

COMPASS

Ein Referenzrahmen für Theorie und Forschung
zu mehrsprachigkeitsdidaktischen
Kompetenzen

Marta Guarda & Silvia Hofer





Impressum

Zitierempfehlung:

Guarda, M., Hofer, S., COMPASS: Ein Referenzrahmen für Theorie und Forschung zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Kompetenzen, Bozen, Italien: Eurac Research, 2021.

Institut für angewandte Sprachforschung

Eurac Research
Drususallee 1
39100 Bozen
T +39 0471 055 100
linguistics@eurac.edu
<http://www.eurac.edu>

Autorinnen: Marta Guarda und Silvia Hofer

Wissenschaftliche Koordination: Andrea Abel

Übersetzungen: Silvia Hofer, Marta Guarda und Franziska Rizzi

© Eurac Research, 2021



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

1	Einleitung.....	4
2	Aufbau des Referenzrahmens	5
3	Referenzrahmen	8
4	Glossar.....	20
5	Literaturverzeichnis	24



1 Einleitung

Dieser Referenzrahmen wurde innerhalb der Forschungs- und Schulungsinitiative COMPASS (*Didaktische Kompetenzen in der mehrsprachigen Klasse*)^a erstellt, die vom Team des Projekts *Sprachenvielfalt macht Schule* (SMS 2.0)^b von Eurac Research gestartet wurde. Die Initiative COMPASS hat das Ziel, LehrerInnenteams an Grundschulen mit deutscher oder italienischer Unterrichtssprache im Umgang mit der wachsenden sprachlichen Heterogenität in den Klassenräumen zu unterstützen und sie auf dem Weg zu einer mehrsprachigen, inklusiven Unterrichtspraxis zu begleiten.

Der Referenzrahmen entsteht aus der Notwendigkeit, auf eine Orientierungsbasis und ein Kompetenzmodell zurückgreifen zu können, das die Kompetenzen in den Fokus nimmt, die Lehrpersonen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik (oder auf dem Weg dorthin) besitzen sollten.^c Diese Kompetenzen wurden durch die sorgfältige Auseinandersetzung mit bestehenden Kompetenzmodellen und Referenzrahmen in den Bereichen sprachsensibler, sprachaufmerksamer und sprachbewusster Unterricht, durchgängige Sprachbildung, CLIL und Mehrsprachigkeitsdidaktik herausgearbeitet (u. a. Candelier et al. 2012; Bleichenbacher et al. 2019; Boeckmann et al. 2011; de Carlo & Anquetil 2019; Gogolin et al. 2010; Leisen 2013; Marsh et al. 2012; Österreichisches Sprachenkompetenz-Zentrum 2014). Daneben wurden auch Gesamtsprachencurricula, nationale und lokale Richtlinien für Schulen sowie theoretische Arbeiten über Translanguaging herangezogen. Nicht zuletzt ist dieser Referenzrahmen auch das Produkt eines Austauschs mit verschiedenen ExpertInnen: ExpertInnen auf dem Gebiet der angewandten Linguistik von Eurac Research, FortbildnerInnen in den Bereichen Mehrsprachigkeitsdidaktik und pädagogische Innovation sowie ForscherInnen an verschiedenen nationalen und internationalen Institutionen.

Für diesen Referenzrahmen wurden eine Reihe von Ressourcen (hier in drei Bereiche gruppiert, nämlich *Wissen*, *Können* und *Sich einsetzen*) im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik herausgearbeitet. Dieser Referenzrahmen versteht sich also einerseits als ein Instrument, das Theorie und Forschung zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Kompetenzen erleichtert, andererseits aber auch als Grundlage für Fortbildungen in diesem Bereich (zunächst in erster Linie im Rahmen der COMPASS-Initiative). Dieser letzte Aspekt ist von besonderer Bedeutung, da FortbildnerInnen auch die Aufgabe haben, das Bewusstsein der Lehrpersonen (von Sprach- genauso wie von Sachfächern) für die Ziele und potenziellen Vorteile mehrsprachigen Unterrichtens zu stärken, aber auch eine Sichtweise auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik voranzutreiben, die die einzelnen Sprachen und Fächer nicht als streng voneinander getrennt betrachtet, so wie es in vielen Schulen nach wie vor der Fall ist (Beacco et al. 2016: 72).

Dieser Referenzrahmen wurde nicht für den individuellen Gebrauch durch einzelne Lehrpersonen konzipiert und befasst sich auch nicht explizit mit dem Entwurf von Lehrplänen, d. h. mit den Inhalten, die die SchülerInnen im Unterricht erarbeiten sollen. Der Referenzrahmen impliziert jedoch, dass Inhalte aus den Schul- und Fachcurricula unter Berücksichtigung der beschriebenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen angepasst werden können, und kann demnach auch als Instrument für die Planung von

^a <https://sms-project.eurac.edu/research/2629-2/?lang=de>

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

^c Eine Definition der wichtigsten im Referenzrahmen verwendeten Begriffe, u.a. auch der Begriff Kompetenz(en), ist im Glossar am Ende dieser Publikation zu finden.



