienbacher et al. 2016) sowie auf der Homepage des Bereichs Innovation und Beratung<sup>4</sup> veröffentlichten Lerneinheiten wurden anhand eines einheitlichen Planungsrasters erstellt und anhand eines einheitlichen Dokumentationsrasters verschriftlicht. Bei der Planung des Unterrichts stand die angestrebte Förderung ausgewählter mehrsprachiger Kompetenzen im Vordergrund. Mehrsprachige Aufgaben sollten folgende Merkmale aufweisen:

Sie befassen sich mit der praktischen Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen und erfolgen in einem mehrsprachigen und interkulturellen Kontext. Dabei müssen die Bedingungen angegeben werden, die den Einsatz von mehrsprachigen Fähigkeiten erforderlich machen und auf einen reibungslosen Umgang mit kultureller Differenz zielen (Quartapelle & Schwienbacher 2016: 30).

Das Planungsraaster in Tabelle 1 veranschaulicht den Fokus auf mehrsprachige Lernziele:

Tabelle 1: Planungsraaster Mehrsprachigkeit (ebd.: 30)

Thema	
Sprachen	
Beteiligte Fächer	
Zielgruppe	
Zeitlicher Rahmen	
Deskriptoren zu Kompetenzziele aus dem MSCS und deren eventuelle Konkretisierung	
Sprachhandlung	
Unterrichtsmaterialien	

Für die Dokumentation der Lerneinheiten wurden die sprachlichen Aktivitäten des Weiteren in Sprachhandlungen, Sprachfunktionen, methodisch-didaktische Hinweise und den Verweis auf eventuelle Online-Materialien unterteilt.

Zur Einschätzung des Kompetenzzuwachses wurden für jede Lerneinheit Indikatoren formuliert. In komplexen Sprachhandlungen in einem mehrsprachigen Handlungskontext treten eine Vielzahl von unterschiedlichen Elementen auf, "die die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten, das Wissen um den Inhalt und die Denkprozesse erfassen" (ebd.: 30). Deshalb wurden in den meisten Lerneinheiten Beurteilungskriterien innerhalb des jeweiligen Kompetenzbereichs unter Berücksichtigung der zuvor bestimmten Deskriptoren festgelegt und in einem zweiten Schritt zwei positive Niveaus (mittlere und höhere Anforderungen)

---

4 <http://www.bildung.suedtirol.it/unterricht/mehrsprachigkeit/materialien-online/>

formuliert (vgl. ebd.: 30f.). In einigen Lerneinheiten wurden außerdem Indikatoren und Niveaus in Bezug auf die einzelnen Sprachhandlungen formuliert (vgl. z.B. Klapfer et al. 2016: 58f.).

#### **4. Mehrsprachige Kompetenz beobachten**

Nachdem die Arbeitsgruppe bereits seit einigen Jahren mit dem MSCS mehrsprachige Unterrichtseinheiten ausgearbeitet und durchgeführt hatte, sollte für die Fortführung des Projekts in einer Evaluationsphase unter anderem überprüft werden, wie sich die Lehrpersonen mit diesem neuen Instrument in der Unterrichtsplanung und Durchführung zurechtfinden und inwiefern es ihnen gelungen war, Unterrichtsbeobachtung und Kompetenzerhebung den Anforderungen eines mehrsprachigen Unterrichts anzupassen. Es ging primär darum herauszufinden, wie und ob mehrsprachiger Unterricht gewohnte Haltungen und Vorgehensweisen der Lehrperson verändern kann. Dabei kristallisierten sich folgende Fragestellungen heraus:

1. Welche mehrsprachigen Lernprozesse lassen sich im mehrsprachigen Unterricht beobachten?
2. Welche Formen des mehrsprachigen Lernens allgemein und in der Sekundarstufe des literarischen Lernens eignen sich besonders für den Erwerb mehrsprachiger Kompetenzen?

Ein Hauptanliegen dieser Untersuchung war es, die Beobachtungen vonseiten der Lehrpersonen in diesen beiden Bereichen aufzuzeigen und auch eventuelle *blind spots* ausfindig zu machen, um für die Weiterentwicklung des Projekts angemessene Maßnahmen nicht zuletzt im Bereich der Lehreraus- und weiterbildung zu ergreifen.

