



Mehrsprachigkeit: Eine explorative Studie zur Mehrsprachigkeits- didaktik

Ergebnisse einer Umfrage im Rahmen des Projekts
Sprachenvielfalt macht Schule (SMS 2.0)

M. Guarda, S. Colombo und H. Flarer

**Mehrsprachigkeit: Eine explorative Studie
zur Mehrsprachigkeitsdidaktik**

Ergebnisse einer Umfrage im Rahmen des Projekts
Sprachenvielfalt macht Schule (SMS 2.0)

M. Guarda, S. Colombo e H. Flarer

Zitierempfehlung:

Guarda M., Colombo S., Flarer H., Mehrsprachigkeit: Eine explorative Studie zur Mehrsprachigkeitsdidaktik, Bozen, Italien: Eurac Research, 2022

Institut für Angewandte Sprachforschung**Eurac Research**

Drususallee 1
39100 Bozen
T +39 0471 055 055
info@eurac.edu
www.eurac.edu

ISBN 978-88-98857-76-0

Herausgeber: Eurac Research

Autorinnen: Marta Guarda, Sabrina Colombo, Heidi Flarer

Wissenschaftliche Leitung: Andrea Abel

Projektkoordination: Sabrina Colombo

Übersetzungen: Nadine Mair, Maria Stopfner

Grafik: Alessandra Stefanut

Illustrationen: Progetto SMS 2.0

Bildredaktion: Annelie Bortolotti

Fotos: Deckblatt: Eurac Research

Danksagung: Die Autorinnen bedanken sich bei den Lehrpersonen der Schulen, die am Fragebogen teilgenommen haben und den Einrichtungen und Schulführungskräften, die an seiner Ausgabe mitgewirkt haben. Ein besonderer Dank gilt der Kollegin Agnieszka Elzbieta Stawinoga für ihre Unterstützung bei der Erstellung des Fragebogens und für die Ziehung der Stichprobe. Zudem richtet sich ein besonderer Dank an die Kolleginnen Silvia Hofer und Maria Stopfner für die Zusammenarbeit in den ersten Phasen der Fragebogenerstellung sowie den Kolleginnen Rossella Viggiano, Elena Chiocchetti, Flavia De Camillis und allen Kolleginnen der Kommunikationsabteilung von Eurac Research für ihre Unterstützung in der Schlussphase.

2022

© Copyright Eurac Research



Diese Publikation wird unter einer Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) verbreitet, die die Wiederverwendung, gemeinsame Nutzung, Änderung, Verbreitung und Reproduktion in jedem Medium oder Format erlaubt, vorausgesetzt, dass die Urheberschaft ordnungsgemäß anerkannt wird, ein Link zur Creative Commons-Lizenz angegeben wird und ein Hinweis darauf gegeben wird, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Inhalt

Zusammenfassung (Executive Summary)	4
1. Einleitung	7
2. Methodik	11
2.1 Das Erhebungsinstrument	12
2.2 Die Phase der Datenerhebung	12
2.3 Die Phase der Datenanalyse	14
3. Ergebnisse	15
3.1 Wer sind die Befragten?	16
3.2 Mit welcher Häufigkeit wurden mehrsprachige Unterrichtsaktivitäten umgesetzt?	20
3.3 Welche mehrsprachigen Unterrichtsaktivitäten?	26
3.4 Welche Sprachen und Varietäten?	33
3.5 Auf welche Schwierigkeiten stießen die Lehrpersonen?	35
3.6 Warum haben einige Lehrpersonen keine mehrsprachigen Unterrichtsaktivitäten umgesetzt?	38
3.7 Haben die Lehrpersonen das Gefühl, zusätzliche Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu benötigen?	39
3.8 Die COVID-19-Pandemie und Sprachenvielfalt: Welchen Einfluss hat sie auf die Umsetzung mehrsprachiger Unterrichtsaktivitäten?	43
4. Schlussfolgerungen	47
Literaturhinweise	52

Zusammenfassung

Im Frühjahr 2021 führte die Forschungsgruppe des Projektes „Sprachenvielfalt macht Schule“ (SMS 2.0)¹ eine Studie mit dem Titel „Mehrsprachigkeit: didaktische Aktivitäten“ durch. Die Hauptziele bestanden darin, die Mehrsprachigkeit des Lehrpersonals in Südtirol zu verstehen sowie einen umfassenden Einblick in die mehrsprachigen Unterrichtsaktivitäten zu erhalten, die an den Schulen von Lehrkräften eingesetzt werden und dabei auch die sprachliche Vielfalt ihrer Klassen berücksichtigen. Außerdem sollten jene Bereiche ermittelt werden, in denen Lehrpersonen das Gefühl haben, weitere Unterstützung zu benötigen. Zudem wollte die Studie beleuchten, welchen Einfluss die Covid-19-Pandemie auf die Förderung der sprachlichen Vielfalt und die Mehrsprachigkeitsdidaktik an Südtiroler Schulen hatte. Die Forschungsinitiative von 2021 ist, obwohl von wesentlichen methodologischen Unterschieden gekennzeichnet, analog zu jener, die 2012 zu Beginn der ersten Phase des Projekts SMS² durchgeführt wurde. Doch während in der damaligen Studie vor allem die Schüler*innen und nur in geringerem Maße das Lehrpersonal, die Schulführungskräfte und die Eltern im Mittelpunkt standen, bilden bei der aktuellen Erhebung die Lehrkräfte den Schwerpunkt des Forschungsinteresses.

Die vorliegende Studie bereichert die Forschungslandschaft zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schulen über die Grenzen Südtirols hinaus auch auf nationaler und europäischer Ebene. Der Bericht zeigt, wie Mehrsprachigkeit an den Schulen einer Provinz angegangen und gefördert wird, in der sie – sowohl aus strategischen als auch aus historischen Gründen – als grundlegender Bestandteil des sozialen und beruflichen Lebens angesehen wird.

Die in diesem Bericht diskutierten Ergebnisse führen zu einer Reihe von Überlegungen, von denen das SMS 2.0-Projektteam glaubt, dass sie für Schulen, lokale Institutionen und Forschung nützlich sein können. Insbesondere deuten die Ergebnisse auf Folgendes hin:

- Die Notwendigkeit der Förderung der Rolle der mehrsprachigen Lehrperson als Vorbild für die Schüler*innen, sowie als Ressource für die Lehre und die pädagogischen Ausbildung;
- die Notwendigkeit einer noch größeren Anerkennung des Werts aller Sprachen als Ressource für die Schule;
- die Notwendigkeit, Erfahrungen mit Mehrsprachigkeitsdidaktik noch stärker zu vernetzen, um sie praktikabler zu machen;
- die Bedeutung der Ausbildung und der Zusammenarbeit aller Lehrpersonen, einschließlich derjenigen, die in Fachbereichen tätig sind und standardmäßig nicht mit der Sprachbildung befasst sind;
- die Notwendigkeit für Lehrpersonen, Zugang zu Unterrichtsmaterialien, praktischen Vorschlägen und Leitlinien zu haben, die sie bei der Umsetzung mehrsprachiger Unterrichtsaktivitäten unterstützen;

¹ <https://sms-project.eurac.edu/?lang=de>

² Die erste Phase des Projekts *Sprachenvielfalt macht Schule (SMS)* dauerte von 2012 bis 2018. Die zweite Phase, die 2019 begonnen hat und noch andauert, hat den Namen des Projekts zu SMS 2.0 erweitert.

- die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie und der zunehmende Vorrang anderer didaktischer Prioritäten auf Kosten mehrsprachiger Unterrichtsaktivitäten.

Auf der Grundlage der in diesem Bericht präsentierten Ergebnisse plant das Projektteam von SMS 2.0 weitere Forschungsinitiativen und Projekte im Bereich der angewandten Sprachforschung, die insbesondere auf die Förderung der Kompetenzen des Lehrpersonals im Bereich Mehrsprachigkeit und auf die Einbeziehung aller Schüler*innen und deren Familien abzielen. Weiters soll das bestehende Angebot an didaktischen Materialien noch weiter ausgebaut und Richtlinien für die Förderung und den Umgang mit Mehrsprachigkeit an Südtiroler Schulen bereitgestellt werden. Das Projektteam von „Sprachvielfalt macht Schule – SMS 2.0“ führt damit den eingeschlagenen Weg in Richtung Anerkennung sprachlicher Diversität in Schule und Gesellschaft auch in Zukunft weiter.

1.

Einleitung

Die in diesem Bericht beschriebene Studie basiert auf den Erkenntnissen mehrerer Wissenschaftler*innen im Bereich Mehrsprachigkeitsdidaktik, die beobachtet haben, dass in der Realität vieler Schulen immer noch stark am isolierten Unterricht von Erst-, Zweit- oder Fremdsprachen festgehalten wird (Cenoz und Gorter 2020; Gogolin 1994). Diese Orientierung an einer Didaktik der „parallelen Einsprachigkeit“ (Heller 1999) steht nicht nur mit den Bedürfnissen der Sprachbildung der heutigen Zeit im Widerspruch, sondern auch mit der immer vielfältigeren Realität unserer Gesellschaft, da z. B. der flexible Umgang mit Sprache von mehrsprachigen Individuen ignoriert wird (Cenoz und Gorter 2020). Die hier beschriebene Studie entstand folglich aus dem Bedürfnis, mehr darüber zu erfahren, wie das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik an Südtiroler Schulen umgesetzt wird und welche Erfahrungen Lehrpersonen gemacht haben, wenn zwei oder mehrere Sprachen strategisch zum Lernen und Lehren verwendet werden.

Südtirol war nie wirklich einsprachig, aber in den letzten Jahrzehnten hat es große Veränderungen in Bezug auf das Vorhandensein und die Wahrnehmung von sprachlicher Vielfalt gegeben. Die autochthone und institutionelle Mehrsprachigkeit – Italienisch, Deutsch, Ladinisch – hat mittlerweile ihre Form verändert und eine neue Gestalt, die unzählige weitere Sprachen und Varietäten umfasst, angenommen. Daten, die diese neue Mehrsprachigkeit abbilden, existieren nicht und wären auch schwer zu erheben. Allerdings weisen die Daten, die im Rahmen des SMS-Projekts gesammelt wurden, darauf hin, dass 34 % der Schüler*innen, die zwischen 2013 und 2018 an den vom Team angebotenen didaktischen Workshops teilgenommen haben, neben Deutsch, Italienisch, Südtiroler Dialekt und Englisch mindestens eine weitere Sprache oder Varietät beherrschen.

Da es noch keine detaillierten Daten zur tatsächlich vorhandenen Sprachenvielfalt an den Schulen gab, beschloss das Forschungsteam des im Jahr 2012 damals neu gegründeten Projekts SMS, eine explorative Vorstudie zu durchzuführen. Diese zielte darauf ab, die neuen Formen der Mehrsprachigkeit an Südtiroler Schulen, die Vorstellungen der Lehrpersonen und Schüler*innen in Bezug auf die Sprachenvielfalt sowie die diesbezüglichen Methoden im alltäglichen Umgang an Schulen zu beschreiben (Engel und Hoffmann 2016). Die Studie wurde damals an zehn Mittelschulen mit Deutsch bzw. Italienisch als Schul- und Unterrichtssprache durchgeführt, von denen eine ausgewählte Stichprobe von Lehrpersonen aller Fächer, Schulführungskräften, Schüler*innen und ihren Eltern an der Befragung teilgenommen hat. Die Studie aus dem Jahr 2012 zeigte wichtige Ergebnisse, auf die, obwohl sie nicht Gegenstand der vorliegenden Veröffentlichung sind, an dieser Stelle kurz verwiesen werden soll, da sie von großer Bedeutung bei der Vorbereitung der vorliegenden Studie waren. Aus der Analyse der gesammelten Daten, die durch semistrukturierte Interviews mit dem Lehrpersonal erhoben wurden, gilt es besonders hervorzuheben, dass alle Teilnehmenden eine positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit hatten. Nichtsdestotrotz wurde die neue Mehrsprachigkeit nur selten in den Unterricht einbezogen, vorwiegend aufgrund eines Mangels an Mitteln und Kenntnissen sowie eines mangelnden Austauschs zwischen Lehrpersonen. Interessant ist auch die Sicht auf Sprachen, die aus der Studie hervorging: Sprachen wurden positiv bewertet, aber ihre (wahrgenommene oder erhoffte) sozioökonomische Relevanz überwog, während Freude und Neugier an und auf Sprachen an zweiter Stelle standen³.

³ Eine ausführliche Beschreibung der Ergebnisse der Vorstudie, die im Jahr 2012 vom Forschungsteam des SMS-Projekts durchgeführt wurde, finden Sie in Engel und Hoffmann (2016).

Fast zehn Jahre später und inmitten der Covid-19-Pandemie hat das Forschungsteam von SMS 2.0 die Erkenntnisse der vorherigen Studie wieder aufgegriffen und eine Studie mit dem Titel „Mehrsprachigkeit: eine explorative Studie zur Mehrsprachigkeitsdidaktik“ initiiert. Die Datenerhebung für diese zweite Studie erfolgte durch die Ausgabe eines Online-Fragebogens, der sich ausschließlich an das Lehrpersonal richtete und weder die Beteiligung von Schüler*innen oder ihren Eltern noch von Schulführungskräften verlangte. An der Datenerhebung nahmen Lehrpersonen der Grund-, Mittel- und Oberschulen aller drei Sprachgruppen teil, die im Schuljahr 2020/2021 tätig waren. Die Studie wurde in erster Linie verfolgt, um den Mangel an Daten zur Mehrsprachigkeit der Lehrpersonen zu beheben und um ein möglichst umfassendes Bild der von den Teilnehmenden durchgeführten mehrsprachigen Unterrichtsaktivitäten, die auch die sprachliche Vielfalt ihrer Klassen berücksichtigen, zu erhalten. Darüber hinaus wollte die Studie die Bereiche identifizieren, in denen die Befragten das Gefühl hatten, zusätzliche Unterstützung zu benötigen, und beleuchten, welche Auswirkungen die Covid-19-Pandemie auf die Förderung der Sprachenvielfalt im Schulalltag und die Mehrsprachigkeitsdidaktik hatte.

Aus Platzgründen und aufgrund des informativen Charakters dieses Berichts werden hier nicht alle Forschungsfragen wiedergegeben, sondern nur jene, die für die Leserschaft, für die diese Veröffentlichung bestimmt ist, als am bedeutendsten und nützlichsten erachtet wurden. Die Forschungsbereiche, die Gegenstand dieses Berichts sind, zielen darauf ab, Folgendes zu untersuchen:

- die Erfahrung der Befragten mit Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Zeit vor dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie;
- die Häufigkeit der Umsetzung mehrsprachiger Unterrichtsaktivitäten durch die Befragten;
- die Art der mehrsprachigen Unterrichtsaktivitäten und die dort einbezogenen Sprachen;
- die Gründe, warum die Befragten in der Zeit vor dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie keine mehrsprachigen Unterrichtsaktivitäten in ihren Unterricht implementiert haben;
- den von den Befragten wahrgenommenen Schulungsbedarf in Bezug auf Mehrsprachigkeitsdidaktik;
- den Einfluss der Covid-19-Pandemie auf die Umsetzung mehrsprachiger Unterrichtsaktivitäten.

Es ist wichtig zu betonen, dass die Ergebnisse, die in diesem Bericht präsentiert werden, keine Verallgemeinerung der Unterrichtspraktiken an Südtiroler Schulen darstellen wollen, sondern vielmehr ein Abbild des Phänomens sind, wie es ausschließlich aus der Sicht der an der vorliegenden Studie teilnehmenden Personen dargelegt wird. Darüber soll die Diskussion der Ergebnisse der Studie keineswegs einen Vergleich zwischen den Schulen der drei Sprachgruppen darstellen: Ziel ist es nämlich nicht, Unterschiede oder Ähnlichkeiten zwischen den Unterrichtspraktiken der italienischsprachigen Schulen im Vergleich zu den deutsch- oder ladinischspra-

chigen Schulen aufzuzeigen, sondern die Schulen als Teile eines größeren Ganzen zu betrachten. Deshalb wurde beschlossen, die Daten einheitlich und ohne Unterscheidung der Sprachgruppen darzustellen.

Diese Studie liefert nicht nur für das Forschungsteam von SMS 2.0 wichtige Daten, sondern auch für alle, die sich mit Sprachenvielfalt im Bildungsbereich in Südtirol und außerhalb befassen. Darüber hinaus trägt sie dazu bei, den Einfluss der Pandemie auf die bestehenden Praktiken des Umgangs und der Förderung der Mehrsprachigkeit in Zeiten eines Gesundheitsnotstands zu beleuchten, in der der Unterricht notfallbedingt weitgehend online stattfand. Ähnlich wie es bei der Studie aus dem Jahr 2012 der Fall war, dienen die Ergebnisse, die aus der Umfrage „Mehrsprachigkeit: didaktische Aktivitäten“ hervorgingen, als Grundlage für aktuelle und zukünftige Initiativen und Forschungsprojekte des Eurac Research Teams.

2.

Methodik

2.1. DAS ERHEBUNGSINSTRUMENT

Um möglichst viele Daten für die hier beschriebene explorative Studie zu sammeln, wurde entschieden, sich mit einem speziell angefertigten Online-Fragebogen direkt an das Lehrpersonal zu wenden. Der Fragebogen umfasste 55 Fragen, die in vier thematische Abschnitte unterteilt waren und den Befragten Raum für individuelle Kommentare boten. Während im ersten Abschnitt Fragen zur Schule der befragten Person gestellt wurden, umfasste der zweite Abschnitt Fragen zur eventuellen Erfahrung mit Mehrsprachigkeitsdidaktik. Der dritte Teil untersuchte hingegen die möglichen Erfahrungen mit Initiativen oder Ausbildungen, die auf die Förderung der Mehrsprachigkeitsdidaktik abzielten, sowie den Schulungsbedarf der befragten Personen in diesem Bereich. Der Fragebogen endete mit einem Abschnitt zu soziodemografischen Daten, in dem auch Fragen zum Sprachrepertoire der Befragten gestellt wurden.