Unterrichtseinheiten genutzt werden. Wenn dementsprechend angepasst, kann er auch als Ausgangspunkt für Reflexionen über den eigenen Unterricht dienen.

2 Aufbau des Referenzrahmens

Lehrpersonen benötigen eine ganze Reihe von Kompetenzen, um ihre SchülerInnen dabei zu unterstützen, ihre Sprachrepertoires zu nutzen und zu erweitern, um ihr Interesse und ihre Offenheit gegenüber sprachlicher Vielfalt zu fördern und um sie auf eine Gesellschaft vorzubereiten, die immer mehrsprachiger und plurikultureller wird. Für den vorliegenden Referenzrahmen wurden diese Kompetenzen in zwölf **Ressourcen** bzw. **Kategorien** untergliedert und anschließend einem von drei größeren **Bereichen** zugewiesen: *Wissen*, *Können* und *Sich einsetzen* (siehe Abbildung 1 weiter unten).

Zum ersten Bereich, *Wissen*, gehört Wissen über Grundkonzepte der Sprachwissenschaft und über Spracherwerbs- und Sprachlernprozesse (Kategorie 1), Wissen über Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik (2) und Wissen über soziolinguistische Prozesse (3). Kenntnisse in allen dieser drei Kategorien sind dabei unseres Erachtens eine grundlegende Voraussetzung dafür, mehrsprachigkeitsdidaktische Kompetenzen zu entwickeln und zu verfeinern.

Der zweite und größte Bereich des Referenzrahmens, *Können*, beinhaltet eine breite Palette an pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten und baut auf den Kenntnissen aus dem Bereich *Wissen* auf. In diesem Bereich finden wir zunächst eine Reihe von Kategorien, bei denen es um die Fähigkeit der Lehrperson geht, die Bedürfnisse der SchülerInnen zu ermitteln und den Unterricht dementsprechend zu planen. Dazu gehört die Fähigkeit, die Sprachrepertoires der SchülerInnen zu rekonstruieren (4), die sprachlichen Anforderungen des Fachs zu identifizieren (5) sowie den passendsten pluralen und sprachsensiblen didaktischen Ansatz für den Unterricht zu wählen (6). Zum Bereich *Können* gehören außerdem all jene Fähigkeiten, die die Lehrperson Tag für Tag in ihrer Unterrichtspraxis benötigt, nämlich Scaffolding (8), die Fähigkeit, Aufgaben und Inhalte auszuwählen, die zur Erhaltung und Erweiterung der Sprachrepertoires der SchülerInnen beitragen (9), die Fähigkeit, die Kompetenzen mehrsprachiger SchülerInnen einschätzen und beurteilen zu können (10), aber auch einen lernerInnenzentrierten Ansatz zu wählen (7), da die LernerInnen im Vordergrund stehen müssen, um ihre Identität und ihre Mehrsprachigkeit wirklich zum Ausdruck bringen zu können.

Wie der Name bereits andeutet, geht es im Bereich *Sich einsetzen* um jene Kompetenzen, die am engsten und eindeutigsten mit den Haltungen der Lehrpersonen zusammenhängen. Dieser Bereich berücksichtigt somit persönliche Faktoren, wie z. B. solche, die mit Überzeugungen, Einstellungen, Motivationen und Werten verbunden sind. Zu diesem Bereich gehört die Kategorie *Sprachaktivismus* („language activism“, vgl. Shohamy 2006), bei der es insbesondere darum geht, dass die Lehrperson selbst Mehrsprachigkeit als positiv wahrnimmt und sich dafür einsetzt, dass Mehrsprachigkeit auch im Klassenzimmer und darüber hinaus als positiv wahrgenommen wird (11), sowie die Kategorie *Sprachliche Bildung als gemeinsame Aufgabe*, die die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Fächern und Lehrpersonen zum Inhalt hat (12).



Abbildung 1: Mehrsprachigkeitsdidaktische Kompetenzen: Bereiche und Ressourcen/Kategorien.

Nachdem die Ressourcen/Kategorien für jeden Bereich herausgearbeitet worden waren (Abbildung 1), wurden sie noch weiter in **Komponenten** untergliedert, um die verschiedenen Aspekte, die die einzelnen Kategorien ausmachen, detaillierter festhalten zu können. So besteht etwa die zweite Kategorie, *Wissen über Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik*, aus zwei Komponenten, und zwar „Lehrpersonen verfügen über Grundkenntnisse im Bereich Mehrsprachigkeit“ und „Lehrpersonen kennen verschiedene plurale und sprachensible didaktische Ansätze“. Wie im Auszug aus dem Referenzrahmen (Abbildung 2) dargestellt, sind die Komponenten auf der linken Seite zu finden.