Diese Evaluationserhebung erwies sich als nötig, da derzeit, abgesehen vom REFIDIC (De Carlo et al. 2015), dem Referenzrahmen für Kompetenzen von Lehrpersonen im Interkomprehensionsunterricht, noch kein Referenzrahmen für solche Kompetenzen im mehrsprachigen und interkulturellen Unterricht zur Verfügung steht. Daher sollte die gezielte empirische Erforschung der Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen in den vorgegebenen Bereichen in einem *bottom-up*-Prozess anhand einer qualitativen Evaluationsstudie mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) und Kuckartz (2012) ermittelt werden. Auf diesem Wege sollten erste Daten erhoben

werden, die es ermöglichen, nötige Kompetenzen für den mehrsprachigen und interkulturellen Unterricht zu gewinnen.

Die Studie erstreckte sich über acht Monate. Zunächst wurden die Fragebögen an die Lehrpersonen der jeweiligen Schulen und Schulstufen ausgeteilt. Das ermöglichte es den Lehrpersonen, über einen längeren Zeitraum durch Selbstbeobachtung im Unterricht ihre Erkenntnisse und Daten einzutragen. Anschließend wurden die ausgefüllten Fragebögen eingesammelt und ausgewertet.

#### 4.1 Die Befragung

Für die Datenerhebung wurden, wie bereits erwähnt, die Lehrpersonen aus der Arbeitsgruppe zur Ausarbeitung des MSCS herangezogen. Diese Lehrpersonen, die anhand der Deskriptoren des MSCS Unterricht planten und durchführten, hatten sich bereits über mehrere Jahre mit Fragen nach der Art der Lernsituationen, in denen mehrsprachige Kompetenz gefördert werden kann, und Kriterien für die Messbarkeit des Mehrwerts plurilingualler Lerneinheiten beschäftigt. Als Erhebungsinstrument für die Dokumentation der gesammelten Erfahrungen und Beobachtungen der Lehrpersonen zu multilingualer Kompetenz in den von ihnen durchgeführten Lerneinheiten dienten Fragebögen. Die schriftliche Befragung wurde in den drei Schulstufen (Grund-, Mittel- und Oberschule) durchgeführt, wobei sich die Lehrpersonen zu ihren Erfahrungen im mehrsprachigen Unterricht äußern konnten. Pro Kompetenzbereich aus dem MSCS (*savoir, savoir faire, savoir apprendre, savoir être*) wurden die von den befragten Lehrpersonen selbst definierten Indikatoren aus den bereits durchgeführten Lerneinheiten gesammelt und aufgelistet. Während die Indikatoren aufgrund der unterschiedlichen Deskriptoren für die jeweilige Schulstufe variierten, war die Fragestellung für alle drei Fragebögen dieselbe und sah folgendermaßen aus:

Tabelle 2: Unterrichtsbeobachtung Lehrpersonen

<i>Savoir faire</i>	Was habe ich beobachtet?	In welcher Lernsituation habe ich es beobachtet?
Sich in einfachen zwei- oder mehrsprachigen Kommunikationssituationen zurechtfinden	(bitte mehrere Beispiele anführen)	

Die Befragungsraster wurden allen in der Arbeitsgruppe vertretenen Lehrpersonen per E-Mail zugesandt mit der Bitte, die Beobachtungen zu verschriftlichen. Der Rücklauf der Befragungsraster sah folgendermaßen aus: Von vier Grundschullehrpersonen füllten drei den Fragebogen aus, für die Mittelschule waren es zwei von vier, in der Oberschule drei von fünf. Für die Grund- und Mittelschule muss hinzugefügt werden, dass die Rückmeldungen von Lehrpersonen aus einer ländlichen Gegend stammen, während sich die Lehrpersonen aus den städtischen Gebieten nicht beteiligten. Die Rückmeldungen von der Oberschule stammen von drei Lehrpersonen, die im Team an derselben Schule arbeiten.

## 4.2 Die Beobachtungen der Lehrpersonen

Bei der Auswertung der Fragebögen zeigte sich, dass der Großteil der befragten Lehrpersonen eine Vielzahl von Beobachtungen bzgl. der unterschiedlichen Indikatoren mehrsprachiger Kompetenz festgehalten und die dazugehörigen Lernsituationen aufgelistet hatte.

Nachstehend werden die Rückmeldungen der einzelnen Lehrpersonen pro Schulstufe und pro Kompetenzbereich erläutert und kommentiert. Die Beobachtungen und Angaben der Befragten werden hinsichtlich der Kategorien

- Umgang mit schulischer und außerschulischer Mehrsprachigkeit und Transkulturalität
- Sprach(en)bewusstheit
- Anwendung sprachenübergreifender Lern- und Transferstrategien

als Hinweis für mehrsprachigen Kompetenzzuwachs überprüft. Abschließend werden die Beobachtungen der Lehrpersonen daraufhin überprüft, ob sich entsprechend dem MSCS eine Progression von der Grund- über die Mittel- hin zur Oberstufe abzeichnet. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden anhand zweier Ankerbeispiele die Daten der Grund- und Mittelstufe dargestellt. Im Anschluss werden die Daten eingehend erläutert.