2.2. DIE PHASE DER DATENERHEBUNG

Ein erster notwendiger Schritt zur Verteilung des Fragebogens war die Quantifizierung der Anzahl an Lehrkräften in Südtirol. Eine Liste, die von den zuständigen Ämtern der Landesverwaltung zur Verfügung gestellt wurde, ermöglichte es, ein Abbild der Zahl der Einrichtungen (Schulsprengel, Schulzentren, Berufs- und Oberschulzentren), der Schulen, die mit jeder Einrichtung verbunden sind, und der Zahl der im Schuljahr 2020/2021 tätigen Lehrkräfte zu schaffen. Die Zahl belief sich auf insgesamt 10.502 Lehrpersonen, die an 136 Einrichtungen tätig waren (Tabelle 1).

	Einrichtungen	Lehrpersonen
ITALIENISCHE Bildungsdirektion	34	2200
DEUTSCHE Bildungsdirektion	94	7917
LADINISCHE Bildungsdirektion	8	385
Gesamt	136	10502

Tabelle 1. Im Schuljahr 2020/2021 an den Einrichtungen (Schulsprengel, Schulzentren, Berufs- und Oberschulzentren) der drei Südtiroler Bildungsdirektionen tätige Lehrpersonen.
Quelle: Eigene Ausarbeitungen aus Daten der deutschen, italienischen und ladinischen Bildungsdirektionen.

Um die Handhabung zu optimieren, wurde beschlossen, eine nach Schulstufen unterteilte proportionale Stichprobe von Einrichtungen der deutschen und italienischen Bildungsdirektionen zu kontaktieren und aufgrund ihrer geringeren Zahl alle ladinischen Einrichtungen einzubeziehen (Tabelle 2).

	Einrichtungen in der Stichprobe	Lehrpersonen in der Stichprobe	% der Lehrpersonen in der Stichprobe im Verhältnis zur Gesamtzahl der aktiven Lehrpersonen pro Bildungsdirektion
ITALIENISCHE Bildungsdirektion	24	1594	72%
DEUTSCHE Bildungsdirektion	46	3119	39%
LADINISCHE Bildungsdirektion	8	385	100%
Gesamt	78	5098	

Tabelle 2. Beschreibung der Stichprobe: Anzahl der Einrichtungen und Lehrpersonen, die Teil der Stichprobe waren und Prozentsatz der Einrichtungen und Lehrpersonen in der Stichprobe im Verhältnis zur Gesamtzahl je Bildungsdirektion.

Die Verteilung des Fragebogens bei den Lehrpersonen begann im Mai 2021 und erfolgte über die Schulführungskräfte der einzelnen Einrichtungen, die Teil der Stichprobe waren. Diese haben nach der Kontaktaufnahme durch die Forschungsgruppe und Aufklärung über den Zweck der Studie die Einladung zum Ausfüllen des Fragebogens auf der Online-Plattform Opinio per E-Mail an ihren Lehrkörper weitergeleitet. Der Fragebogen konnte vom 19. Mai bis 21. Juni ausgefüllt werden. Insgesamt wurden 614 Fragebogen vollständig ausgefüllt, damit beträgt die Rücklaufquote der Stichprobe 12 % (Tabelle 3).

	Von der Stichprobe erfasste Lehrpersonen	Antwortende Lehrpersonen	Antwortrate
ITALIENISCHE Bildungsdirektion	1594	240	15,1%
DEUTSCHE Bildungsdirektion	3119	334	10,7%
LADINISCHE Bildungsdirektion	385	40	10,4%
Gesamt	5098	614	12,0%

Tabelle 3. Details zur Stichprobe: Anzahl der Lehrpersonen in der Stichprobe, antwortende Lehrpersonen und Antwortrate pro Bildungsdirektion.

2.3. DIE PHASE DER DATENANALYSE

Für die Analyse der Antworten auf den Fragebogen wurde ein vorwiegend quantitativer Ansatz gewählt, der dazu dient, die Häufigkeit der Antworten, die von den Befragten gegeben wurden, anhand von statistischen Methoden zu erfassen und mögliche Zusammenhänge zwischen ihnen zu untersuchen. Für die Analyse wurde die Software SPSS verwendet. Bei offenen Fragen wurde hingegen anfänglich ein qualitativer Ansatz gewählt: Die individuellen Kommentare wurden zunächst kodifiziert, d. h. in Kategorien klassifiziert, um wiederkehrende Themen in den zu untersuchenden Daten zu identifizieren. Anschließend wurden die qualitativ generierten Codes quantitativ analysiert, um ihre Häufigkeit und ihre mögliche Beziehung zu anderen Variablen zu erfassen.

3.

Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse des Fragebogens präsentiert und diskutiert. Wie in der Einleitung erwähnt, wird sich die Diskussion hier auf die wichtigsten Bereiche konzentrieren, von denen wir glauben, dass sie für Schulen und lokale Institutionen von Bedeutung sein könnten und die Forschungsfragen beantworten, die in der Einleitung vorgestellt wurden. Eine weitere Publikation (Guarda und Colombo, im Druck) greift einige der hier genannten Aspekte auf, um sie in Hinblick auf die aktuelle Forschung und die Wissenschaftsgemeinde noch genauer zu beleuchten.

3.1. WER SIND DIE BEFRAGTEN?

Der Fragebogen wurde von 614 Lehrpersonen ausgefüllt, die ungleichmäßig über alle Schulstufen und -typen verteilt waren. Dieser Aspekt wurde in Frage 4 des Fragebogens untersucht, in dem die Teilnehmenden aufgefordert wurden, die Stufe/den Typ der Schule anzugeben, in der sie tätig waren. Waren sie an mehreren Schulen tätig, wurden sie aufgefordert, nur eine als Referenz für das Ausfüllen der nachfolgenden Fragen zu verwenden (z. B. diejenige, in der sie die meisten Stunden leisteten). Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, arbeiteten von den 613 Personen, die Frage 4 beantwortet haben, die meisten (185) an der Grundschule, 118 an der Mittelschule, 106 an Landesberufsschulen oder *istituti professionali* mit italienischer Unterrichtssprache, 66 an technologischen Fachoberschulen und 138 an Gymnasien mit verschiedenen Schwerpunkten.

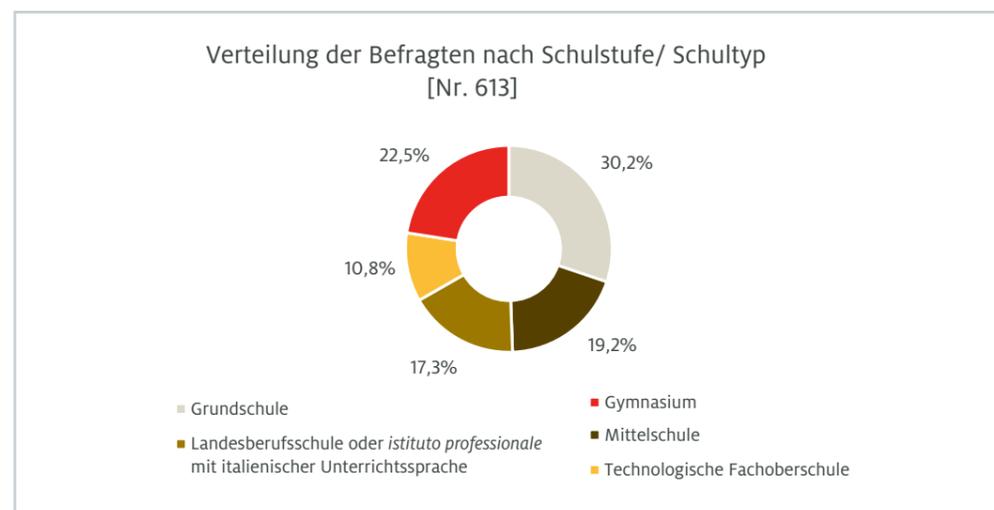


Abbildung 1. Verteilung der Befragten nach Schulstufe/Schultyp (Antworten: 613)⁴.
Quelle: Fragebogen SMS 2.0, Jahr 2021 – eigene Darstellung.

⁴ In den in diesem Dokument enthaltenen Grafiken variiert die Zahl der Befragten bzw. Antworten (Nr.) je nach Art der Fragen: gefilterte Fragen, Fragen mit mehrfachen Antwortmöglichkeiten.

In Frage 8, die offen war, wurden die Teilnehmenden aufgefordert, die Fächer anzugeben, die sie an der Schule, die sie als Referenz für das Ausfüllen des Fragebogens gewählt hatten, unterrichtet haben. Bei der Datenanalyse wurden die gültigen Antworten nach Fachbereichen kategorisiert, um die unterrichteten Fächer aus demselben Bereich zu gruppieren und somit weniger fragmentierte Informationen zu erhalten. Da in der Stichprobe der Teilnehmenden sowohl Lehrpersonen der Primar- als auch der Sekundarstufe waren und die vom MIUR⁵ angenommene Klassifizierung der Fachbereiche je nach Bildungsstufe unterschiedlich ist (man siehe zum Beispiel: MIUR 2007, 2012 und 2015a), wurde für die Zwecke dieser Studie entschieden, die in den ministeriellen Angaben für den ersten Zyklus (Primarstufe und Sekundarstufe I) skizzierten Bereiche als Grundlage für die Kategorisierung der Fachbereiche zu verwenden, wobei jedoch einige wesentliche Änderungen vorgenommen wurden. So wurde beispielsweise der sprachlich-künstlerisch-expressive Bereich in zwei verschiedene Bereiche (sprachlich-literarischer Bereich und künstlerisch-expressiver Bereich). Gleichzeitig wurden weitere Bereiche (z. B. der rechtlich-wirtschaftliche Bereich) hinzugefügt, um der Reichhaltigkeit an erhobenen Antworten einer so vielfältigen Gruppe gerecht zu werden. Die Kategorisierung in Fachbereiche sowie die Daten bezüglich der Antworten der Umfrageteilnehmenden sind in Abbildung 2 dargestellt. Für eine korrekte Interpretation der Daten ist es wichtig zu bemerken, dass die Frage die Möglichkeit beinhaltete, mehrere Fächer anzugeben, auch solche, die Fachbereichen angehören, die hier als verschieden eingestuft wurden, wie zum Beispiel Mathematik (mathematisch-wissenschaftlich-technisch-projektorientierter Bereich) und Geographie (historisch-geografisch-sozialer Bereich). Dies ist ein wichtiger Aspekt, der die Nicht-Abgrenzung von unterrichteten Fächern, insbesondere in der Grundschule, berücksichtigt. Die Ergebnisse bezüglich der Fachbereiche sind in Abbildung 2 dargestellt.

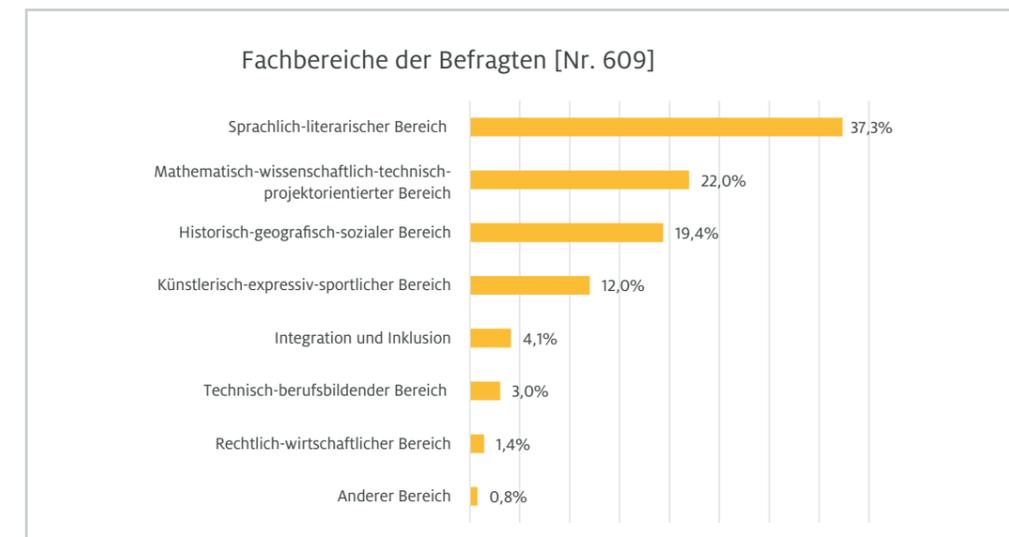


Abbildung 2. Von den Befragten angegebene Fachbereiche – offene Frage mit der Möglichkeit, mehr als einen Fachbereich anzugeben (Nr. 609). Quelle: Fragebogen SMS 2.0, Jahr 2021 – eigene Darstellung.



Was das Alter der Teilnehmenden betrifft, waren 43,5 % über 51 Jahre alt (267 Befragte), 34,2 % zwischen 41 und 50 (210), 16,3 % zwischen 31 und 40 (100) und 6 % in der Altersgruppe von 18 bis 30 (37). Angesichts des Alters ist es nicht überraschend, dass fast 50 % der Befragten seit über 20 Jahren unterrichten, während nur 12 (2%) seit weniger als einem Jahr im Lehrberuf stehen.

Frage 51 des Fragebogens forderte die Befragten dazu auf, den höchsten von ihnen erlangten Bildungsabschluss anzugeben. Von den 609 Teilnehmenden, die die Frage klar beantwortet haben, ist mehr als die Hälfte (349, also 57,3 % der Gesamtzahl) im Besitz eines Master-Abschlusses (z. B. „laurea specialistica“, „laurea magistrale“, „laurea vecchio ordinamento“, Masterstudium, Diplomstudium o. Ä.). Die zweitgrößte Gruppe (122 Personen) besteht aus Antwortenden mit einem Bildungsabschluss der Oberstufe, der zum Hochschulstudium berechtigt (z. B. Maturadiplom). Die Anzahl der Befragten, die einen anderen Bildungsabschluss angegeben haben, war hingegen sehr gering.



Die überwiegende Mehrheit der Antwortenden ist weiblich (438 Lehrpersonen, also 71,3 %). Weniger stark vertreten sind hingegen männliche Lehrkräfte (167, 27,2 %). Ein kleiner Prozentsatz der Befragten (1,5 %) gab kein Geschlecht an.

Die zwei nachfolgenden Fragen zielten darauf ab herauszufinden, ob die Teilnehmenden eine Zusatzausbildung in den Bereichen Mehrsprachigkeitsdidaktik, interkulturelle Kommunikation, Fremd- bzw. Zweitsprachdidaktik oder Ähnlichem haben (Frage 52). Wenn dies zutraf, wurde weiters gefragt, um welche Art von Zusatzausbildung es sich handelte (Nr. 53). Von den 613 Personen, die eine gültige Antwort auf Frage 52 gegeben haben, haben 78,6 % (482 Befragte) angegeben, in den oben genannten Bereichen keine Zusatzausbildung zu haben, während 21,3 % (131) mit Ja antworteten. Bei der darauffolgenden Frage gaben 68 von ihnen die Art der absolvierten Zusatzausbildung an. Ihre Antworten zeigen, dass 23 Lehrpersonen (33,8 % derjenigen mit einer spezifischen Ausbildung in den oben genannten Bereichen) eine oder mehrere Zertifizierungen

im Bereich der Zweitsprachdidaktik erworben haben (zum Beispiel: Itals⁶, Cedils, Ditals⁷, DaZ⁸...). Weiters haben 25 % (12 Lehrpersonen) eine Ausbildung in der Fremdsprachdidaktik (z. B. Englisch) erhalten, 23,5 % besuchten Schulungen zur CLIL-Methodik⁹ (16 Teilnehmende) und 7,4 % zur Sprachdidaktik. Sehr wenige verfügen über eine Zusatzausbildung im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik (1 befragte Person) oder der interkulturellen Kommunikation (2). Zudem gaben auch nur äußerst wenige an, trotz fehlender Zusatzausbildung dennoch das zu Gefühl haben, spezifische Kompetenzen während der zahlreichen Jahre ihrer Lehrtätigkeit und Erfahrungen an der Schule erworben zu haben (4).

In den Fragen 55, 56, 57 und 58 des Fragebogens wurden im Vergleich zu den bisher beschriebenen Aspekten unterschiedliche soziodemografische Daten untersucht. Die Fragen zielten darauf ab, die Erfahrungen und Wahrnehmungen der Befragten hinsichtlich ihres mehrsprachigen Selbstgefühls zu verstehen. Frage 55 etwa lautete folgendermaßen: „Würden Sie sich als mehrsprachig bezeichnen?“ und wurde von einer kurzen Beschreibung des Hauptmerkmals eines mehrsprachigen Individuums begleitet - nämlich jemand, der ein mehr oder weniger komplexes sprachliches Repertoire besitzt – eine Definition, die sich auch in der wissenschaftlichen Literatur zu diesem Thema findet (unter anderem: Cenoz und Gorter 2013; Europarat 2007 und 2018) und die wie folgt formuliert wurde:

Als mehrsprachig wird bezeichnet, wer über ein komplexes sprachliches Repertoire verfügt. Das Sprachrepertoire umfasst alle Sprachen und Varietäten – einschließlich der Dialekte –, die man auf unterschiedliche Weise erworben hat (zu Hause, in der Schule, selbstständig usw.), für die man unterschiedliche Fertigkeiten (alltägliches Sprechen, Lesen usw.) und unterschiedliche Sprachniveaus (elementar, selbstständig, kompetent usw.) besitzt.

Von den 610 Personen, die diese Frage beantwortet haben, bezeichnete sich die große Mehrheit (436 Befragte, d. h. 71,5 %) als „mehrsprachiges Individuum“ während 174 Personen (d. h. 28,5 %) das Gegenteil angaben, was wiederum zeigt, dass sie sich mehr als einsprachige Person sehen. Bei den Fragen zur Selbstwahrnehmung als mehrsprachiges Individuum verlangte eine Frage (56) ausdrücklich, die Sprachen oder Varietäten, die Teil des aktuellen persönlichen Sprachrepertoires sind, aus einer Liste auszuwählen. Die Antworten sind in Abbildung 3 zusammengefasst.

⁶ Itals (Didattica e promozione della lingua e cultura italiane a stranieri) ist eine postuniversitäre Spezialisierung in der Didaktik von Italienisch als Fremdsprache.

⁷ Cedils (Certificazione in didattica dell'italiano L2) und Ditals (Certificazione di competenza in didattica dell'italiano a stranieri) sind Zertifizierungen der Kompetenzen in der Didaktik von Italienisch als Fremdsprache.

⁸ DaZ: Deutsch als Zweitsprache.

⁹ Der Begriff CLIL (Content and Language Integrated Learning) bezeichnet einen methodischen Ansatz, bei dem eine zusätzliche Sprache für das Lernen und Lehren verwendet wird, mit dem Ziel, sowohl das Wissen über fachspezifische Inhalte als auch die Beherrschung der Sprache auf bestimmten Ebenen zu fördern (Maljers et al. 2007).

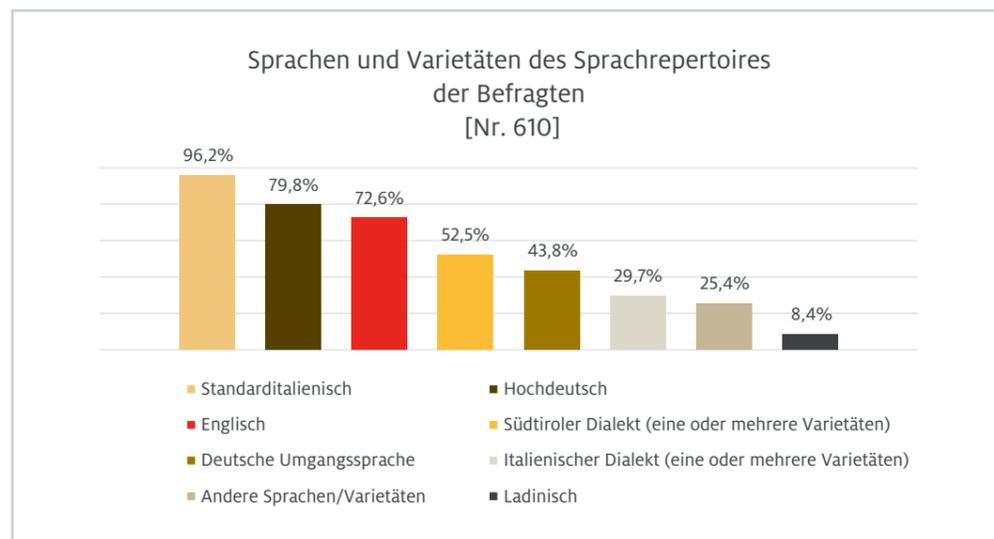


Abbildung 3. Sprachen und Varietäten des Sprachrepertoires der Befragten – Multiple-Choice-Frage (Nr. 610). Quelle: Fragebogen SMS 2.0, Jahr 2021 – eigene Darstellung.

Wie aus Abbildung 3 hervorgeht, bot die Frage auch die Möglichkeit, die Option „Andere“ auszuwählen, um weitere Sprachen oder Varietäten anzugeben, die nicht in der Liste angeführt waren. Diese Option wurde von 155 Befragten (25,4 % aller Teilnehmenden) gewählt. Von diesen haben 150 die „anderen“ Sprachen oder Varietäten, die Teil ihres Sprachrepertoires sind, angegeben: Die Antworten zeigen, dass mehr als ein Viertel der an dieser Umfrage Teilnehmenden Kompetenzen in einer breiten Palette an Sprachen haben (insgesamt 27), die nicht traditionsgemäß mit dem Gebiet Südtirol assoziiert werden, wie etwa Französisch, Spanisch, Russisch, Koreanisch, Arabisch, Albanisch, Rumänisch und Sardisch.

3.2. MIT WELCHER HÄUFIGKEIT WURDEN MEHRSPRACHIGE UNTERRICHTSAKTIVITÄTEN UMGESETZT?

Die erste Forschungsfrage, die die Erstellung des Fragebogens inspiriert hat, betrifft die mögliche Erfahrung der Befragten mit Mehrsprachigkeitsdidaktik. Um diesen Aspekt zu untersuchen, wurden die Teilnehmenden in Frage 13 zuerst gebeten anzugeben, wie wichtig die Förderung der Mehrsprachigkeit in ihrer täglichen Unterrichtspraxis ist. Zu diesem Zweck wurde eine Bewertungsskala verwendet, in der 1 für „überhaupt nicht wichtig“ und 10 für „extrem wichtig“ stand. In der Analysephase wurden die numerischen Werte der Skala für eine klarere Interpretation der Daten in Zweiergruppen zusammengefasst, wodurch die fünf in Abbildung 4 dargestellten Kategorien gebildet wurden. Wie man erkennen kann, ist die Förderung der Mehrsprachigkeit für über 70 % der Befragten (432) sehr oder extrem wichtig. Die Antworten scheinen daher eine

klare Positionierung zugunsten der Förderung der Mehrsprachigkeit aufzuzeigen, was sich auch auf die Selbstselektion der Fragebogenteilnehmenden ausgewirkt haben könnte. Dennoch kann man auch das Vorhandensein von gegenteiligen Meinungen feststellen: Für 96 Befragte ist die Förderung der Mehrsprachigkeit ziemlich wichtig, für 52 nicht wichtig und für die restlichen 5,5 % überhaupt nicht wichtig.

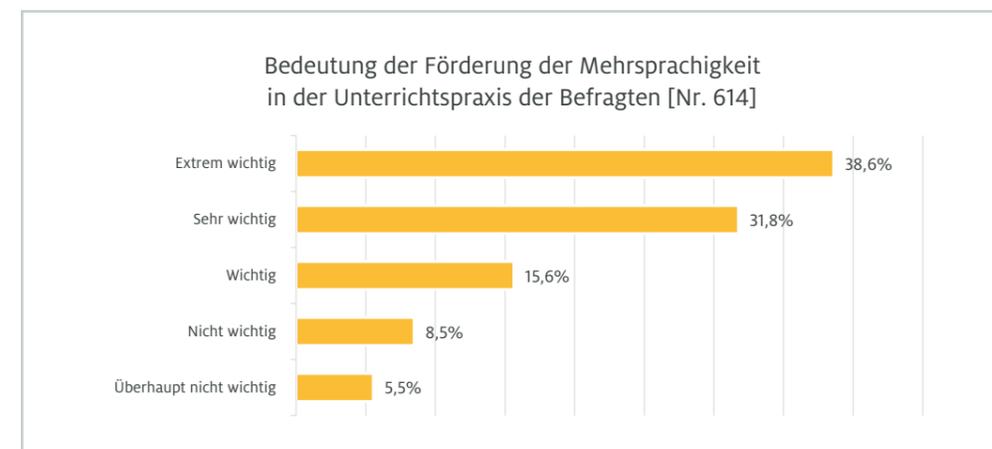


Abbildung 4. Bedeutung der Förderung der Mehrsprachigkeit in der Unterrichtspraxis der Befragten (Nr. 614). Quelle: Fragebogen SMS 2.0, Jahr 2021 – eigene Darstellung.

In der darauffolgenden Frage (Nr. 14) wurde darum gebeten, die Häufigkeit anzugeben, mit der die Befragten vor dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie mehrsprachige Unterrichtsaktivitäten (MUA) in ihre Lehrtätigkeit implementierten. Um die Interpretation von MUA laut unserer Definition zu erleichtern, wurde der Frage eine kurze Beschreibung beigefügt, die hier vollständig wiedergegeben ist:

Unter „mehrsprachigen Unterrichtsaktivitäten“ verstehen wir solche Aktivitäten, die andere Sprachen als die Unterrichtssprache einbeziehen. Dazu gehören z. B. die Verwendung von Texten in verschiedenen Sprachen zum gleichen Thema, die Lektüre eines Textes in einer Sprache und die anschließende Diskussion darüber in einer anderen Sprache usw.

Die hier wiedergegebene Definition bezieht sich auf das Konzept der pluralen Ansätze, welches im „Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“ (CARAP/REPA) beschrieben ist (Candelier et al. 2012). Dabei handelt es sich um didaktische Ansätze, die gleichzeitig mehrere sprachliche und kulturelle Varietäten verwenden bzw. einbeziehen.

Frage 14 stellte den Befragten auch eine Skala zur Verfügung, aus der sie die Antwortmöglichkeit, die am ehesten zutraf, aus den folgenden Werten auswählen konnten: 1 – Nie; 2 – Selten (durchschnittlich einmal alle zwei bis drei Monate); 3 – Manchmal (durchschnittlich einmal pro Monat); 4 – Oft (durchschnittlich mehrmals pro Monat); 5 – Nicht anwendbar (z. B. ich war noch nicht als Lehrperson tätig).

Unter den Befragten waren elf Lehrpersonen, die vor dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie noch nicht im Dienst waren. Ihre Antworten wurden hier nicht berücksichtigt, da der Schwerpunkt der Forschungsfragen, die die Grundlage dieses Berichts bilden, auf den möglichen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Zeit vor dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie und den Einfluss, die diese auf die Unterrichtspraktiken der bereits im Dienst befindlichen Lehrkräfte, liegt. Die Antworten von 603 Teilnehmenden, die vor dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie im Dienst waren, sind in Abbildung 5 dargestellt. Wie man sehen kann, haben 169 der befragten Lehrpersonen (28 %) nie MUA implementiert, 72 %, wenn auch mit unterschiedlicher Häufigkeit, hingegen schon. Von diesen 434 Antwortenden variiert die Häufigkeit zwischen selten (162 Lehrpersonen), manchmal (114) und oft (158).

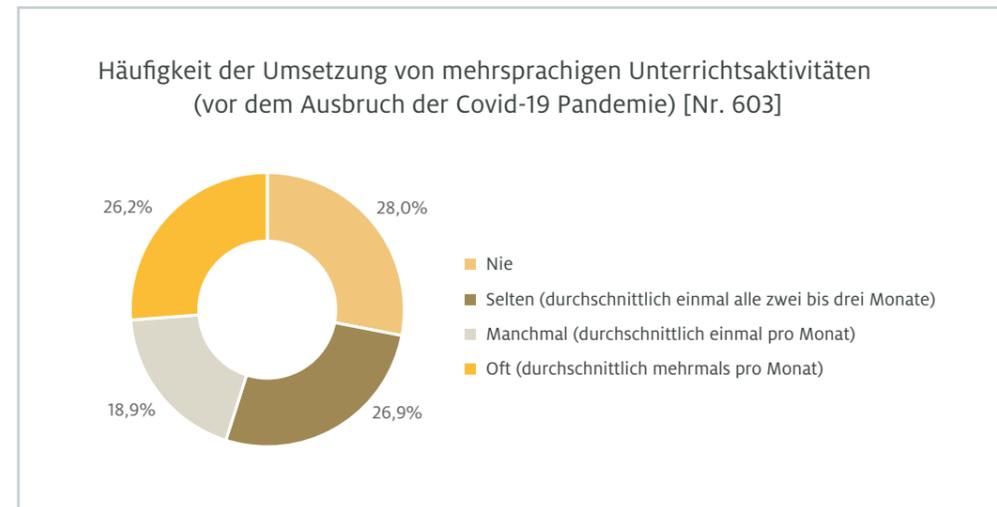


Abbildung 5. Häufigkeit der Umsetzung von mehrsprachigen Unterrichtsaktivitäten (MUA) bei den Teilnehmenden, die vor dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie im Dienst waren (Nr. 603). Quelle: Fragebogen SMS 2.0, Jahr 2021 – eigene Ausarbeitungen.

Die Häufigkeit der Umsetzung von MUA scheint mit der Bedeutung verbunden zu sein, die die Befragten der Förderung der Mehrsprachigkeit in ihrer Unterrichtspraxis zuschreiben. Die Analyse der Antworten auf die Fragen 13 und 14 der 603 Befragten, die in der Zeit vor dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie im Dienst waren, zeigen beispielsweise, dass der Anteil derjenigen, die niemals mehrsprachige Unterrichtsaktivitäten implementiert haben, bei denjenigen, die die

Förderung der Mehrsprachigkeit für überhaupt nicht wichtig halten (79,4 %) deutlich höher ist als bei denjenigen, die diesen Aspekt als extrem wichtig empfinden (13,7 %). Im Gegenzug nimmt die Anzahl an Lehrpersonen, die MUA häufig in ihren Unterrichtseinheiten implementierten mit steigender wahrgenommener Bedeutung der Förderung der Mehrsprachigkeit in der Unterrichtspraxis zu, wie aus Abbildung 6 hervorgeht. Dieser Trend ist allerdings erst ab der Wahrnehmung der Mehrsprachigkeitsdidaktik als ziemlich wichtig beobachtbar.

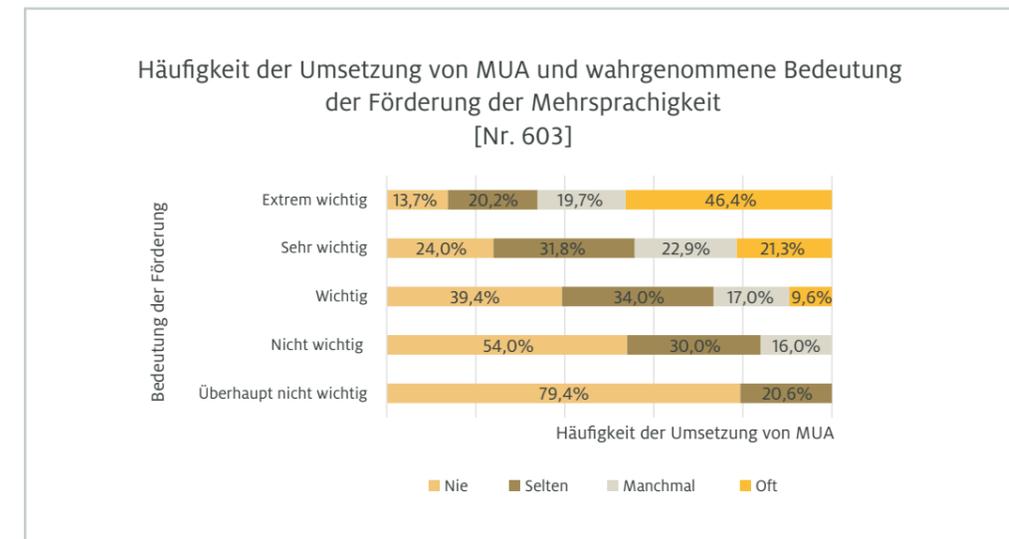


Abbildung 6. Häufigkeit der Umsetzung von mehrsprachigen Unterrichtsaktivitäten (MUA) und wahrgenommene Bedeutung der Förderung der Mehrsprachigkeit in der eigenen Unterrichtspraxis (Nr. 603 Befragte, die vor dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie im Dienst waren). Quelle: Fragebogen SMS 2.0, Jahr 2021 – eigene Ausarbeitungen.

Während die wahrgenommene Bedeutung der Förderung der Mehrsprachigkeit ein motivierender Faktor für die Mehrsprachigkeitsdidaktik zu sein scheint, hat die Analyse der Daten keine Linearität in der Progression und somit keine Beziehung zwischen der Häufigkeit der Umsetzung von MUA und den Jahren der Unterrichtserfahrung oder zwischen der Häufigkeit derselben und dem erworbenen Bildungsabschluss der Teilnehmenden gezeigt. Was hingegen deutlich hervorgeht, ist, dass eine Zusatzausbildung in der Zweit- oder Fremdsprachdidaktik, der Sprachdidaktik oder im Bereich der CLIL-Methodik Einfluss auf die Häufigkeit der Umsetzung von MUA haben kann. Abbildung 7 fasst in diesem Zusammenhang die Ergebnisse der Analyse der Daten zu Frage 14 und 52 der 602 Befragten, die vor dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie im Dienst waren und die die beiden Fragen beantwortet haben, zusammen. Die Abbildung zeigt, dass der Anteil der Befragten, die oft mehrsprachige Unterrichtsaktivitäten implementieren, bei denjenigen, die

eine Zusatzausbildung in einem der oben genannten Bereiche haben, deutlich höher (43,4 %) ist als bei denjenigen, die über keine solche Ausbildung verfügen (21,5 %). Letztere machen einen größeren Anteil derjenigen aus, die nie MUA implementieren (31,5 % vs. 15,5 % der Befragten mit einer Zusatzausbildung). Diese Ergebnisse scheinen darauf hinzudeuten, dass eine Ad-hoc-Ausbildung notwendig und nützlich wäre, um den Lehrpersonen die Fähigkeiten und den Motivations Schub zu vermitteln, um sich der Mehrsprachigkeitsdidaktik zuzuwenden.

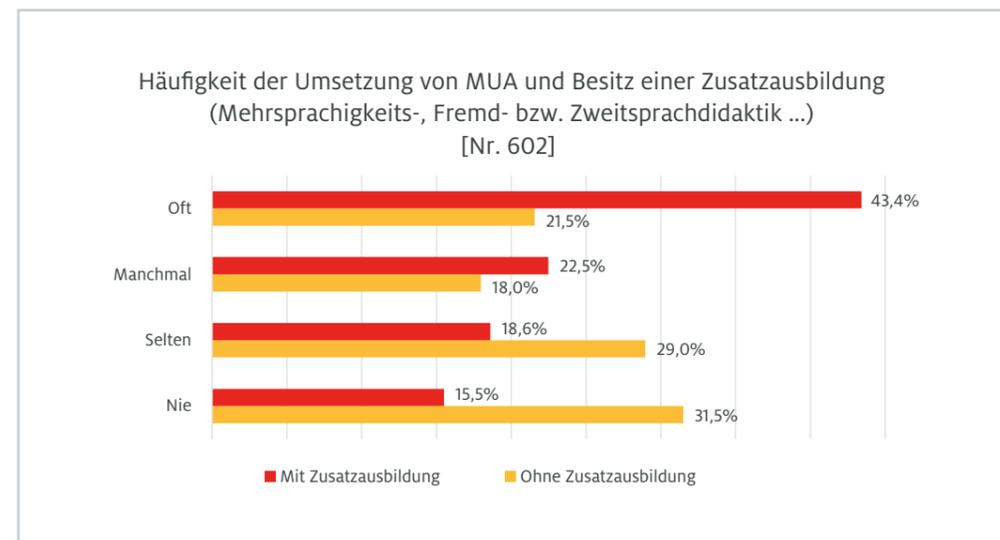


Abbildung 7. Häufigkeit der Umsetzung von mehrsprachigen Unterrichtsaktivitäten (MUA) und Besitz einer Zusatzausbildung in der Zweit- oder Fremdsprachdidaktik, der CLIL-Methodik, der Sprachdidaktik oder verwandten Bereichen (602 Personen, die vor dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie im Dienst waren und die beide Fragen beantwortet haben). Quelle: Fragebogen SMS 2.0, Jahr 2021 – eigene Darstellung.