Tabelle 3: Ankerbeispiel Grundstufe

<b>Grundschule</b>		
<i>Savoir</i>	<b>Was habe ich beobachtet?</b>	<b>In welcher Lernsituation habe ich es beobachtet?</b>
<i>Savoir faire</i>		
Ähnlichkeiten zwischen Sprachen wahrnehmen	Die Schüler_innen entwickeln ein Gespür dafür, Wortverwandtschaften zu entdecken; suchen nach ähnlich klingenden oder lautenden Wörtern in den drei Unterrichtsprachen; bei Fremdwörtern werden sie sensibilisiert.	<i>Confronto di modi di dire ed espressioni sulla base di tabelle plurilingue.</i> Lesen von Sachtexten mit Fremdwörtern Erschließen von Sätzen und Texten Ausfüllen mehrsprachiger Tabellen Selbstständiges Erstellen von Vokabellisten

Die Lehrperson schaffen mehrsprachige Lernsettings, indem sie z.B. die Arbeit am Text und am Wortschatz mehrsprachig gestalten. Dazu werden Texte in der L2/Lx bearbeitet, indem Aufgabenstellungen zum Textverständnis bzw. zu Wortschatzübungen in mindestens drei Sprachen (L1/L2/Lx) ausgeführt werden müssen. Für die Systematisierung dieses Lernprozesses verwenden die Lehrpersonen mehrsprachige Tabellen, in welchen Ähnlichkeiten wie Unterschiede nochmals übersichtlich dargestellt werden. Diese Vorgehensweise führt zu einer erhöhten Sprach(en)bewusstheit vonseiten der Lernenden, da sie auf diese Weise Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen wahrzunehmen lernen. Im Folgenden werden die Aussagen der Lehrpersonen der Grundstufe in Bezug auf die verschiedenen *savoirs* zu unterschiedlichen Lernsituationen zusammenfassend dargestellt.

*Savoir:* Mehrsprachiger Kompetenzzuwachs lässt sich aus Sicht der Lehrkräfte auf verschiedenen Ebenen feststellen: im Umgang mit schulischer und außerschulischer Mehrsprachigkeit und Transkulturalität, auf der Ebene der Sprach(en)bewusstheit sowie der Anwendung sprachenübergreifender Lern- und Transferstrategien.

Erste Ansätze von Wissen über Sprachen und Kulturen zeigen sich darin, dass die Lernenden über die Funktion der italienischen Sprache in unterschiedlichen Kontexten (Amtssprache, zweite Sprache, Expertensprache, Sprache der Touristen) Bescheid wissen und sich der Rolle ihrer "Muttersprache als vorherrschende Sprache" bewusst sind.

In Bezug auf die Lernsituationen liegt der Fokus auf Mündlichkeit, mehrsprachigen Rollenspielen und kurzen Szenen sowie auf Projekten, die den Unterricht mit dem mehrsprachigen Umfeld außerhalb der Schule vernetzen.

Die Lernenden können Bräuche und Feierlichkeiten aus ihrem Kulturkreis benennen und Ähnlichkeiten und Unterschiede erkennen. Sie setzen sich mit Feierlichkeiten und Bräuchen aus fremden Kulturkreisen auseinander.

*Savoir faire:* Bereits auf Grundschulniveau ist erkennbar, dass die Lernenden ein Gespür für Ähnlichkeiten zwischen den drei Sprachen Deutsch, Italienisch und Englisch entwickeln (z.B. ähnliche Aussprache, Wortverwandtschaften, Fachwörter) und diese Fähigkeit auch in anderen Fächern anwenden. Auf diese Weise wird das Interesse für weitere, an der Schule nicht unterrichtete Sprachen (z.B. Rumänisch) geweckt.

Die Lernenden erkennen Ähnlichkeiten auf lexikalischer Ebene zwischen den drei Unterrichtssprachen. Um Vergleichsmomente zu ermöglichen, kommen didaktische Instrumente wie mehrsprachige Tabellen und Vokabellisten zum Einsatz. Es werden auch mehrsprachige Texterschließungskompetenzen durch gezielte Übungen gefördert.

Besonders in lebensweltlichen Gesprächssituationen, beispielsweise im Umgang mit schulexternen Personen, aber auch im Umgang mit schulisch gestalteten mehrsprachigen Kommunikationssituationen, zeigen die Lernenden Interesse, Aufgeschlossenheit, Neugier sowie die Bereitschaft zur Interaktion in anderen Sprachen und mit anderen Kulturen. Dies führt zu einem natürlichen und spontanen Umgang mit Mehrsprachigkeit. Kleinprojekte, durch welche die schulische Realität mit dem näheren schulischen Umfeld vernetzt wird, sind besonders wirksame didaktische Instrumente in diesem Bereich. In diesem Zusammenhang wird auch hervorgehoben, dass sich dialogische und rezitative Unterrichtsformen für den mehrsprachigen Unterricht eignen, um mehrsprachige Gesprächssituationen zu simulieren.

*Savoir apprendre:* Die Lernenden machen sich Gedanken über den Stellenwert der Mehrsprachigkeit im Lernprozess. Vereinzelt kommt der Sprachreflexion im mehrsprachigen Unterricht bereits an der Grundschule eine wichtige Rolle zu. Durch Tabellen zur Sprach- und Selbstreflexion soll dieser Prozess erleichtert werden. Im Unterricht wird der mehrsprachige Lernprozess reflektiert, indem die Lehrperson die Lernenden durch konkrete Fragestellung und Selbstevaluationsbögen unterstützt.

Hinsichtlich der Lernstrategien beobachten die Lehrpersonen, dass sprachenübergreifende Lernstrategien angewendet werden, z.B. im Bereich der Texterschließungsstrategien. Im Bereich der Transferstrategien zeigt sich, dass die Lernenden beim adressatenbezogenen Schreiben fähig sind, ihr plurilinguales Vorwissen in der eigenen Textproduktion anzuwenden und Schlüsselwörter aus beiden Fremdsprachen abzuleiten. Sie verwenden diese Fähigkeiten auch in anderen Fächern und Sprachen.

*Savoir être*: Durch Gespräche werden die Lernenden auch über Sprachen und Kulturen anderer Länder informiert; Lernende mit Migrationshintergrund können ihr Herkunftsland bzw. ihre Sprache vorstellen. Insgesamt geht aus den Rückmeldungen hervor, dass mehrsprachige Lerneinheiten vonseiten der Lernenden und der Lehrenden als positiv erfahren werden.

Tabelle 4: Ankerbeispiel Mittelstufe

<b>Mittelschule</b>		
<b><i>Savoir</i></b>	<b>Was habe ich beobachtet?</b>	<b>In welcher Lernsituation habe ich das beobachtet?</b>
Wissen, dass grammatikalische Kategorien zur Sprachbeschreibung zwischen verschiedenen Sprachen variieren	Wissen über Gerundium in Italienisch und Englisch "Aspect" im Englischen, Struktur <i>sto facendo</i> /... im Italienischen	<i>Lezione frontale con spiegazione dell'insegnante</i> <i>Lavoro scritto individuale</i> <i>Conversazione in classe</i> <i>Attività scritte e conversazione orale</i> <i>Schede mirate all'individuazione di differenze tra le strutture di lingue diverse.</i>
		<i>Multilingual tasks</i> Korrektur in mündlicher und schriftlicher Form
<b><i>Savoir apprendre</i></b>		
Bereits erworbene Lernstrategien für die Arbeit in weiteren Sprachen nutzen	<i>Gli alunni e le alunne sono capaci di riportare strategie apprese in una lingua nelle altre se presenti queste condizioni:</i> Fremde Wörter aufgrund von Ähnlichkeiten zu bekannten Sprachen deuten	Kooperatives Lernen <i>Lavoro individuale;</i> <i>Apprendimento cooperativo;</i> <i>Verifica finale</i> <i>Materiale multilingue per lo svolgimento delle attività.</i>

Die Lernenden arbeiten mit Texten in den drei Schulsprachen (Deutsch, Italienisch, Englisch), und eignen sich mithilfe der Lehrperson parallel Wissen über grammatikalische Kategorien in den verschiedenen Sprachen an. Dabei werden sie dazu angeleitet Lernstrategien, die sie in einer Sprache erworben haben, auch auf andere Sprachen zu transferieren. Dazu wurden im Unterricht z.B. Redewendungen oder bekannte Lieder in verschiedenen Sprachen eingesetzt. Allgemein lässt sich anhand der Rückmeldungen der Lehrpersonen für die Mittelstufe eine Weiterentwicklung der mehrsprachigen Kompetenzen im Vergleich zur Grundschule feststellen. Die dafür initiierten Lernsituationen zeigen eine Ausgewogenheit rezeptiver und produktiver Aufgabenstellungen,

wobei schriftliche Lernaufgaben insbesondere der Systematisierung und Vertiefung dienen. Auffallend ist die große Anzahl kooperativer Lernsettings.