Aus der Analyse der Antworten auf die Fragen 14 (Häufigkeit der Umsetzung von MUA) und 8 (Fachbereiche der Befragten) erweist es sich als schwierig, auf mögliche Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit mehrsprachiger Unterrichtsaktivitäten und dem Fachbereich (oder den Fachbereichen), in dem die Person unterrichtet, zu schließen. Dies kann auch daran liegen, dass viele Befragte mehrere Fächer aus unterschiedlichen Bereichen unterrichten, insbesondere in der Grundschule. Die Schwierigkeit, einen möglichen Zusammenhang zwischen den beiden Faktoren zu erkennen, führt zu der Annahme, dass der Unterschied eher auf die Wahrnehmungen, Haltungen und Motivationen der Lehrperson als Individuum, wie oben erwähnt, zurückzuführen ist als auf den Fachbereich. Bei Betrachtung der Abbildung 8 wird ersichtlich, dass unter denjenigen, die MUA oft implementieren, besonders Lehrpersonen des künstlerisch-expressiv-sportlichen Bereichs (33,9 % aller Befragten, die sich diesem Bereich zuordnen, insbesondere Lehrpersonen für Musikerziehung) und jene des sprachlich-literarischen Bereichs (29,5 % aller Befragten dieses Bereiches, speziell Fremd- und Zweitsprachlehrpersonen) auffallen.

Häufigkeit der Umsetzung mehrsprachiger Unterrichtsaktivitäten und Fachbereiche der Befragten [Nr. 598]

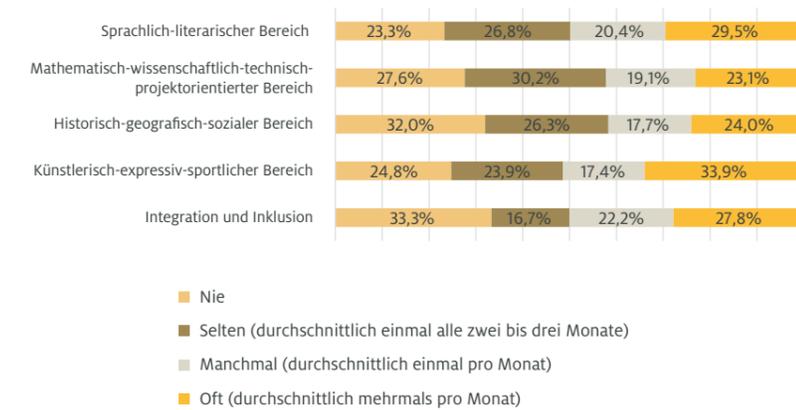


Abbildung 8. Häufigkeit der Umsetzung von MUA und primäre Fachbereiche der Teilnehmenden (Nr. 598 Befragte, die vor dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie im Einsatz waren und die beide Fragen beantwortet haben¹⁰). Quelle: Fragebogen SMS 2.0, Jahr 2021 – eigene Darstellung.

Die Analyse der Daten bezüglich der Häufigkeit der Umsetzung mehrsprachiger Unterrichtsaktivitäten und der Schulstufe/dem Schultyp, in der die Befragten tätig sind, zeigen, dass die Förderung von MUA am häufigsten (oft) auf Grund- und Mittelschulebene erfolgt (wo die Lehrpersonen, die oft MUA anbieten, 35,3 % bzw. 30,2 % der Zugehörigen beider Schulstufen ausmachen), gefolgt von Gymnasien. Basierend auf den Antworten der Teilnehmenden scheint die Umsetzung von MUA in technologischen Fachoberschulen, Landesberufsschulen und *istituti professionali* mit italienischer Unterrichtssprache abzunehmen, wobei der Anteil der Lehrpersonen, die oft MUA implementieren, auf 15,1 % bzw. 19 % sinkt, während der Anteil derjenigen, die MUA selten oder überhaupt nicht anbieten, zunimmt (Abbildung 9).

¹⁰ Die Ergebnisse für den „rechtlich-wirtschaftlichen“ und „technisch-berufsbildenden“ Bereich wurden hier aufgrund der geringen Zahl von Lehrpersonen aus diesen Fachbereichen, die Frage 14 beantwortet haben, nicht dargestellt.

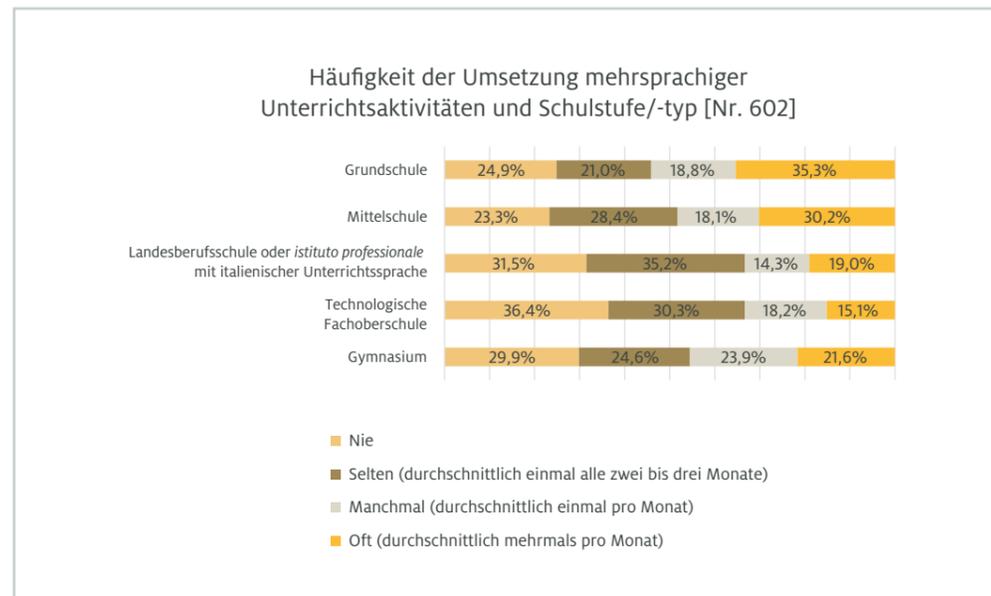


Abbildung 9. Häufigkeit der Umsetzung von MUA nach Schulstufe/-typ (Nr. 602 Antwortende, die vor dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie im Dienst waren und die beide Fragen beantwortet haben).
Quelle: Fragebogen SMS 2.0, Jahr 2021 – eigene Darstellung.

Es ist wichtig daran zu erinnern, dass die präsentierten Ergebnisse keine allgemeine Abbildung der Schulen in Südtirol darstellen wollen. Sie basieren ausschließlich auf den Praktiken und Erfahrungen der Fragebogenteilnehmenden und die Durchführung weiterer Studien in größerem Maßstab ist nötig, um zu untersuchen, ob die Umsetzung von MUA tatsächlich häufiger in Grund- und Mittelschulen stattfindet. Auch qualitative Studien wären wünschenswert, um die Gründe für die Unterschiede zwischen Schulstufen und Schultypen zu verstehen. Eine Annahme besteht darin, dass diese mit einer geringeren Abgrenzung der Fachbereiche in der Grundschule, mit der Typologie der zu unterrichtenden Inhalte oder mit einer größeren Flexibilität beim Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen bei schulischen Aktivitäten und Routinen zusammenhängen könnten. Ein weiterer ausschlaggebender Faktor, der mit den oben genannten zusammenhängt, könnte die Art der mehrsprachigen Unterrichtsaktivitäten sein, die von den Lehrkräften angeboten werden, ein Aspekt, der in Abschnitt 3.3 erörtert wird.

3.3. WELCHE MEHRSPRACHIGEN UNTERRICHTSAKTIVITÄTEN?

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, zielte die zweite für die vorliegende Studie relevante Forschungsfrage darauf ab, die Art der mehrsprachigen Unterrichtsaktivitäten und die darin einbezogenen Sprachen zu identifizieren. In Frage 17 des Fragebogens, die offen und fakultativ war, wurden die Befragten aufgefordert, einige Beispiele mehrsprachiger Unterrichtsaktivitäten zu

nennen, die sie in den Unterricht implementierten. Von den 434 Lehrpersonen, die MUA in der Zeit vor dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie anboten, haben 161 ein oder mehrere Beispiele angegeben. In der Analysephase wurden ihre Antworten in Kategorien eingeteilt, die auf den darin behandelten Inhalten und Umsetzungen basieren, zum Beispiel in Bezug auf den methodologischen Ansatz, die verwendeten Materialien oder die Ziele der Unterrichtsaktivitäten. Dieser Prozess folgte einer induktiven Methode, bei der die Antworten der Lehrkräfte von zwei Bewerter*innen sorgfältig gelesen und in Hinblick auf gemeinsame Merkmale miteinander verglichen wurden. In einigen Fällen wurde eine Antwort zwei oder mehreren Kategorien zugeordnet, je nachdem, wie detailliert die im Klassenzimmer durchgeführten Aktivitäten beschrieben wurden. Zum Beispiel wurde die Antwort „Attività in cui si confrontassero principalmente il tedesco e l'inglese (domande poste in tedesco con risposta in inglese e/o viceversa), confronti grammaticali tra le due lingue con relative differenze e/o somiglianze“¹¹ (Q618) sowohl der Kategorie „Translanguaging“ zugeordnet (da die Verwendung verschiedener Sprachen für Input/Output genannt wird; siehe dazu die Diskussion über „pädagogisches Translanguaging“ im folgenden Absatz) als auch der Kategorie „metalinguistisches Bewusstsein“ (da eine der angeführten Aktivitäten die des Sprachvergleichs ist, die auf das Verständnis von Ähnlichkeiten und Unterschieden bestimmter Sprachen abzielt). Der hier beschriebene Kategorisierungsprozess ergab acht Kategorien bzw. Typen von MUA.

Pädagogisches Translanguaging. Die Art der mehrsprachigen Aktivitäten, die in den Antworten der 161 Teilnehmenden am häufigsten identifiziert wurde, bezieht sich auf das Konzept des pädagogischen Translanguaging (Ganuza und Hedman 2017). Unter diesem Begriff versteht man alle Unterrichtsaktivitäten, bei denen die Absicht besteht, auf die mehrsprachigen Kompetenzen der Schüler*innen auf der Grundlage des Prinzips ihrer Übertragbarkeit zurückzugreifen, um ihre Sprachkenntnisse zu festigen und zu erweitern und ihre Lernprozesse durch den flexiblen Einsatz der an den Aktivitäten beteiligten Sprachen zu unterstützen. Beispiele für pädagogisches Translanguaging finden sich in den Antworten von 88 Lehrenden (54,7 % derjenigen, die Frage 17 beantwortet haben) aller Schulstufen/-typen wieder, insbesondere derer, die an Grundschulen und technologischen Fachoberschulen tätig sind, gefolgt von Lehrkräften an Gymnasien, Mittelschulen, Landesberufsschulen und *istituti professionali* mit italienischer Unterrichtssprache. Aktivitäten im Zusammenhang mit pädagogischem Translanguaging umfassen beispielsweise die Verwendung verschiedener Sprachen für Input und Output (Baker 2011), wie im folgenden Kommentar einer Gymnasiallehrkraft erkennbar ist:

„*Insegnando Informatica, abito i miei studenti all'uso di materiale specifico in Inglese. Per esempio ho proposto a una classe di imparare da soli ad utilizzare uno strumento e un linguaggio di programmazione semplice, con l'ausilio di materiale guida reperibile unicamente in lingua Inglese (testi e video). Il loro prodotto doveva però essere accompagnato da un manuale d'uso in lingua italiana. Lo stesso ho*

¹¹ „Aktivitäten, bei denen hauptsächlich Deutsch und Englisch verglichen werden (Fragen auf Deutsch mit Antwort auf Englisch und/oder umgekehrt), grammatikalische Vergleiche zwischen den beiden Sprachen mit jeweiligen Unterschieden und/oder Ähnlichkeiten“ (Q618).

*fatto con una metodologia di progettazione, spiegata loro attraverso due conferenze in lingua inglese tenute per noi da un docente esterno, ma accompagnate da esercizi, materiali e commenti in lingua italiana¹² (Q322).*¹³

Andere Beispiele für pädagogisches Translanguaging beinhalten die Verwendung von Materialien zu demselben Thema in mehreren Sprachen (z. B. die in der Schule unterrichteten Sprachen oder auch die Erstsprachen der Schüler*innen, falls diese von den Unterrichtssprachen abweichen), wie im Fall der folgenden Auszüge¹⁴, die beide von Grundschullehrpersonen geteilt wurden:

”

Ein und dasselbe Buch in drei Sprachen, z.B. 'Der Grüffelo' (Q377);

”

ad esempio utilizzo molto libri di narrativa in tre lingue ufficiali e poi colleghiamo con vari esercizi di parlato anche le lingue parlate dai miei scolari¹⁵ (Q464).

In den Antworten der Teilnehmenden wird die Verwendung mehrsprachiger Materialien oft von Gegenüberstellungs- und Vergleichsarbeiten begleitet, die darauf abzielen, metalinguistisches Bewusstsein zu fördern, wie im Kommentar dieser Grundschullehrperson festgehalten wird:

¹² Dadurch, dass ich Informatik unterrichte, gewöhne ich meine Schüler*innen daran, fachspezifisches Material auf Englisch zu verwenden. Zum Beispiel habe ich eine Klasse dazu ermutigt, anhand von Leitfadensmaterial, das nur in englischer Sprache verfügbar ist (Texte und Videos), selbstständig ein Programmierwerkzeug und eine einfache Programmiersprache zu erlernen. Ihrem Produkt musste allerdings eine Bedienungsanleitung in italienischer Sprache beiliegen. Dasselbe habe ich mit einem Projektdesign gemacht, das den Schüler*innen durch zwei Vorträge in englischer Sprache erklärt wurde, die von einem externen Dozenten abgehalten wurden. Begleitet wurde das Ganze von Übungen, Materialien und Kommentaren in italienischer Sprache (Q322).

¹³ Alle Kommentare der Fragebogenteilnehmenden finden Sie hier unverändert in ihrer Originalversion.

¹⁴ Fehler im Originalzitat wurden im Text nicht ausgebessert.

¹⁵ zum Beispiel verwende ich oft Erzählwerke in drei offiziellen Sprachen und dann verbinden wir mit verschiedenen mündlichen Übungen auch die Sprachen, die von meinen Schüler*innen gesprochen werden (Q464).

”

Zwei bzw drei sprachige Kalender (wochentage, monate....) gemeinsame Diskussionen über Gemeinsamkeiten oder Unterschiede in der dt bzw ital Grammatik, Aktivitäten zu Bilderbüchern in beiden Sprachen... (Q187).

Weitere Beispiele für pädagogisches Translanguaging finden sich in Unterrichtsaktivitäten wieder, bei denen von einzelnen Schüler*innen oder während Gruppenarbeitsphasen mehrsprachige mündliche oder schriftliche Texte produziert werden, wie von diesen Lehrpersonen der Grundschule bzw. der technologischen Fachoberschule suggeriert:

”

Referate mehrsprachig gestalten, Schulregeln in verschiedenen Sprachen ausarbeiten, Personenbeschreibungen in verschiedenen Sprachen durchführen (Q907);

”

Von Schülern selbst geschriebene Bewegungsanweisungen (z.B. Hochsprung, Kugelstoß, Salto vw, Rolle vw, ...), diese mit anderen Schülern ausgetauscht und dann in der Praxis durchgeführt. Anschließend sich jeweils zu zweit die Bewegungsausführung angeschaut und die Bewegungskorrektur (Abweichungen von der idealen Ausführung) in der anderen Sprache verschriftlicht (ITA und/oder E) (Q266).

Metalinguistisches Bewusstsein. Die Typologie von MUA, die in der Kategorisierungsphase am zweithäufigsten festgestellt wurde, wurde als „metalinguistisches Bewusstsein“ bezeichnet. Sie ergab sich aus den Antworten von 78 Lehrenden und somit 48,4 % derjenigen, die Frage 17 beantwortet haben. Die Beispiele, die dieser Kategorie angehören, beinhalten Unterrichtsaktivitäten mit dem vorrangigen Ziel, das Bewusstsein für das Funktionieren und die Natur von Sprachen zu schärfen (Mertz und Yovel 2003). Sie sind bei Teilnehmenden, die auf der Ebene von Grund- und Mittelschulen sowie Gymnasien tätig sind, weiter verbreitet als bei jenen, die an Landesberufsschulen und technologischen Fachoberschulen tätig sind. Folgende Kommentare sind Beispiele dafür:



Frequente ricorso all’etimologia delle parole e alla presenza delle stesse etimologie nelle differenti lingue moderna. (es. SUSTINERE latino â–° fr. ‘soutenir’; it. ‘sostenere’; sp. ‘sostener’ ing. ‘to sustain’)¹⁶ (Q708);



Häufige informelle Hinweise auf die Etymologie von Wörtern, auf semantische und grammatikalische (besonders syntaktische) Ähnlichkeiten und Unterschiede, auf Zusammenhänge mit Standarddeutsch, Südtiroler Dialekt, aber hauptsächlich mit Latein und Italienisch (Q705);



(...) ho fatto ascoltare canzoni nelle lingue di studio degli alunni (spagnolo e russo) e fatto fare dei confronti fra di esse. Oppure durante le mie lezioni faccio tradurre le parole nella lingua nativa dei ragazzi (italiano, tedesco o ladino). Uso anche il latino per spiegare l’origine di alcune parole. Nelle lezioni di spagnolo mi è capitato di fare connessioni con l’arabo e interpellato chi parlava tale lingua¹⁷ (Q313).

CLIL und Kopräsenz. Von den 161 Personen, die Frage 17 beantwortet haben, gaben 35 Lehrkräfte (21,7 %) an, auf die CLIL-Methode für die Mehrsprachigkeitsdidaktik zurückzugreifen. Diese Art von Antwort wurde hauptsächlich von Lehrpersonen gegeben, die an technologischen Fachoberschulen, Gymnasien und Grundschulen tätig waren. In der gleichen Kategorie wurden zudem alle Erfahrungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik zusammengefasst, die die Anwesenheit von mindestens zwei Lehrpersonen vorsahen, wie die folgenden Kommentare von Lehrkräften der Grundschule, der technologischen Fachoberschule und der Mittelschule veranschaulichen:

¹⁶ Häufiger Rückgriff auf die Etymologie der Wörter und das Vorhandensein derselben Etymologien in den verschiedenen modernen Sprachen. (z. B. SUSTINERE Latein â–° fr. ‚soutenir‘; it. ‚sostenere‘; sp. ‚sostenere‘ en. ‚to sustain‘) (Q708).