*Savoir*: Im Bereich der Sprach(en)bewusstheit liegt ein Hauptaugenmerk auf dem kontrastiven Sprachenvergleich. Die Lernenden eignen sich Wissen über sog. 'Falsche Freunde' in den drei Schulsprachen an. Zum einen werden die Unterschiede in der Bedeutung zwischen der Erstsprache Deutsch und Zweitsprache Italienisch erkannt (z.B.: *mappa* – Mappe; *nota* – Note), zum anderen jene zwischen Erstsprache und Fremdsprache Englisch (*become* – bekommen) sowie zwischen Zweitsprache und Fremdsprache (*parenti* – *parents*). Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Sprachen werden nicht nur im lexikalischen Bereich vermittelt, sondern auch auf grammatikalischer und syntaktischer Ebene (z.B.: Gerundium im Italienischen und im Englischen). Im Vergleich zur Grundschule kommt das Wissen über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen vermehrt zur Anwendung, beispielsweise bei der Erschließung neuer Wörter oder bei der Hypothesenbildung. Dazu werden auch sprachenvergleichende Tabellen im Unterricht eingesetzt.

*Savoir faire*: Aufgrund der erkannten Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen können Lernende ihre Lern- und Transferstrategien in Alltagsgesprächen anwenden und auch die in einer Sprache erlernten Texterschließungsstrategien auf andere Sprachen übertragen, sich die Bedeutung neuer Wörter in Anlehnung an andere Sprachen aus dem Kontext erschließen, aber auch auf syntaktischer Ebene ihr Vorwissen in anderen Sprachen zur Entschlüsselung nutzen. Dies wird vonseiten der Lehrperson anhand mehrsprachiger Aufgabenstellungen unterstützt und in authentischen Lernsettings geübt. Während in der Grundstufe *Codeswitching* nicht genannt wird, wird in der Mittelstufe das *Switchen* als gängige plurilinguale Praxis bei Lernsituationen zur Sprach- und Kulturmittlung angeführt und betont, dass die Lernenden eine zunehmende Selbstverständlichkeit in diesem Bereich entwickeln, einhergehend mit einem kreativen und unbefangenen Umgang mit Mehrsprachigkeit.

*Savoir apprendre*: Die Lernenden reflektieren in zunehmendem Maße den eigenen mehrsprachigen Lernprozess und nutzen dieses Wissen, um Transferstrategien auf allen Ebenen zu aktivieren. Die dafür vorgesehenen Unterrichtsformen sind mündliche Feedbacks, Fragebögen, Hypothesenbildungen und Diskussionsrunden.

*Savoir être*: Auf der Ebene des Umgangs mit schulischer und außerschulischer Mehrsprachigkeit und Transkulturalität wird von den beiden beteiligten Lehrpersonen hervorgehoben, dass "Mehrsprachigkeit als Wert gesehen" wird bzw. dass die eigene mehrsprachige, mehrkulturelle und dialektale Identität wahrgenommen und als positiv betrachtet wird. Die Lernenden zeigen Mut und

Risikobereitschaft, Spontaneität und freien Sprachgebrauch in schulischen und außerschulischen Kommunikationssituationen, beispielsweise bei der Kontaktaufnahme im Bus, mit ausländischen Gästen oder bei Sprachaufhalten.

Bei beiden beteiligten Lehrpersonen fällt die gezielte Ausrichtung des Lernsettings in Bezug auf das *Translanguaging* auf. Aus den Nennungen im Bereich der Lernsituationen geht hervor, dass die Lernenden bei ein und derselben Aufgabenstellung mit mindestens drei Sprachen konfrontiert werden. Beispielsweise wird der Text in einer Sprache gelesen, die Verständnisfragen dazu werden in einer anderen Sprache gestellt und in der dritten Sprache beantwortet. Insgesamt kann festgestellt werden, dass es im Vergleich zur Grundstufe vermehrt zu formellen und informellen Lernsituationen der Sprachmittlung kommt.

Die Beobachtungen der Lehrpersonen der Oberstufe beziehen sich auf ein mehrsprachiges fächerübergreifendes Projekt, das sich über das Schuljahr 2016/17 erstreckte. In einem erklärenden Vorspann zum eigentlichen Fragebogen erläutern die Lehrpersonen den Ablauf und die Zielsetzung dieser Lerneinheit. Explizites Ziel dieses Projekts war die sprachenübergreifende literarische Bildung, die durch gezielten mehrsprachigen Input literarischer Texte gleicher Epochen und aufgabenorientierter Methoden (z.B. Lernen an Stationen) gefördert wurde und in einem mehrsprachigen Lernprodukt mündete, in dem die literarische Strömung der Romantik in den verschiedenen Ländern und Kulturen Europas in Form einer Wandzeitung zusammengefasst und durch eigene mehrsprachige literarische Produkte ergänzt wurde (Wandzeitung "The Romantik Times"). Die Lehrpersonen beschreiben ihre Rolle hierbei als eine coachende und beobachtende.

Aus den Rückmeldungen geht hervor, dass mehrsprachiger Kompetenzzuwachs vor allem bei den häufigen und gezielt angeleiteten Reflexionsphasen, bei mehrsprachigen Gesprächssituationen (z.B. Sprachenwechsel und Sprachmittlung) zu beobachten war, wobei Sprachenwechsel die Lernenden vor neue Herausforderungen stellte. Bei der interkomprehensiven Texterschließung wurde festgestellt, dass die Lernenden kooperative Lernformen nutzen, um sich gegenseitig bei der Aufgabenstellung behilflich zu sein (vgl. Bär 2014). Es wurden mehrsprachige Lernprodukte angefertigt. In diesem Zusammenhang wurde beobachtet, dass die Lernenden durch die Kenntnis von mindestens einer romanischen Sprache auf die textlichen Inhalte einer weiteren romanischen Sprache schließen konnten. Bei der Erstellung der Lernprodukte wurde beobachtet, dass die Lernenden auf das Textsortenwissen verschiedener Sprachenfächer zurückgreifen und dieses anwenden. Ebenso kamen Lese- und Texterschließungsstrategien sprachen- und fächerübergreifend zum Einsatz. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die bereits in der Grund- und Mittelstufe

erworbenen Strategien in der Oberstufe vertieft und erweitert werden bzw. in einem weitaus komplexeren Lernsetting, das sprachlich eine größere Herausforderung für die Lernenden darstellt, zur Anwendung kommen.

## 5. Datenanalyse und Schlussfolgerungen

Bei den untersuchten Daten der an der Erstellung des MSCS beteiligten Schulen und Lehrpersonen liegt das Augenmerk mehrsprachiger Bildung auf den Schulsprachen Deutsch, Italienisch und Englisch. Bei der Unterrichtssprache Deutsch wird die Standardsprache fokussiert; der Dialekt wird hier als Sprache nicht genannt. Außerdem findet die außerschulische Mehrsprachigkeit in den analysierten Daten und Projekten kaum konkrete Anwendung. Allerdings geht aus den Kommentaren der Lehrpersonen klar hervor, dass durch die durchgeführten Lerneinheiten das Interesse und die Neugier für andere Sprachen und Kulturen geweckt wurde.

Der vom MSCS angestrebte schulstufenübergreifende, progressiv gestaltete Kompetenzzuwachs wird in den von den Lehrpersonen selbst definierten Indikatoren ersichtlich und von den zu einem späteren Zeitpunkt durchgeführten Beobachtungen des Lernverhaltens bestätigt. In Bezug auf die erste Forschungsfrage, welche Lernprozesse sich im mehrsprachigen Unterricht beobachten lassen, wird somit Folgendes festgestellt: Während sich in der Grundstufe ein Schwerpunkt auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Umfeld abzeichnet, zeigen die Kommentare in der Mittelstufe eine klare Steigerung hin zu metakognitiven Aspekten auf, wie beispielsweise den kontrastiven Sprachvergleich und die Förderung des Bewusstseins für sprachliche Korrektheit. Die Ansätze der Grund- und Mittelstufe werden an der Oberstufe insofern systematisch weitergeführt, als die Ebene der Textgenres im Vergleich zur rein lexiko-grammatischen Ebene an Bedeutung gewinnt, wobei sich der Fokus von der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit auf die Ebene der Bildungssprache in den verschiedenen Sprachen verlagert, was zu einer bildungssprachlichen Mehrsprachigkeit<sup>5</sup> führt.