¹⁷ (...) ich habe die Schüler*innen Lieder in ihren ausgewählten Fremdsprachen (Spanisch und Russisch) hören lassen und Vergleiche zwischen ihnen anstellen lassen. Oder ich lasse während meines Unterrichts die Wörter in die Erstsprache der Kinder (Italienisch, Deutsch oder Ladinisch) übersetzen. Ich nehme auch Latein her, um die Herkunft einiger Wörter zu erklären. Im Spanischunterricht kam es vor, dass ich Verbindungen zu Arabisch herstellte und jene befragte, die diese Sprache sprechen (Q313).



Ho spiegato l’argomento di scienze o geografia in italiano e contemporaneamente la collega di L2 l’ha spiegato in tedesco. Abbiamo lavorato sulla terminologia per scoprire le differenze nelle due lingue. Un lavoro che ha funzionato molto bene¹⁸ (Q947);



Zwei Wochenstunden gestalten ich gemeinsam mit einer Kollegin den Unterricht mehrsprachig (Q09).



In Umweltkunde arbeiten wir in Kopräsenz (Ital- + Dt.-Lehrperson) gemeinsam z.B. am Thema ‘Klima’. Das Thema ‘EU’ oder ‘UNO’ werden gemeinsam mit der Ital.-Lehrperson erarbeitet (Q941).

Interkulturelle Aktivitäten. Mit geringerer Häufigkeit gaben einige Befragte (14,3 %, d. h. 23 Lehrkräfte) an, mehrsprachige Unterrichtsaktivitäten mit einem ausgeprägten Fokus auf interkulturelle Aspekte zu planen, z. B. zur Entdeckung des kulturellen Erbes benachbarter und entfernter Gemeinschaften. Diese Art von Aktivität findet sich häufiger in den Antworten von Lehrpersonen an Landesberufsschulen oder technologischen Fachoberschulen wieder. Die folgenden Kommentare veranschaulichen diese Art von MUA; der erste stammt von einer Lehrperson, die an einer Landesberufsschule arbeitet, der zweite wurde stattdessen von einer Lehrkraft der Mittelschule geteilt:

¹⁸ Ich habe das Thema aus Naturkunde oder Geographie auf Italienisch erklärt und gleichzeitig hat die L2-Kollegin es auf Deutsch erklärt. Wir haben an der Terminologie gearbeitet, um die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen herauszufinden. Eine Aktivität, die sehr gut funktioniert hat (Q947).



*Esperienze culinarie e gastronomiche*¹⁹ (Q927);



*Noi utilizziamo un metodo della [nome casa editrice], quindi molte indicazioni e testi sono in lingua inglese. Inoltre contengono brani da diverse tradizioni e culture e questo ci porta automaticamente a pensare ad altre culture. Poi invito spesso i ragazzi di altri paesi a condividere brani delle loro terre d'origine. Non tutti però lo fanno spontaneamente, alcuni preferiscono 'omologarsi' e a questo punto cerco di valorizzare in positivo la differenza di culture, che ha portato tanta ricchezza in ambito musicale*²⁰ (Q400);

Andere Arten von MUA. Die vier weiteren Kategorien, die während der Analysephase erstellt wurden, kamen in den Daten weniger häufig vor und machen daher nur einen sehr geringen Prozentsatz derjenigen aus, die Frage 17 beantwortet haben. Dazu gehören „Dramatisierungen“ (veranschaulicht durch die Antwort „esperienze teatrali multilingui“²¹ Q960), „Sprachbiografien“ (die sich auf den Vorgang der Rekonstruktion der Sprachbiografien und -repertoires der Schüler*innen bezieht, wie im Auszug „reporting about their language histories/background/their experiences with learning new languages“²² Q574) und „Austausch mit anderen Schulen“, die sich in folgender Antwort wiederfinden lässt: „Ein Beispiel: Brieffreundschaft mit Kindern aus Südamerika... wir schreiben Briefe auf Deutsch/Italienisch und Englisch“ (Q120).

Von Interesse, wenn auch nur auf Kommentare von 5,6 % der 161 Teilnehmenden (d. h. von neun Lehrpersonen) zurückzuführen, die auf Frage 17 geantwortet haben, ist die Kategorie „sprachliche Flexibilität“. Diese Typologie wurde vor allem bei Lehrkräften festgestellt, die an Landesberufsschulen oder *istituti professionali* mit italienischer Unterrichtssprache tätig waren, und umfasst alle Antworten, aus denen eine Offenheit gegenüber einer flexiblen und kreativen Nutzung der Ressourcen des sprachlichen Repertoires der Schüler*innen hervorgeht. Obwohl sie nicht unbedingt mit dem pädagogischen Translanguaging in Verbindung gebracht werden können, berichten die dieser Kategorie zugeordneten Antworten von Momenten des Schullebens, in denen Schüler*innen (und Lehrpersonen) die Möglichkeit haben, eine oder mehrere Sprachen ihrer Wahl zu verwenden, um zu kommunizieren oder eine ihnen zugewiesene Aufgabe zu erfüllen,

¹⁹ Kulinarische und gastronomische Erlebnisse (Q927).

²⁰ Wir verwenden eine Methode von [Name des Verlags], deshalb sind viele Angaben und Texte in englischer Sprache. Zudem enthalten sie Lieder, die aus verschiedenen Traditionen und Kulturen stammen, was uns automatisch dazu bringt, über andere Kulturen nachzudenken. Außerdem lade ich oft die Schüler*innen, die aus anderen Ländern stammen, ein, Lieder aus ihren Heimatländern zu teilen. Nicht alle tun es aber freiwillig, einige ziehen es vor, sich „anzupassen“, und an dieser Stelle versuche ich, den Unterschied der Kulturen, der zu viel Reichtum im musikalischen Bereich geführt hat, positiv aufzuwerten (Q400).

²¹ Mehrsprachige Theatererfahrungen (Q960).

²² Über die eigene sprachliche Vergangenheit/Hintergrund/Erfahrungen mit dem Lernen neuer Sprachen berichten (Q574).

ohne dabei auf Widerstand oder Einschränkungen zu stoßen. Beispiele für diese Kategorie sind folgenden Kommentaren zu entnehmen, die von Landesberufsschul- bzw. Gymnasiallehrkräften geteilt wurden:



*Vorträge/Präsentationen dürfen Schüler*innen je nach Wunsch in Deutsch oder Italienisch machen* (Q11);



*Religion wird grundsätzlich 3-Sprachig unterrichtet. Jeder Schüler*in darf sich in seiner Sprache ausdrücken, wir wechseln mehrmals Unterrichtssprache in einer Stunde* (Q261).

Die Arten von mehrsprachigen Unterrichtsaktivitäten, die in den obigen Kommentaren veranschaulicht werden, sind nützlich, um einen Überblick darüber zu geben, was Lehrpersonen, die sich mit Mehrsprachigkeitsdidaktik befassen, konkret in ihren Klassen tun. In diesem Zusammenhang glauben wir, dass die Beispiele, die von den Studienteilnehmenden geteilt wurden, eine Inspiration für diejenigen sein können, die Mehrsprachigkeitsdidaktik in ihrem Unterricht vielleicht einmal ausprobieren möchten. Neben der Identifizierung der verschiedenen Typen von MUA ist es nun interessant zu verstehen, welche Sprachen oder Varietäten die Fragebogenteilnehmenden in ihre Aktivitäten einbezogen haben.

3.4. WELCHE SPRACHEN UND VARIETÄTEN?

Von den 434 Befragten, die in Frage 14 angaben, mehrsprachige Aktivitäten im Unterricht umzusetzen, haben 431 auch auf die nächste Frage klar geantwortet, in der nach den Sprachen und/oder Varietäten gefragt wurde, die in diese Aktivitäten einbezogen wurden. Den Befragten stand eine Liste mit Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung, aus denen eine oder mehrere Optionen ausgewählt werden konnten, einschließlich der Aussage „Es kommt darauf an“, die wiederum nach genaueren Angaben fragte. Wie aus Abbildung 10 hervorgeht, hat mehr als die Hälfte (301) der 431 Befragten die an der Schule offiziell unterrichteten Fremdsprachen miteinbezogen (z. B. Englisch oder Französisch), 155 Befragte die anderen Zweitsprachen, die in Südtirol unterrichtet werden (Italienisch oder Deutsch), 85 Südtiroler Dialektvarietäten und 96 die *anderen* Herkunftssprachen der Schüler*innen (anders in Bezug auf die formell an der Schule unterrichteten Sprachen). Fünf Befragte implementierten mehrsprachige Aktivitäten in den Unterricht und griffen dabei auf andere Sprachen zurück, wie z. B. die klassischen Sprachen oder andere Fremdsprachen, die nicht offiziell Teil des Lehrplans der Schule sind, aber entweder der Lehrperson bekannt oder für den unterrichteten Fachbereich von Interesse sind.

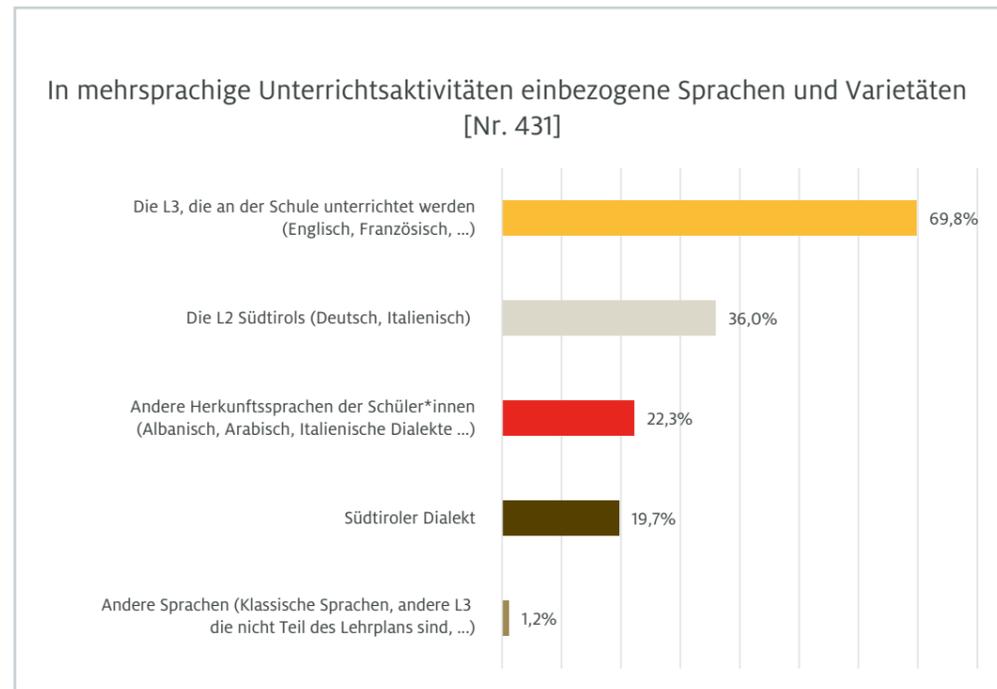


Abbildung 10. Von den Befragten in MUA einbezogene Sprachen und Varietäten - Multiple-Choice-Frage (Nr. 431 Personen, die MUA anboten und die beide Fragen beantwortet haben). Quelle: Fragebogen SMS 2.0, Jahr 2021 – eigene Darstellung.

Die in Abbildung 10 dargestellten Ergebnisse sind aus mindestens zwei Gründen interessant: einerseits, da sie auf die große Bedeutung hinweisen, die die Antwortenden den in den Lehrplan aufgenommen Fremdsprachen zuschreiben, insbesondere auf der Ebene technologischer Fachoberschulen und Gymnasien (siehe Abbildung 11). In diesem Zusammenhang stellt die Förderung von Sprachen wie Englisch oder Französisch, die aufgrund der sozioökonomischen Vorteile, die mit ihnen verbunden sind und ihrer weltweiten Verbreitung als wichtig erachtet werden, ein Verständnis der Schule als nach außen gerichtet und auf eine Vorbereitung der Schüler*innen auf eine prestigeträchtige Mehrsprachigkeit zielend dar (van Avermaet et al. 2018). Die zweite Beobachtung betrifft die weiteren Erstsprachen der Schüler*innen, die von 22,3 % der Lehrpersonen, die Erfahrung mit der Umsetzung von MUA haben, miteinbezogen wurden. Dies betrifft insbesondere die Grundschulebene (siehe Abbildung 11). Dieses Ergebnis ist besonders interessant, wenn man bedenkt, dass die bereits erwähnte qualitative Studie, die 2012 vom Team des Projekts SMS mit Lehrpersonen und Schulführungskräften, die an Mittelschulen in Südtirol tätig waren (Engel und Hoffman 2016), durchgeführt wurde, zeigte, dass die tatsächliche sprachliche Vielfalt, die von den Schüler*innen mitgebracht wurde (mit anderen Worten, die neuen Formen der Mehrsprachigkeit), nur sehr selten in die Unterrichtspraxis einfluss und daher in vielen Schulen unterrepräsentiert war. Trotz der Schwierigkeit die beiden Studien zu vergleichen, da sie mit sehr unterschiedlichen Formen und Methoden der Datenerhebung durchgeführt wurden (Interviews im ersten Fall, Fragebogen im zweiten), deuten die Informationen, die aus

dieser Umfrage hervorgehen, auf eine optimistischere Situation als die Ergebnisse der 2012 durchgeführten Studie. Trotzdem scheinen die Ergebnisse der aktuellen Studie Bereiche aufzuzeigen, in denen die Mehrsprachigkeitsdidaktik weitere Impulse und Inspirationen benötigt, um den sprachlichen Reichtum der Schulen Südtirols noch stärker sichtbar zu machen und diesen als didaktische Ressource nutzen zu können. Weitere Studien, möglichst quantitativer Art und größeren Umfangs, sollten in Zukunft durchgeführt werden, um die hier vorgeschlagene Einschätzung zu erweitern und mit größerer Genauigkeit eine eventuelle Entwicklung der in MUA implementierten Sprachen in allen Schulstufen und -typen darzustellen.

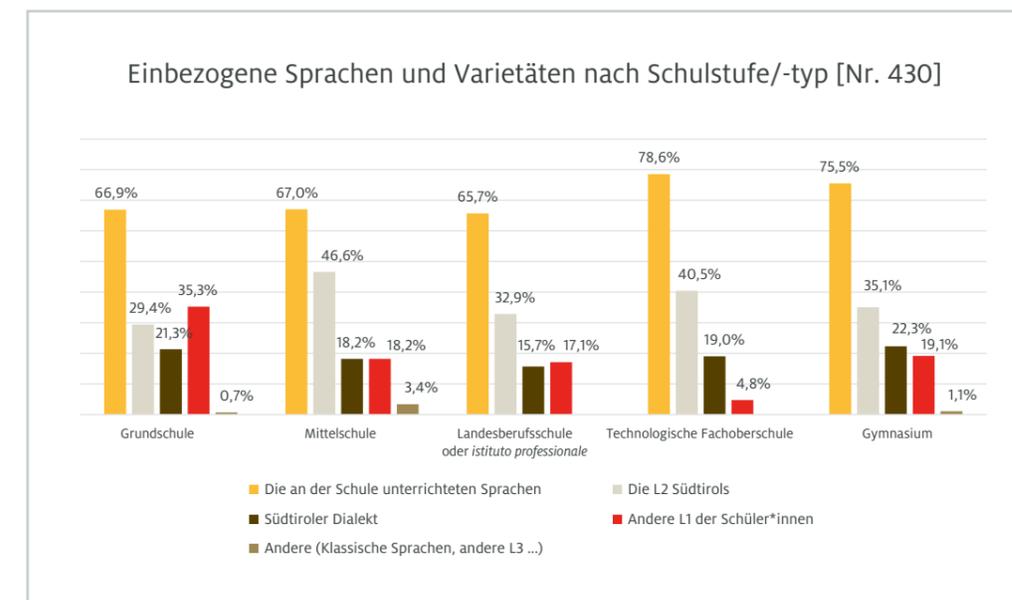


Abbildung 11. Sprachen und Varietäten, die von den Befragten in die MUA einbezogen wurden, nach Schulstufe und -typ (Nr. 430 Lehrpersonen, die MUA umsetzten und die beide Fragen beantwortet haben). Quelle: Fragebogen SMS 2.0, Jahr 2021 – eigene Darstellung.

3.5. AUF WELCHE SCHWIERIGKEITEN STIESSEN DIE LEHRPERSONEN?

Eine der Forschungsfragen, die der vorliegenden Studie zu Grunde liegen, betrifft die etwaigen Schwierigkeiten, auf die die Lehrpersonen bei der Umsetzung mehrsprachiger Unterrichtsaktivitäten stießen. Frage 18 des Fragebogens war so formuliert, dass die Befragten bis zu drei Schwierigkeiten angeben konnten, die sie aus einer Liste von Optionen auswählen konnten. Außerdem gab es die Möglichkeit, über die Option „Sonstiges“ weitere Herausforderungen anzugeben. Wie

oben erwähnt, lag der Fokus auf der Umsetzung von MUA in Zeiten, die dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie vorausgingen, da das Ziel darin bestand, etwaige Schwierigkeiten zu ermitteln, die in Nicht-Notstandssituationen auftreten. Von den 434 Antwortenden, die mehrsprachige Unterrichtsaktivitäten förderten (siehe Abschnitt 3.2), haben 428 gültige Antworten auf Frage 18 gegeben. Von diesen gaben 144 (33,6 %) an, dass sie keinerlei Schwierigkeiten bei der Umsetzung von MUA in der Klasse hatten, während die restlichen 284 eine Vielzahl von Herausforderungen auflisteten. In den folgenden Abschnitten werden sie zusammengefasst, auch mit dem Ziel, Bereiche aufzuzeigen, in denen die Lehrpersonen einen erhöhten Bedarf an Unterstützung von der Lehrerschaft, den Einrichtungen und der wissenschaftlichen Gemeinschaft zu verspüren scheinen.