Lernsituationen, die diese Lernprozesse fördern und unterstützen, sind schülerzentriertes Lernen an mehrsprachigem Input, wie beispielsweise in

---

5 Die mehrsprachige Bildungssprache unterscheidet sich vom herkömmlichen Begriff der einsprachigen Bildungssprache insofern, als dass die Definition der bildungssprachlichen Kompetenzen durch mehrsprachige Kompetenzen erweitert und angepasst werden. Dabei stellt sich die Frage, welche mehrsprachig-bildungssprachlichen Kompetenzen die Lernenden im Umgang mit plurilingualen literarischen Unterlagen oder Fachtexten entwickeln bzw. welche Lernprozesse dabei initiiert und aktiviert werden. Dazu werden derzeit Studien an Südtirols Oberschulen durchgeführt.

aufgaben- und projektorientierten Lernsettings, die in Form von Modulen in den curricularen Unterricht eingebaut werden. Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage, welche Formen des mehrsprachigen und literarischen Lernens sich besonders für den Erwerb mehrsprachiger Kompetenzen eignen, ist hervorzuheben, dass in allen drei Schulstufen der Reflexion über Sprache(n) und Kulturen gezielt Zeit eingeräumt wird. Diese Reflexion findet v.a. in mündlicher Form und in der Gruppe statt und wird vielfach von der Lehrperson angeleitet. Einhergehend mit den Reflexionsphasen gehört auch die Durchführung von Feedback zur Gestaltung des Unterrichts. In diesen Lernsituationen werden kooperative und kommunikative Lernformen eingesetzt.

Zusammenfassend zeigt sich, dass sich das MSCS als Planungsinstrument für mehrsprachiges und transkulturelles Lernen im untersuchten Handlungsfeld bewährt. Wie im Gesamtsprachencurriculum (GSC) von Hufeisen (2011b) vorgesehen, scheint es sich vor allem für die Förderung der Sprach(en)-bewusstheit bzw. des Sprachlernbewusstseins sowie für die progressive Gestaltung der im GSC vorgesehenen Kulturstudien zu eignen.

Der Weg hin zu einer curricularen Umsetzung und flächendeckenden Implementierung des MSCS wird – wie schon Hufeisen (2016) feststellt – ein längerfristiger Prozess innerhalb der Bildungsinstitutionen, bei Schulführungskräften und der gesamten Schulgemeinschaft sein.

Die von den meisten Lehrpersonen geleistete Detailgenauigkeit bei der Beobachtung der mehrsprachigen Kompetenzen ihrer Lernenden und die Gestaltung der Lernsituationen sowie die offensichtliche Unsicherheit beim Benennen geeigneter Beobachtungsinstrumente zeigen, dass die Lehrpersonen in mehrsprachigen Unterrichtssituationen auf inhaltlicher und methodischer Ebene vor neue und komplexe Herausforderungen gestellt sind. Deshalb ist die Suche nach geeigneten Rahmenbedingungen bzw. die Beantwortung der Frage, wie Lehrpersonen unterstützt und weitergebildet werden können, um mehrsprachiges Lernen curricular zu initiieren und zu evaluieren, von großem Stellenwert. Für die systematische Überprüfung der bereits vorab von den Lehrpersonen selbst definierten Indikatoren mehrsprachigen Kompetenzzuwachses fehlen ihnen vermutlich adäquate Instrumente und der zeitliche und personelle Rahmen. Die verschriftlichten Beobachtungen zeigen allerdings, dass die befragten Lehrpersonen gezielt mehrsprachige Lernprozesse in Gang setzen und mehrsprachige Kompetenz fördern und dass sie diese bei ihren Lernenden beobachten. Um diese Kompetenz bei Lehrpersonen zu stärken sollten in der Aus- und Weiterbildung folgende Aspekte berücksichtigt und besonders gefördert werden:

- mehrsprachiges Lehren sowie das Lernen in mehreren Sprachen als integrierter Teil der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften
- Vermittlung wichtiger theoretischer Grundsätze mehrsprachigen Lernens
- Sprachliche und kulturelle Inklusion als Grundsatz schulischen Handelns
- Sensibilisierung der eigenen Sprach(en)bewusstheit und Wertschätzung anderen Sprachen gegenüber
- Fähigkeit zur Bedarfsanalyse sprachlich und kulturell heterogener Klassensituationen sowie Ausarbeitung geeigneter Erhebungsinstrumente
- Fähigkeit, der Klassensituation entsprechende Maßnahmen zu ergreifen: z.B. situationsspezifisches und differenziertes didaktisches Material auszuarbeiten, Vernetzung innerhalb und außerhalb des Lehrerkollegiums und der Schule
- Curricular angelegte mehrsprachige Maßnahmen planen, durchführen und evaluieren.