Zeitaufwand und Schwierigkeiten bei der Beschaffung nützlicher Ressourcen. Laut 192 Lehrpersonen (44,9 % derjenigen, die auf Frage 18 geantwortet haben) ist die Vorbereitung mehrsprachiger Unterrichtsaktivitäten sehr zeitaufwändig. Inwiefern sich dieser Faktor auf die Arbeit der Lehrpersonen auswirkt, geht aus dem folgenden Auszug hervor, der Teil eines Kommentars am Ende des Fragebogens war: „Da ich mehrere Projekte an der Schule mache (z. B. eine Schülerzeitung), reichen die Auffüllstunden einfach nicht aus“ (Q9). Es kann davon ausgegangen werden, dass die Anzahl an Stunden, die für den mehrsprachigen Unterricht benötigt wird, auch mit der Notwendigkeit zusammenhängt, Unterrichtsmaterialien und -ressourcen zu finden, die an die eigenen Klassen angepasst werden können. Dies stellt die zweitgrößte Schwierigkeit dar und wurde von 141 Lehrkräften angegeben (32,9 % der 428, die diese Frage beantwortet haben). Dieses Ergebnis muss womöglich im Licht des besonderen soziolinguistischen Kontextes und Bildungskontextes Südtirols interpretiert werden, in dem drei Sprachen offiziell anerkannt und in vielen Schulen präsent sind. Ein zusätzliches Maß an Komplexität wird außerdem durch die im Lehrplan vorhandenen Fremdsprachen bedingt, die als prestigeträchtig angesehen werden, sowie durch eine Vielzahl von Sprachen und Varietäten, auch dialektaler Varietäten, die in den Bildungsplänen nicht formell enthalten sind. In diesem so einzigartigen und besonderen Umfeld ist es verständlich, dass die Notwendigkeit besteht, nützliche Materialien zu finden, die an die verschiedenen Bildungskontexte angepasst werden können. Die Antworten auf Frage 18 deuten somit auch auf den Bedarf hin, all jene Ressourcen, die mit den Grundsätzen und Zielen der Mehrsprachigkeitsdidaktik vereinbar sind, noch besser auffindbar und nutzbar zu machen. Um Informationen, Erfahrungen und Ideen auszutauschen, die der Lehre und dem Lernen zugutekommen können, müssen möglicherweise Ressourcen (digital und nicht digital) noch stärker zwischen allen Lehrkräften ausgetauscht werden. Dazu zählen jene, die von Einrichtungen wie dem *European Centre for Modern Languages (ECML) des Europarates*²³, dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum²⁴, dem Institut für angewandte Sprachforschung von Eurac Research²⁵ selbst oder von lokalen pädagogischen Einrichtungen²⁶ entwickelt wurden, sowie praktische Erfahrungen und

²³ <https://www.ecml.at>

²⁴ <http://oesz.at/OESZNEU/mainstart.php>

²⁵ <https://sms-project.eurac.edu/?lang=de>

²⁶ siehe zum Beispiel: <https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/schule.asp>; <https://www.provincia.bz.it/formaziun-lingac/scora-ladina/it/personale-dirigenza-le-e-insegnante.asp>; <https://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/Default.asp>

Vorschläge von Lehrpersonen und Forschenden, die im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Südtirol, Italien und dem Rest der Welt²⁷ aktiv sind.

Wahrgenommener Mangel an Kompetenzen oder Kenntnissen. Zwei der von den Teilnehmenden aufgezeigten Schwierigkeiten scheinen auf die persönliche Notwendigkeit zurückzuführen zu sein, Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu vertiefen: Dies zeigt sich deutlich in der Wahl der Option „Ich habe mich nicht ausreichend auf dieses Thema vorbereitet gefühlt“ von 66 Teilnehmenden (15,4 %) sowie in der Schwierigkeit, die von 77 Lehrkräften (18 %) zum Ausdruck gebracht wurde, den Fortschritt der Schüler*innen in den im Unterricht geförderten mehrsprachigen Aktivitäten zu bewerten. In diesem Zusammenhang kann vermutet werden, dass eine Herausforderung in der Schwierigkeit besteht, die mehrsprachigen Kompetenzen in einem allgemeinen (nicht nur italienischen, sondern weit verbreiteten) Schulsystem zu bewerten, das immer noch allzu oft auf einen getrennten Unterricht und eine getrennte Bewertung der Sprachkenntnisse abzielt, d. h. dem bereits erwähnten Konzept der „parallelen Einsprachigkeit“ folgt, wonach die (zwei oder mehrere) Unterrichtssprachen getrennt voneinander gehalten werden müssen (Heller 1999). Was diese Antworten aufzeigen, ist vielleicht der Wunsch und der Bedarf an einer Ausbildung im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die auch dazu beitragen würde, mögliche Ängste, Zurückhaltung oder Unsicherheiten beim Ausprobieren unterschiedlicher Aktivitäten, Methoden und Ansätzen in der eigenen Unterrichtspraxis zu mildern. Von großem Nutzen sind in diesem Sinne die Fort- und Weiterbildungsinitiativen, die von allen Südtiroler Schulämtern sowie von Forschungseinrichtungen und (inter-)nationalen Netzwerken von Fachleuten²⁸ organisiert werden und nicht nur die Entwicklung von Kompetenzen und Kenntnissen fördern, sondern auch Momente des Austausches und der Reflexion mit Kolleg*innen aus der Schulwelt bieten.

Beziehungen zu Kolleg*innen, Schüler*innen und Familien. Es ist interessant festzustellen, dass einige der Schwierigkeiten, die von denjenigen, die Frage 18 beantwortet haben aufgezählt wurden, von Beziehungen zu anderen Akteur*innen in der Schule abhängen: Schüler*innen, Kolleg*innen und Familien. Die Tatsache, dass diese hemmenden Faktoren in den Antworten der Studienteilnehmenden nur selten vorkommen, und zwar bei 35, 21 bzw. vier Lehrpersonen, könnte ein Indikator für eine relative Harmonie zwischen allen Beteiligten sein, zumindest in den Umfeldern, in denen die Antwortenden arbeiten. Ihre Anwesenheit erinnert uns jedoch daran, dass mehrsprachige Bildung nicht nur in den Händen einer einzelnen Lehrperson liegt, sondern dass Synergien und Vereinbarungen zwischen dem Lehrkörper, der Schüler*innengemeinschaft und den Familien gefunden werden müssen. Darauf verweist auch dieser Kommentar zu den Schwierigkeiten, die im Unterricht auftreten: „Tandem hing von der Kollegin/Kollegen ab, wieweit ein wirklicher 'Austausch zwischen den beiden Sprachen' möglich war“ (Q391).

²⁷ siehe zum Beispiel: <https://virtulapp.eu/>; <http://www.uniroma4.it/?q=node/1234>; <https://cluss.unistrasi.it/1/116/158/Didattica.htm>; <https://www.dizionar.com/home>

²⁸ siehe zum Beispiel: <https://www.bimm.at/>

3.6. WARUM HABEN EINIGE LEHRPERSONEN KEINE MEHRSPRACHIGEN UNTERRICHTSAKTIVITÄTEN UMGESETZT?

Wie in Abschnitt 3.2 diskutiert, haben 169 der 603 Antwortenden, die vor dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie im Dienst waren, nie MUA in ihrer Unterrichtspraxis umgesetzt. Diese Lehrkräfte wurden in Frage 22 des Fragebogens gebeten, ihre Gründe zu erläutern, indem sie bis zu drei Antwortmöglichkeiten aus einer Liste auswählen und gegebenenfalls weitere Kommentare über die Option „Sonstiges“ hinzufügen konnten. Die Frage beantworteten 162 Lehrpersonen mit einer Vielzahl an Motiven, warum MUA nicht umgesetzt wurden und in unterschiedlichen Kombinationen.

„Das Fach, das ich unterrichte, ist kein Sprachfach.“ Die Analyse der Antworten auf Frage 22 zeigt, dass der am häufigsten geäußerte Grund damit zusammenhängt, dass das eigene Fach als getrennt oder weit entfernt von den Zielen der Sprachbildung wahrgenommen wird, da als Hauptziel das Lehren von Inhalten gilt. Von den 75 Personen, die diese Option gewählt haben (46,3 % der 162 auf Frage 22 Antwortenden), sind die meisten im mathematisch-wissenschaftlich-technisch-projektorientierten und historisch-geografisch-sozialen Bereich tätig (sie repräsentieren jeweils 41,3 % bzw. 26,7 % der Lehrpersonen, die diese Antwortoption gewählt haben), und dies oft an Gymnasien, Landesberufsschulen oder *istituti professionali* mit italienischer Unterrichtssprache. Während es verständlich ist, dass Lehrpersonen aus Disziplinen, die traditionell als nicht-sprachlich gelten (z. B. Mathematik oder Geographie), sich weniger verantwortlich für die Entwicklung der Sprachkenntnisse ihrer Schüler*innen fühlen, ist es wiederum auch wahr, dass die wissenschaftliche Forschung und die Angaben von nationalen und internationalen Einrichtungen (siehe z. B. die nationalen Angaben für den Lehrplan des Kindergartens und des ersten Zyklus²⁹ der Schulbildung des MIUR sowie die vielen Dokumente und Projekte des Europarats) seit langem betont haben, dass die sprachliche Bildung eine Aufgabe jeder Lehrperson ist, weil jedes Fach eine sprachliche Dimension hat und weil die Schüler*innen Unterstützung und Anleitung benötigen, um die spezifische Sprache eines Fachbereichs zu verstehen, auch indem sie sich auf ihre eigenen mehrsprachigen Kompetenzen stützen.

„Meine Aufgabe ist es, die Unterrichtssprache zu unterrichten, nicht andere Sprachen.“ Der zweithäufigste Grund für die Nichtumsetzung mehrsprachiger Aktivitäten im Unterricht, der von 40,1 % der 162 Personen, die Frage 22 beantwortet haben, angegeben wurde, hängt mit der Wahrnehmung der eigenen Rolle als Lehrperson zusammen, die ausschließlich für das gegebene Fach oder die Unterrichtssprache zuständig ist, nicht aber für andere Sprachen. Es ist nicht verwunderlich, dass diese Begründung hauptsächlich von Personen im sprachlich-literarischen Bereich (58,5 % der 65 Befragten, die diese Option gewählt haben) angeführt wurde, die dementsprechend eine der im Lehrplan enthaltenen Sprachen unterrichten. Auf der einen Seite ist die von diesen Lehrpersonen geteilte Wahrnehmung mehr als vernünftig, da sie aufgrund ihrer Rolle und ihrer Ausbildung oft mit dem Unterrichten einer bestimmten Sprache beschäftigt sind. Dies scheint besonders auf der Ebene der Grundschule zuzutreffen (vielleicht ist es kein Zufall, dass diese Antwortoption häufiger von Lehrpersonen dieser Kategorie gewählt wurde, nämlich von 32,3 %), in der viele Schüler*innen zum ersten Mal mit einer oder mehreren Sprachen des Lehrplans in Kontakt kommen. Es ist dennoch wichtig zu beachten, dass viele mehrsprachige Prak-

tiken auch während des Erst-, Zweit- oder Fremdsprachenunterrichts gefördert werden können: viele Beispiele für MUA, die in Abschnitt 3.3 angeführt sind, können nämlich auch verwendet werden, um die Sprachkenntnisse der Schüler*innen in der Ziel- oder Unterrichtssprache zu entwickeln und zu stärken. Dies kann beispielsweise erfolgen, indem die metasprachliche Reflexion angeregt wird und auf die Fähigkeiten zurückgegriffen wird, die die Schüler*innen bereits in den Sprachen haben, die Teil ihres Repertoires sind, um neue Strukturen der Unterrichtssprache zu verstehen und zu erwerben. Dazu ist es nicht immer notwendig, dass die Lehrperson über Kenntnisse in allen Sprachen seiner/ihrer Schüler*innen verfügt. Die Forschung sagt uns in der Tat, dass mehrsprachige Schüler*innen oft eine ausgeprägtere Fähigkeit darin haben, sprachliche Phänomene zu identifizieren, zu vergleichen und kritisch zu diskutieren (siehe zum Beispiel Gogolin et al. 2010) und dass der Prozess des Vergleichs, der Verwendung und der Produktion von mehrsprachigen Texten, wenn angemessen angeregt, eine große Hilfe für die Entwicklung von Fähigkeiten in der weniger „starken“ Sprache darstellen kann, zum Beispiel einer Fremdsprache, die in der Schule unterrichtet wird.

„Ich würde gerne mehrsprachige Unterrichtsaktivitäten anbieten, aber ich habe nicht die nötigen Kompetenzen.“ Der dritthäufigste Grund, der von denjenigen angegeben wurde, die Frage 22 beantwortet haben, bezieht sich auf einen bereits im vorherigen Abschnitt erwähnten Aspekt, nämlich den Wunsch und den Bedarf an einer Ausbildung im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Von den 39 Befragten, die diese Option aus der Liste ausgewählt haben (24,1 % der Antwortenden), ist die größte Zahl (33,3 %) an einem Gymnasium der Provinz tätig. Interessanterweise ist fast die Hälfte der Teilnehmenden, die diesen Grund gewählt haben, im sprachlich-literarischen und historisch-geographisch-sozialen Bereich tätig (47,4 % für beide Kategorien), was auf eine gewisse Sensibilität gegenüber dem Thema der Mehrsprachigkeitsdidaktik bei denjenigen hinweist, die, wie oben gesehen, tatsächlich (in) nur eine(r) Sprache unterrichten.

Weitere Schwierigkeiten. Die weiteren Gründe, die aus der Liste der Antwortmöglichkeiten ausgewählt wurden, beziehen sich auf den Zeitmangel (von 34 Befragten angegeben, hauptsächlich solcher, die an Grundschulen und Gymnasien tätig sind) und den Mangel an mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien (20 Lehrpersonen, die vorwiegend an Grund- und Mittelschulen tätig sind). Diese beiden Begründungen unterstreichen die vorhin schon erwähnte Notwendigkeit, Netzwerke und Ressourcen, die für die Mehrsprachigkeitsdidaktik von Bedeutung sind, zu schaffen und ihnen mehr Sichtbarkeit zu verleihen. Dies würde die Arbeit der Lehrpersonen erleichtern, indem beispielsweise die reibungslose Einbindung mehrsprachiger Aktivitäten in die tägliche Unterrichtspraxis zugänglicher gestaltet werden würde und ohne übermäßigen Zeitaufwand erfolgen könnte.

3.7. HABEN DIE LEHRPERSONEN DAS GEFÜHL, ZUSÄTZLICHE KENNNTNISSE UND KOMPETENZEN IM BEREICH DER MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK ZU BENÖTIGEN?

Wie in der Einleitung erwähnt, zählte zu den Zielen des Fragebogens auch, den Schulungsbedarf der Lehrpersonen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu ermitteln und verstehen. Auf Frage 44, die diesen Aspekt beleuchtete, antworteten 614 Personen: 73,9 % der Teilnehmenden (454 Lehrkräfte) bejahten die Aussage, während die restlichen 26,1 % (160) angaben, keinen Schulungsbedarf zu haben. Die Daten bestätigen die in den vorherigen Abschnitten präsentier-

²⁹ Der erste Zyklus der Schulbildung laut MIUR umfasst die Grund- und Mittelschule.

ten Ergebnisse, die die Notwendigkeit spezifischer Kenntnisse oder Kompetenzen betonen. Sie spiegeln zudem die Aussagen wider, die das SMS 2.0-Team im Laufe der Jahre informell in den Schulen gesammelt hat, zusätzlich zu dem, was aus den Desiderata der ersten SMS-Studie aus dem Jahr 2012 hervorging. Damals wie heute waren Fortbildungskurse und Ressourcen, Beratung und Information, Austausch und Kooperation bezüglich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit gefragt (Engel und Hoffmann 2016).

Bei der nächsten Frage haben diejenigen, die mit „Ja“ geantwortet haben, die Bereiche angegeben, in denen sie gern ihren Schulungsbedarf aufholen möchten. Frage 45 war eine halboffene Multiple-Choice-Frage, in der die Möglichkeit bestand, eine oder mehrere Antworten zu wählen. Die Beschreibung der in Abbildung 12 dargestellten Ergebnisse bezieht sich lediglich auf die Bereiche mit der höchsten Antworthäufigkeit.

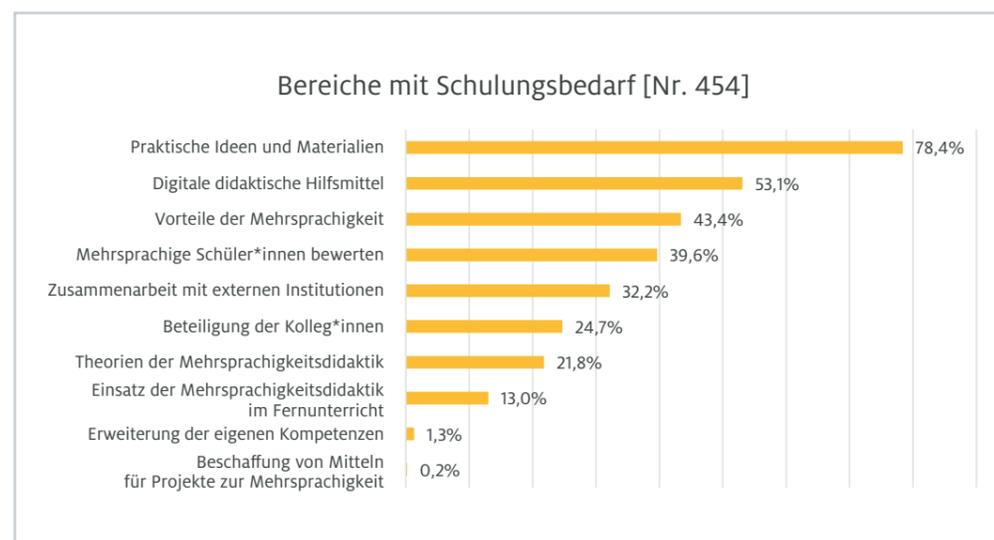


Abbildung 12. Bereiche, in denen die Befragten Schulungsbedarf wahrgenommen haben – Multiple-Choice-Frage (Nr. 454). Quelle: Fragebogen SMS 2.0, Jahr 2021 – eigene Darstellung.

„**Praktische Ideen und Materialien**“. Die klare Mehrheit der Lehrpersonen (78,4 % bzw. 356 Befragte) gab an, dass sie ihre Kenntnisse und Kompetenzen in Bezug auf Arten und Methoden der Förderung mehrsprachiger Unterrichtsaktivitäten durch den Einsatz von Materialien, Ideen und Szenarien vertiefen möchten. Es ist wichtig dieses Ergebnis mit den erhobenen Daten in Bezug auf die Antwortoption „**Theorien der Mehrsprachigkeitsdidaktik**“ zu vergleichen. 99 Lehrpersonen, das entspricht 21,8 % der Antwortenden, gaben an, dass sie eine Schulung zu den Theorien bezüglich der Mehrsprachigkeit und der Mehrsprachigkeitsdidaktik benötigen. Hervorzuheben ist der Unterschied zwischen dem Prozentsatz der Antwortenden, die einen Schulungsbedarf in Bezug auf praktische Ideen und Unterrichtsmaterialien angegeben haben, und jenen, die hingegen den theoretischen Aspekt des Fachbereichs vertiefen möchten. Während es verständlich

ist, dass die praktische Dimension in einem so anwendungsorientierten Bereich wie der Schule Vorrang vor der theoretischen hat, ist es wichtig zu betonen, dass Theorie und Praxis eng miteinander verbunden sind und dass die Präsentation von Unterrichtsmaterialien immer von den zugrundeliegenden theoretischen Rahmenbedingungen begleitet werden sollte. Die im Rahmen des Projekts SMS 2.0 entwickelten didaktischen und theoretischen Materialien, aber auch die Projekte des *European Centre for Modern Languages* in Graz, um nur zwei Beispiele zu nennen, sind darauf ausgerichtet sowohl theoretische Dokumente bereitzustellen als auch didaktische Materialien für den Unterricht zu entwickeln.

„**Digitale didaktische Hilfsmittel**“. Diese Option bezog sich auf den Einsatz digitaler Hilfsmittel unabhängig von der Covid-19-Pandemie und wurde auch so im Fragebogentext spezifiziert. 53,1 % der Lehrpersonen (241) waren der Meinung, dass sie nicht über ausreichende Kompetenzen im Umgang mit digitalen Hilfsmitteln zur Förderung mehrsprachiger Unterrichtsaktivitäten verfügten. Zu den möglichen Antwortmöglichkeiten gehörte auch „Wie man Mehrsprachigkeitsdidaktik speziell in der Covid-19-Pandemie und im Fernunterricht einsetzt“, welche von 13 % der Lehrpersonen (59 Personen) gewählt wurde. Nichtsdestotrotz kann nicht ausgeschlossen werden, dass der obligatorische Übergang zur Digitalisierung ab März 2020 die hohe Antwortrate der Option zu digitalen Hilfsmitteln in irgendeiner Weise beeinflusst hat. Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass bereits im Jahr 2015 der „Piano Nazionale Scuola Digitale“³⁰ (PNSD) des MIUR die Ausbildung des Lehrpersonals im digitalen Bereich als einen der vier grundlegenden Schritte zur Erreichung einer allgemeinen Verbesserung des gesamten Schulsystems und damit einer „offenen und inklusiven Schule, in einer Gesellschaft die sich verändert“³¹ betrachtete (MIUR 2015b: 26).

„**Vorteile der Mehrsprachigkeit auf Lernprozesse**“. Diese Option wurde von 43,4 % der Befragten (Nr. 197) gewählt und könnte als Versuch interpretiert werden, die Förderung der Mehrsprachigkeit in der Schule zu begünstigen, in dem von den Auswirkungen, und zwar den Vorteilen, die das Sprechen von zwei oder mehr Sprachen für die Entwicklung des Einzelnen hat, ausgegangen wird. Eine weitere Sprache ist nicht nur aus sozialer und kultureller, sondern auch aus beruflicher Sicht eine wertvolle Ressource. Es gibt zahlreiche wissenschaftliche Studien, die die kognitiven, sprachlichen und sozialen Vorteile bestätigen, die das Beherrschen von zwei oder mehr Sprachen für den Einzelnen haben, außerdem sind weltweit mehrsprachige Individuen die Regel und nicht die Ausnahme. Dies zeigt also, dass das Beharren auf den Vorteilen der Mehrsprachigkeit zu einem indirekten Mittel werden könnte, über das die Lehrperson verfügt, um mit den Eltern und auch den Schüler*innen über Mehrsprachigkeit zu sprechen und so die Sprachenvielfalt im schulischen Kontext zu fördern.

„**Mehrsprachige Schüler*innen bewerten**“. An vierter Stelle nach Häufigkeit steht die Option: „Wie man die mehrsprachigen Kompetenzen der Schüler*innen bewertet“, welche von 180 Lehrkräften, also 39,6 % derjenigen, die Frage 454 beantwortet haben, ausgewählt wurde. Die Bewertung in pluralen Ansätzen ist eine komplexe Aufgabe, die bis vor wenigen Jahrzehnten vernachlässigt wurde. Erst in den letzten Jahren sind auf Anregung der europäischen Institutionen hin einige erste Versuche zu verzeichnen, wenn auch oft noch isoliert und nicht institutionell

³⁰ Dt. Nationaler Plan der digitalen Schule.

³¹ In originaler Fassung: „aperta e inclusiva in una società che cambia“ (MIUR 2015b: 26).

verankert (Bonvino 2020). Der Mangel an Ausbildungskursen in diesem Bereich ist das Ergebnis einer Reihe von Faktoren. Das Positive ist allerdings, dass ein nicht unbedeutender Prozentsatz der Lehrkräfte dies als Schulungsbedarf wahrnimmt. Wie in Novello (2014) angeführt, stellt die Kompetenzbewertung ein wertvolles Instrument dar, sowohl für die Schüler*innen, die dadurch eine Bestandsaufnahme des erreichten Niveaus in den Sprachen, die Teil ihres Repertoires sind, vornehmen können, als auch für die Lehrperson, die die Wirksamkeit der didaktischen Maßnahme im Vergleich zu bestimmten Referenzniveaus messen kann.

„Zusammenarbeit mit externen Personen, Institutionen und Vereinen (Museen, Theatern, Bibliotheken usw.) ... „ Bereits zuvor wurde in diesem Bericht auf die Bedeutung der Zusammenarbeit und des Austauschs von Praktiken und Kenntnissen für die Förderung und Umsetzung von MUA hingewiesen. In Bezug auf den Schulungsbedarf des Lehrpersonals haben 32,2 % der Befragten (142 Lehrkräfte) dies als einen Bereich angegeben, der Gegenstand einer vertiefenden Schulung sein könnte. Zweifellos spielt die Schule eine unersetzliche Rolle bei der Förderung der Mehrsprachigkeit, aber um Veränderung zu bewirken, bedarf es einer Sensibilisierung der Gesellschaft, wie sie unter anderen in den Zielen der europäischen Institutionen³² zum Ausdruck kommt. Darüber hinaus kann die Einbeziehung von Museen, Theatern, Bibliotheken und Kulturvereinen zur Implementierung alternativer didaktischer Methoden beitragen, die von vielen als leichter zu folgen angesehen werden.

„Beteiligung der Kolleg*innen“. Obwohl sie sich nicht ganz oben auf der Rangliste nach der Antworthäufigkeit befindet (24,7 %, 112 Antwortende), ist die Option „Wie fördert man Mehrsprachigkeitsdidaktik in seiner Schule, auch unter Lehrpersonen, die weniger an dem Thema interessiert sind?“ Ausdruck dafür, dass die Förderungstätigkeit der Mehrsprachigkeit nicht durch die Arbeit der Lehrperson eines einzelnen Fachs (vielleicht einer Sprache) erfolgt, sondern dass ein koordiniertes Handeln des gesamten Lehrkörpers der Schule in einer interdisziplinären Perspektive erforderlich ist. Wie bereits erwähnt³³ und in mehreren wissenschaftlichen Dokumenten und europäischen Empfehlungen³⁴ hervorgehoben, müssen alle Lehrpersonen für die Herausforderungen sensibilisiert werden, die sich aus der Notwendigkeit ergeben, ihren Schüler*innen dabei zu helfen, die in ihren Fachbereichen erforderlichen Sprachkenntnisse zu erwerben. Um dieses nicht ganz einfache Ziel zu erreichen, müssen Schulungskurse und vor allem didaktische Ressourcen angeboten werden, damit die sprachliche Dimension, die in jedem Fach vorhanden ist, angemessen gefördert wird.

Zum Abschluss dieses Abschnitts geben wir eine der Antworten auf die Frage nach dem wahrgenommenen Schulungsbedarf wieder: „Felice di approfondire ‘all of the above’³⁵. Chi insegna è di solito curioso e aperto a sviluppare vecchie e nuove competenze”³⁶ (Q598).

³² Siehe hierzu: Europarat, 2007; Beacco, Little und Hedges 2014; Cavalli 2012; Cavalli et al. 2009.

³³ Siehe Seite 38

³⁴ Als eine der bedeutendsten Publikationen in diesem Bereich nennen wir “Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l’elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti” (Beacco et al. 2016).

³⁵ Der Ausdruck „all of the above“ bezieht sich auf die oben genannten Antwortmöglichkeiten.

³⁶ „Glücklich, all of the above zu vertiefen. Wer unterrichtet ist in der Regel neugierig und offen, alte und neue Kompetenzen zu entwickeln“ (Q598).

Dieser Kommentar harmoniert perfekt mit dem SMS 2.0-Projekt, das auf einer soliden wissenschaftlichen Grundlage basiert und in erster Linie auch darauf abzielt, die Neugier auf Sprachen und die spielerische Dimension des Spracherwerbs bei allen Akteur*innen der Bildungswelt zu fördern.

3.8. DIE COVID-19-PANDEMIE UND SPRACHENVIELFALT: WELCHEN EINFLUSS HAT SIE AUF DIE UMSETZUNG MEHRSPRACHIGER UNTERRICHTSAKTIVITÄTEN?

Ab dem 11. März 2020 hat die Regierung den Übergang zum Fernunterricht für alle Schulen auf dem Staatsgebiet verpflichtend gemacht und damit eine unerwartete und beispiellose Situation für die Bildungswelt geschaffen (INDIRE 2021). In diesem Zusammenhang und angesichts der außergewöhnlichen Situation hat das Forschungsteam einige Fragen eingefügt, um die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf die Umsetzung mehrsprachiger Unterrichtsaktivitäten in der Zeit des Gesundheitsnotstands abzubilden.

Es ist wichtig zu betonen, dass man sich während der Datenerhebungsphase nicht mehr in der akuten Phase des Notstands befand und dass die geltenden Bestimmungen die Anwesenheit von Lehrpersonen und Schüler*innen im Klassenzimmer in einer fließenden und flexiblen Form, mit variierenden Modalitäten von Schule zu Schule, und unter Einhaltung strenger Gesundheitsvorschriften, erlaubte. Bei der Formulierung der Forschungsfragen und bei der tatsächlichen Gestaltung des Fragebogens wurde dieser Aspekt daher berücksichtigt. Es wurde von der Annahme ausgegangen, dass auch die Häufigkeit oder die Art der Umsetzung eventueller mehrsprachiger Unterrichtsaktivitäten durch den Verlauf des Gesundheitsnotstands hätten beeinflusst sein können.

Der Fragebogen enthielt keinen eigenen Abschnitt zur Förderung der Sprachenvielfalt während des Gesundheitsnotstands. Vielmehr wurde beschlossen, die Fragen zur Covid-19-Pandemie in den entsprechenden Themenbereich einzubauen.

Die erste Frage in diesem Zusammenhang sollte den Einfluss der Covid-19-Pandemie auf die Umsetzung mehrsprachiger Unterrichtsaktivitäten festhalten. Frage 19 wurde von 415 der insgesamt 434 Lehrpersonen beantwortet, die auf Frage 14 hin erklärt hatten, auch vor Ausbruch der Pandemie mehrsprachige Unterrichtsaktivitäten umzusetzen, wenn auch mit unterschiedlicher Häufigkeit (selten; manchmal; oft).

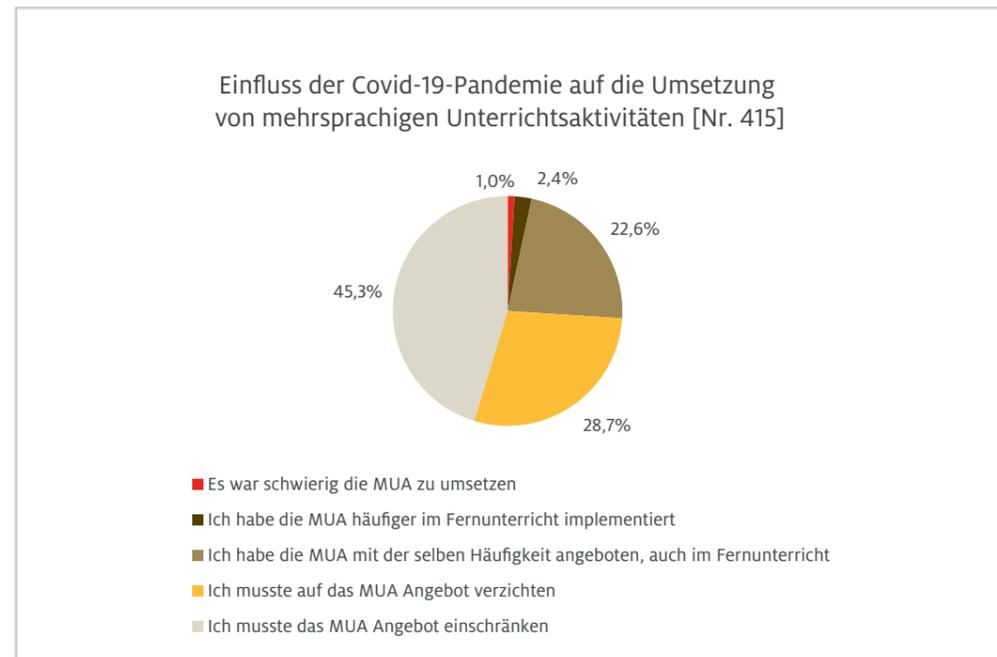


Abbildung 13. Einfluss der Covid-19-Pandemie auf die Umsetzung von MUA (Nr. 415). Quelle: Fragebogen SMS 2.0, Jahr 2021 – eigene Darstellung.

Wie aus Abbildung 13 hervorgeht, musste die Mehrheit der Antwortenden (188 Lehrkräfte, 45,3 %) das Angebot bezüglich der Umsetzung von MUA während des Gesundheitsnotstands einschränken. Relevant ist auch der Prozentsatz (28,7 %, d. h. 119 Lehrpersonen) derjenigen, die ganz auf MUA verzichten mussten, während 22,6 % (94 Befragte) sie im Fernunterricht weiterhin mit der gleichen Häufigkeit anboten. Eine klare Minderheit stellen diejenigen dar, die sie häufiger implementierten (2,4 %). 1 % der Befragten wollte auf die Schwierigkeiten hinweisen, die mit der Umsetzung von MUA während der Pandemie verbunden waren. Die Frage sah auch die Möglichkeit vor, „Sonstiges“ zu wählen aber nur vier Personen haben diese Option wahrgenommen, ohne jedoch eine Antwort anzugeben.

Das Projektteam hat daraufhin eine spezifische Frage (20) gestellt, um die Faktoren zu ermitteln, die das Lehrpersonal dazu veranlassten das Angebot an MUA während der Covid-19-Pandemie zu begrenzen oder ganz darauf zu verzichten. Auf diese Frage haben 297 Personen geantwortet, die unter den sechs vorgegebenen Optionen höchstens drei Antworten wählen konnten.

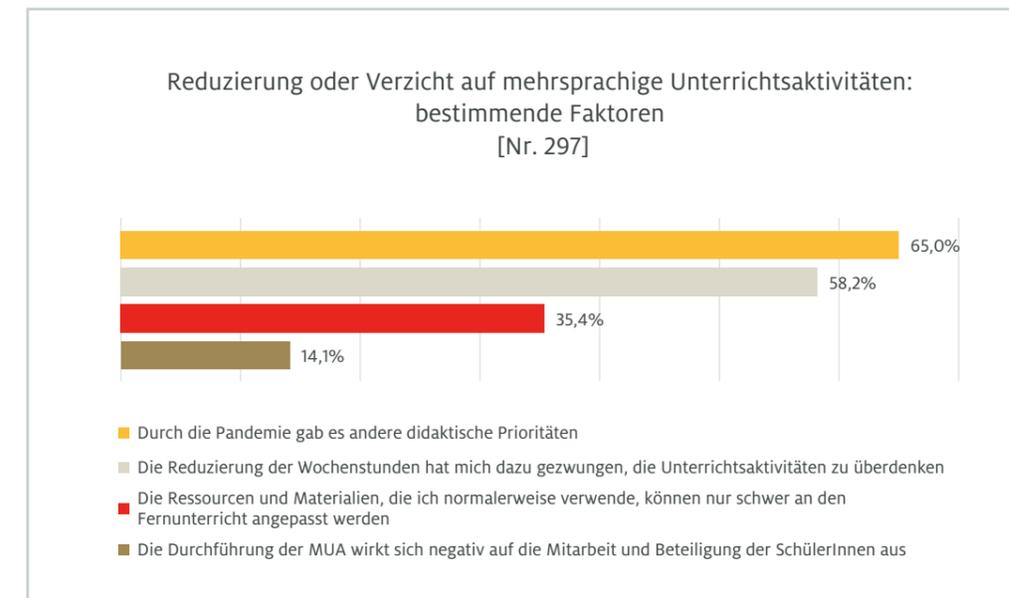


Abbildung 14. Bestimmende Faktoren für die Reduzierung oder den Verzicht auf die Umsetzung von MUA in Zeiten der Covid-19-Pandemie – Multiple-Choice-Frage (Nr. 297). Quelle: Fragebogen SMS 2.0, Jahr 2021 – eigene Darstellung.