Eingang des revidierten Manuskripts 04.06.2018

## Literaturverzeichnis

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (2015): Zur Einführung: PlurCur – schulische Gesamtsprachencurricula, ihre spracherwerbstheoretische Verortung, ihre Struktur und ihre Ziele. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.): *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider, 5-15.
- Bär, Marcus (2014): *Interkomprehensionsunterricht planen und durchführen – empirisch geprüft. Fallstudien in unterschiedlichen schulischen Kontexten zu romanischen Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Beacco, Jean-Claude; Fleming, Mike; Goullier, Francis; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut (2015): The language dimension in all subjects. A handbook for curriculum development and teacher training. Strasbourg: Council of Europe [Online: <https://rm.coe.int/the-language-dimension-in-all-subjects-a-handbook-for-curriculum-devel/16806a55b9>, 19.05.2018].
- Beacco, Jean-Claude; Byram, Michael; Cavalli, Marisa; Coste, Daniel; Egli Cuenat, Mirjam & Goullier, Francis (2016): *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candelier, Michel (coordinator); Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lőrincz, Ildikó; Meißner, Franz-Joseph; Noguerol, Artur & Schröder-Sura, Anna. With the participation of Muriel Molinié (2012): *CARAP/FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches* [Online: <http://carap.ecml.at/Portals/11/documents-final/CARAP-EN-web.pdf>, 08.02.2018].

- De Carlo, Maddalena; Anquetil, Mathilde; Vecchi, Silvia; Jamet, Marie-Christine; Martin, Éric; Carasco Perea, Encarni; Hidalgo Downing, Raquel; Pishva, Yasmin; Gilles, Fabrice & Andrade, Ana Isabel (Hrsg.) (2015): *Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC), (MIRIADI Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance)* [Online: [www.miriadi.net/en/refic](http://www.miriadi.net/en/refic), 08.02.2018].
- Delaiti, Thomas (2016): Mit mathematischem Blick. In: Schwienbacher, Evi Debora et al. (Hrsg.), 46-48.
- Dewaele, Jean-Marc (2010): *Emotions in multiple languages*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Grosjean, Francois (1982): *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, Francois (1989): Neurolinguists beware! The bilingual is not two monolinguals. *Brain and Language* 36, 3-15.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, Britta (2011a): Drei ausgewählte Merkmale eines Gesamtsprachencurriculums: Interkulturelle Studie, Deutsch als Zweitsprache, Textkompetenz. *Die Neueren Sprachen* 2, 45-55.
- Hufeisen, Britta (2011b): Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht S. & Hufeisen, Britta (Hrsg.): *"Vieles ist sehr ähnlich". Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider, 265-282.
- Hufeisen, Britta (2015): Gesamtsprachencurricula – Zwischenbericht zur Projektidee "PlurCur" am Europäischen Fremdsprachenzentrum. In: Böcker, Jessika & Stauch, Anette (Hrsg.): *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 103-124.
- Hufeisen, Britta (2016): Gesamtsprachencurriculum. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl.). Tübingen: A. Franke, 167-171.
- Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.) (1998): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Klapfer, Renate; Foppa, Stefanie; Troi, Elfi; Daz, Sara; Terragnolo, Daniela & Zingerle, Petra (2016): Mauern – aufbauen, abrechen, überwinden. In: Schwienbacher, Evi Debora et al. (Hrsg.), 49-54.
- Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit* [Online: [oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf](http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf), 19.05.2018].
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerstützung*. Weinheim: Beltz, Juventa.
- Mayr, Gisela (2016): Rotkäppchen – Ein Märchen, viele Geschichten. In: Schwienbacher, Evi Debora et al. (Hrsg.), 61-66.
- Mayring, Philip (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mehisto, Peter; Marsh, David & Frigols, Maria Jesús (2008): *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.

- Meißner, Franz-Joseph & Morkötter, Steffi (2009): Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Interkomprehension. In: Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G. & Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Strategien im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 51-69.
- Pavlenko, Aneta (2005): *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quartapelle, Franca & Schwienbacher, Evi Debora (2016): Mehrsprachencurriculum Südtirol. In: Schwienbacher, Evi Debora et al. (Hrsg.), 23-30.
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster/New York: Waxmann.
- Schwienbacher, Evi Debora; Quartapelle, Franca & Patscheider, Ferdinand (Hrsg.) (2016): *Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule. Das Mehrsprachencurriculum Südtirol*. Köln: Carl Link.
- Shoamy, Elana (2011): Assessing multilingual competencies. Adopting construct valid assessment. *The Modern Language Journal* 95: 3, 418-429.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 200, 6-16.
- Steininger, Rolf (2014): *Südtirols Geschichte vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart*. Innsbruck/Wien: Haymon.
- Todeva, Elka & Cenoz, Jasone (Hrsg.) (2009): *The multiple realities of multilingualism*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Tschurtschenthaler, Helga (2016): Radicalisation. In: Schwienbacher, Evi Debora et al. (Hrsg.), 67-71.