Wie aus Abbildung 14 hervorgeht, zählen zu den Faktoren, die zum Verzicht oder zur Verringerung der MUA im Unterricht geführt haben, das Aufkommen anderer didaktischer Prioritäten (Option, die von 65 % der Befragten, d. h. von 193 Lehrpersonen gewählt wurde) und die Reduzierung der Anzahl der zur Verfügung stehenden Wochenstunden aufgrund von Stundenplanänderungen (58,2 %, 173 Antwortende). An dritter Stelle der häufigsten Antworten steht die Tatsache, dass die verfügbaren Ressourcen und Materialien nur schwer an den Fernunterricht angepasst werden können (105 Lehrpersonen, also 35,4 %). Interessant, wenn auch in geringerem Maße angegeben (14,1 %), ist der Prozentsatz der Befragten, die Faktoren angaben, die sich negativ auf die Beteiligung an mehrsprachigen Unterrichtsaktivitäten ausgewirkt haben. Es ist darauf hinzuweisen, dass hierbei Bezug auf die schwächsten Schüler*innen z. B. laut Gesetz Nr. 104/1992 oder Nr. 170/2010 genommen wurde.

Frage 21 des Fragebogens zielte darauf ab die Art der Auswirkungen des Notstandes zu verstehen, die von den Befragten in Bezug auf die in der Klasse angebotenen mehrsprachigen Unterrichtsaktivitäten wahrgenommen wurden. Die Frage enthielt sieben Aussagen, die die Lehrkräfte mittels einer Werteskala aufgrund ihrer Erfahrung beantworten sollten. Die verwendete Skala (*Likert-Skala*) war wie folgt: 1 – stimme überhaupt nicht zu; 2 – stimme nicht zu; 3 – unentschieden; 4 – stimme zu; 5 – stimme voll zu. Auf diese Frage haben 397 Personen geantwortet. Die Datenanalyse zeigt, dass die Isolation und/oder die Distanzierung der Schüler*innen zu den Faktoren zählten, die die Umsetzung von MUA am stärksten negativ beeinflussten (Option, die von 204 Befragten angegeben wurde, d. h. 51,4 %). Ein starker Einfluss der Covid-19-Pandemie war auch im Zusammenhang mit den schwächsten Schüler*innen bemerkbar: 50,6 % der Beantwortenden (201 Lehrkräfte) stimmten der Aussage zu oder voll zu, dass die schwächsten Schüler*innen

größere Schwierigkeiten bei den mehrsprachigen Unterrichtsaktivitäten während des Fernunterrichts hatten. Eine dritte Herausforderung, die von denjenigen, die die Frage beantwortet haben, hervorgehoben wurde, betrifft die technischen Probleme, die beim Übergang zur Fernlehre aufgetreten sind: 158 Lehrkräfte (39,8 %) *stimmten zu* oder *stimmten voll zu*, dass technische Probleme die Wirksamkeit mehrsprachiger Aktivitäten manchmal beeinträchtigt haben. Ein weiterer kritischer Aspekt, der von 159 Antwortenden (d.h. 40,1 %) aufgezeigt wurde, betrifft die Schwierigkeit im Fernunterricht die gleichen mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien wie im Präsenzunterricht zu verwenden.

4.

Schluss- folgerungen

Die Ergebnisse der präsentierten Studie führen zu einer Reihe von Überlegungen, von denen wir glauben, dass sie für Schulen, lokale Institutionen und die Forschung von Nutzen sein können.

Die mehrsprachige Lehrperson als Vorbild für Schüler*innen sowie als Ressource für die Didaktik und die pädagogische Ausbildung. In erster Linie heben die Ergebnisse eine Tatsache hervor, die vielleicht allzu oft als selbstverständlich erachtet wird: die Sprachenvielfalt, die auch Lehrpersonen in ihre Klassen mitbringen. Abschnitt 3.1 hat aufgezeigt, wie vielfältig die Sprachrepertoires der Lehrpersonen sein können: Sie umfassen Standardsprachen, Südtiroler und italienische dialektale Varietäten und bei fast einem Viertel der Befragten Sprachen und Varietäten, die traditionell nicht mit der Geschichte und Kultur Südtirols verbunden sind. Während zu Recht die Nützlichkeit der Wahrnehmung und Förderung der Sprachrepertoires der Schüler*innen hervorgehoben wird, ist es ebenso wichtig, den Mehrwert hervorzuheben, den Lehrpersonen mit reichen oder erweiterten Sprachrepertoires in ihre Klassen bringen. Sie fungieren nämlich nicht nur als Anhaltspunkt und Inspiration für die eigenen Schüler*innen, sondern auch als Impuls für eine Didaktik, die zunehmend auf den Wert aller Sprachen achtet, die eine Ressource für das Lehren und Lernen sind. Auf der Grundlage dieser Beobachtungen finden wir, dass die mehrsprachige Lehrperson und insbesondere Lehrpersonen mit einem umfangreichen Sprachrepertoire eine große Ressource für Schulen und Einrichtungen sein können, die bereit sind, die Vorteile und Möglichkeiten eines solchen Reichtums zu nutzen.

Die Notwendigkeit, Erfahrungen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik stärker zu ver-netzen. In Abschnitt 3.3 dieses Dokuments wurden verschiedene Arten von mehrsprachigen Unterrichtsaktivitäten beleuchtet, die nach ihren Zielen, den verwendeten Materialien oder den Ausführungsmodalitäten kategorisiert wurden. Es wird davon ausgegangen, dass die genannten Beispiele, die aus den Kommentaren der Fragebogenteilnehmenden stammen, Anregungen für andere Lehrpersonen sein können. Sie zeigen einige Wege auf, wie Sprachbarrieren abgebaut und überwunden werden können (Cenoz und Gorter 2013), um eine integrierte Entwicklung der Sprachrepertoires der Schüler*innen zu fördern und durch Nutzung der Übertragbarkeit ihrer mehrsprachigen Kompetenzen (Cummins 1979) den Zugang zu fachspezifischen Inhalten zu unterstützen. In einigen Fällen, wie etwa in den Beispielen zum pädagogischen Translanguaging, fördern die von den Befragten geteilten Erfahrungen ein Modell der Mehrsprachigkeitsdidaktik mit dem Ziel, eine einzigartige und gleichzeitig komplexe Kommunikationskompetenz zu erwerben, die verschiedene Ressourcen kombiniert: nationale und regionale Sprachen sowie europäische und auch nicht-europäische Fremdsprachen (Cenoz und Gorter 2013: 593). Um einen verstärkten Austausch guter Praktiken und einen Multiplikatoreffekt zu fördern, halten wir es für notwendig, die Sichtbarkeit positiver Erfahrungen mit Mehrsprachigkeitsdidaktik zu erhöhen, indem alle Schulen darauf zugreifen können. Zudem sollten die Lehrpersonen bei der Auswahl und Umsetzung der verschiedenen Arten von MUA unterstützt werden, damit diese den Bedürfnissen und Zielen ihrer Unterrichtspraxis, vor allem unter Berücksichtigung der Sprachenvielfalt ihrer Klassen, gerecht werden.

Die Anerkennung, dass alle Sprachen eine Ressource für die Schule darstellen. Auch die Ergebnisse dieser Studie verweisen darauf, dass Mehrsprachigkeit mit einer Reihe von Vorteilen für den Einzelnen und die Gesellschaft verbunden ist. In Abschnitt 3.4 wurde hervorgehoben, dass ein großer Teil der von den Befragten implementierten MUA in erster Linie Fremdsprachen einbezog, die an der Schule unterrichtet werden, gefolgt von den in Südtirol offiziell anerkannten Sprachen. Aus der Analyse der Daten des Fragebogens scheint demnach hervorzugehen, dass der Mehrsprachigkeit eine instrumentelle Funktion zugewiesen wird, wobei die Vermittlung

prestigeträchtiger Sprachen im Vordergrund steht. Einen wichtigen Denkanstoß liefert in diesem Zusammenhang das Vorhandensein des Südtiroler Dialekts und der „anderen“ Erstsprachen der Schüler*innen in den von den Fragebogenteilnehmenden angebotenen MUA. Obwohl mehrsprachige Unterrichtsaktivitäten Teil der didaktischen Praxis der Lehrkräfte sind, kann die Häufigkeit ihrer Umsetzung in einem Gebiet, das die Sprachenvielfalt als Ressource zu einer seiner Besonderheiten zählt, sicherlich noch zunehmen. Wie verschiedene Expert*innen aus dem Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik betonen, sollte die in den Schulen vorhandene Sprachenvielfalt genutzt werden, um die besten Lernmöglichkeiten für alle zu schaffen (Conteh et al. 2014). Gerade aus dieser Vielfalt, die vielleicht etwas von der Idee einer prestigeträchtigen sprachlichen Bildung abweicht, aber dafür einer realistischeren Vorstellung näherkommt (Sierens und Ramaut 2018), kann die Didaktik neue Impulse erhalten. Diese Überlegung gilt nicht nur für Schulen und Einrichtungen, sondern auch für Forschende, die zunehmend dazu aufgerufen sind, die vielfältigen Formen der Mehrsprachigkeit (innere und äußere, traditionelle und neue) der Gesellschaft im Sinne von Inklusion und sozialer Gerechtigkeit zu erforschen, zu dokumentieren und zu fördern.

Die Bedeutung der Ausbildung und der Zusammenarbeit aller Lehrpersonen. Um eine mehrsprachige Didaktik auszuprobieren und umzusetzen, die die Grenzen zwischen den Sprachen wirklich verwischt, die diese strategisch für das Lernen und Lehren einsetzt (van Avermaet et al. 2018) und sie als Ressourcen für die Inklusion und die positive Interdependenz von Gleichgesinnten anerkennt, benötigen Lehrpersonen bestimmte Kompetenzen. Dazu gehören nicht nur eine Reihe von Fertigkeiten, sondern auch Kenntnisse und Einstellungen, die zur Unterstützung der Anwendung dieser Fertigkeiten dienen (Guarda und Hofer 2021). Um es Lehrkräften in Ausbildung oder im Dienst zu ermöglichen, diese Kompetenzen zu entwickeln und in der Praxis umzusetzen, wurde hier mehrfach die Bedeutung der Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten unterstrichen, die von lokalen Institutionen, Forschungszentren wie Eurac Research und anderen Institutionen, die sich in Europa und weltweit mit Mehrsprachigkeitsdidaktik befassen, organisiert werden. All diesen Initiativen sollte noch mehr Bedeutung und Sichtbarkeit beigegeben werden, auch um denjenigen, die sich noch nie mit Mehrsprachigkeitsdidaktik auseinandergesetzt haben, neue Denkanstöße und Inspiration zu liefern. Dies ist ein Schlüsselfaktor, wenn man das Bewusstsein für den bereichsübergreifenden Charakter der mehrsprachigen Bildung stärken möchte (Bleichenbacher et al. 2019), die in einer zunehmend komplexen und überaus vielfältigen Gesellschaft nicht nur Aufgabe der Sprachlehrkräfte sein kann, sondern die Mitwirkung und das Engagement des gesamten Lehrkörpers erfordert. Es bedarf demzufolge einer spezifischen Ausbildung der Lehrpersonen aus allen Fachbereichen und ihrer Zusammenarbeit, um eine Schulkultur fördern und verbreiten zu können, in der alle Sprachen als Ressourcen für das Lehren, Lernen und Entwickeln sozialer Fähigkeiten anerkannt werden.

Der Einfluss der Covid-19-Pandemie. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die Pandemie und der Fernunterricht seit März 2020 (INDIRE 2021) auch einen Einfluss auf die Unterrichtsaktivitäten zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Südtiroler Schulen hatte. Für viele Lehrpersonen sind durch die Notwendigkeit zur Anpassung und Flexibilität an die unvorhergesehene Situation andere didaktische Prioritäten in den Vordergrund getreten. Dies ist mit dem plötzlichen Übergang vom Präsenz- zum Fernunterricht verbunden, der in vielen Fällen zu einer Reduzierung der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden und somit auch der Mehrsprachigkeitsdidaktik geführt hat. Wir alle hoffen, dass die Notstandsphase der Covid-19-Pandemie hinter uns liegt und mit ihr der Zustand des erzwungenen Fernunterrichts. Trotzdem ist es wichtig, die Erfahrungen der Schulen mit Mehrsprachigkeitsdidaktik während des Gesundheits-

notstands zu dokumentieren, um die Bedürfnisse und Ziele der Schulen zu beleuchten und außerdem einen Beitrag zur Information über die Bedeutung zu leisten, welche die Förderung der sprachlichen Vielfalt und der Sprachrepertoires der Schüler*innen in den kommenden Jahren in der Schulplanung einnehmen sollte. Die Pandemie und der Fernunterricht haben zudem die Bedeutung digitaler Technologien an der Schule aufgezeigt. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen des Weiteren die Schwierigkeiten der Lehrkräfte auf, mehrsprachige Unterrichtsmaterialien zu finden und an die geltenden Bedingungen im Fernunterricht anzupassen. Südtirols Realität ist nicht mit der in Großstädten vergleichbar, aber auch sie spürt Phänomene, die mit der globalen Gesellschaft zusammenhängen. Die Welt erfordert heutzutage unter anderem digitale Kompetenzen und die Pandemie hat die an der Schule vorhandenen Schwierigkeiten in Bezug auf technologische Instrumente und deren Verwendung aufgezeigt. Der Umstellungsprozess benötigt Zeit, aber das Sammeln von Daten über die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie, kann zur Einführung technologischer Innovationen beitragen, die dazu dienen den Unterricht zu erleichtern - auch in mehrsprachiger Hinsicht.

Literaturhinweise

- **Baker, C. (2011).** *Foundations of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- **Beacco, J., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E. und Vollmer, H. (2016).** *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti*. Straßburg: Europarat. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579/7352> (letzter Zugriff: 6 Juni 2022).
- **Beacco, J., Little, D. und Hedges, C. (2014).** *Linguistic Integration of Adult Migrants. Guide to Policy Development and Implementation*. Straßburg: Europarat.
- **Bonvino, E. (2020).** Siamo davvero pronti per una didattica plurilingue? Nuovi strumenti. *Italiano LinguaDue*, 2. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15047/13931> (letzter Zugriff: 6 Juni 2022).
- **Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguero, A. und Molinié, M. (2012).** *CARAP/REPA – Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Straßburg: Europarat.
- **Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A. und Van de Ven, P. (2009).** *Plurilingual and Intercultural Education as a Project*. Straßburg: Europarat. <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/-/plurilingual-and-intercultural-education-as-a-project-2009> (letzter Zugriff: 6 Juni 2022).
- **Cavalli, M. (2012).** La guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale: scopi, struttura, destinatari. *Italiano LinguaDue*, 1. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2279> (letzter Zugriff: 6 Juni 2022).
- **Cenoz, J. und Gorter, D. (2013).** Towards a plurilingual approach in English language teaching: softening the boundaries between language. *TESOL Quarterly* 47(3), 591-599.
- **Cenoz, J. und Gorter, D. (2020).** Pedagogical translanguaging: an introduction. *System* 92, 1-7.
- **Conteh, J und Meyer, G. (2014).** *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- **Cummins, J. (1979).** Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- **Engel, D. und Hoffmann, M. (2016).** Zum Umgang mit Sprachenvielfalt an Südtiroler Schulen – Das Südtiroler Kooperationsprojekt "Sprachenvielfalt macht Schule" stellt sich vor, *Tagungsband zur XV. Internationale DeutschlehrerInnentagung Bozen*, 29.7.-3.8.2013 (IDV). Bozen: Bolzano University Press, 7–21.
- **Europarat (2007).** *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe. Main Version*. Straßburg: Language Policy Division.
- **Europarat (2018).** *Common European Framework of Reference for Languages. Companion volume with new descriptors*. Straßburg: Language Policy Division.
- **Ganuza, N. und Hedman, C. (2017).** Ideology versus practice: Is there a space for pedagogical translanguaging in mother tongue instruction? In: Paulsrud, B.A., Rosén, J., Straszer, B. e Wedin, A. (Hrsg.) *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol: Multilingual Matters, 208–26.
- **Gogolin, I. (1994).** *Der monolinguale „habitus“ der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxman-Verlag.
- **Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B. und Bainski, C. (2010).** *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht*.
- **Guarda, M., und Colombo, S. (im Druck).** Plurilingual education through the teachers' eyes: insights from South Tyrol.
- **Guarda, M. und Hofer, S. (2021).** *COMPASS: Ein Referenzrahmen für Theorie und Forschung zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Kompetenzen*. Bozen: Eurac Research.
- **Heller, M. (1999).** *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. London: Longman.
- **INDIRE - Istituto nazionale documentazione innovazione ricerca educativa (2021).** *Impatto della pandemia sulle pratiche didattiche e organizzative delle scuole italiane nell'anno scolastico 2020/21*. https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/02/Didattiche-Durante-il-Lockdown_10_01.pdf (letzter Zugriff: 6 Juni 2022).
- **Maljers, A., Marsh, D. und Wolff, D. (Hrsg.) (2007).** *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. The Hague and Graz: European Platform for Dutch Education and European Centre for Modern Languages.
- **Mertz, E. und Yovel, J. (2003).** Metalinguistic awareness. In: Östman, J., Verschueren, O., Blommaert, J. e Bulcaea, C. (Hrsg.) *The Handbook of Pragmatics*. Kluwer.
- **MIUR (2007).** *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione*. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione.
- **MIUR (2012).** *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione*. Roma: Ministero dell'Istruzione – Ministero dell'Università e della Ricerca.
- **MIUR (2015a).** *Decreto Ministeriale n. 319 del 29 maggio 2015*. Roma: Ministero dell'Istruzione – Ministero dell'Università e della Ricerca.
- **MIUR (2015b).** *Piano Nazionale Scuola Digitale*. Roma: Ministero dell'Istruzione – Ministero dell'Università e della Ricerca. <https://www.miur.gov.it/scuola-digitale> (letzter Zugriff: 6 Juni 2022).
- **Novello, A. (2014).** *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- **Sierens, S. und Ramaut, G. (2018).** Breaking out of L2-exclusive pedagogies: teachers valorizing immigrant pupils' multilingual repertoire in urban Dutch-medium classrooms. In: Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Van Gorp, K., Sierens, S. e Maryns, K. (Hrsg.) *The Multilingual Edge of Education*. London: Palgrave Macmillan, 285-311.
- **Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Van Gorp, K., Sierens, S. und Maryns, K. (Hrsg.) (2018).** *The Multilingual Edge of Education*. London: Palgrave Macmillan.