2 Wissen über Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik		
	Komponente	Konkretisierung
2A	Lehrpersonen verfügen über Grundkenntnisse im Bereich Mehrsprachigkeit.	<i>Lehrpersonen kennen den Unterschied zwischen Mehrsprachigkeit (Plurilingualismus) und Vielsprachigkeit (Multilingualismus) laut Definition des Europarats (GER 2018) sowie Begriffe wie innere Mehrsprachigkeit, Sprachrepertoire und plurilinguale Kompetenz. Sie wissen, dass die sprachlichen Ressourcen plurilingualer SprecherInnen nicht als strikt voneinander getrennt zu verstehen sind. Vielmehr setzen sie diese Ressourcen flexibel und zielgerichtet ein und nutzen die Verbindungen zwischen diesen aus. Lehrpersonen kennen in Grundzügen die Unterschiede zwischen Konzepten wie Multikompetenz und Translanguaging.</i>
2B	Lehrpersonen kennen verschiedene plurale und sprachensible didaktische Ansätze.	<i>Lehrpersonen kennen die Ziele von sowie die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Ansätzen wie Éveil aux langues, Interkomprehension, interkulturellem Lernen, integrierter Fremdsprachendidaktik; sprachsensiblen, sprachaufmerksamen bzw. sprachbewusstem Unterricht; durchgängiger Sprachbildung, Translanguaging.</i>

Abbildung 2. Auszug aus dem Referenzrahmen: Kategorie 2 mit Komponenten und ihren Konkretisierungen.

Wie ebenfalls in Abbildung 2 zu sehen ist, wird jede Komponente mithilfe von **Konkretisierungen**, die sich in der rechten Spalte befinden, detaillierter erklärt. In der Konkretisierung für 2B wird beispielsweise erläutert, dass

Lehrpersonen [...] die Ziele von sowie die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Ansätzen wie Éveil aux langues, Interkomprehension, interkulturellem Lernen, integrierter Fremdsprachendidaktik; sprachsensiblen, sprachaufmerksamen bzw. sprachbewusstem Unterricht; durchgängiger Sprachbildung; Translanguaging [kennen].

Bevor wir zum eigentlichen Referenzrahmen kommen, ist noch eine letzte Präzisierung zum Bereich *Sich einsetzen* nötig. Die Unterscheidung zwischen *Sich einsetzen* und den anderen beiden Bereichen scheint manchmal nicht ganz so trennscharf wie jene zwischen *Wissen* und *Können*. Das hängt damit zusammen, dass das Engagement bzw. der Einsatz für die Ideale der Mehrsprachigkeitsdidaktik ein wesentlicher Bestandteil fast aller Kategorien auch in den Bereichen *Wissen* und *Können* ist. Im Bereich *Sich einsetzen* beziehen wir uns jedoch explizit auf die proaktive Fähigkeit und Bereitschaft einer Lehrkraft, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zu mobilisieren, um als AkteurIn sozialen Wandels zu agieren, sich für mehrsprachige SchülerInnen einzusetzen, indem sie die sprachliche Vielfalt wertschätzt und Verantwortung für die Entwicklung ihrer SchülerInnen als mehrsprachige SprecherInnen übernimmt.



3 Referenzrahmen

Bereich 1: Wissen

1 Wissen über Grundkonzepte der Sprachwissenschaft und über Spracherwerbs- und Sprachlernprozesse		
	Komponente	Konkretisierung
1A	Lehrpersonen ^d verfügen über sprachwissenschaftliche Grundkenntnisse, die für ihre Arbeit als Lehrpersonen relevant sind.	<i>Lehrpersonen kennen in den Grundzügen Konzepte wie Sprachtypologien,¹ sprachliche Variation, insbesondere auch Begriffe im Zusammenhang mit Bildungssprache,² z. B. BICS (basic interpersonal communicative skills), CALP (cognitive academic language proficiency),³ konzeptionelle Mündlichkeit, konzeptionelle Schriftlichkeit⁴ usw.</i>
1B	Lehrpersonen verfügen über Grundkenntnisse zu Spracherwerbs- bzw. Sprachlernprozessen in Erst-, Zweit- und Fremdsprachen.	<i>Lehrpersonen kennen in den Grundzügen die Phasen des Spracherwerbs und die Rolle der Erstsprache(n) (L1) für das Erlernen weiterer Sprachen.⁵ Sie wissen z. B., dass metasprachliche Kompetenzen in einer Sprache auf andere Sprachen übertragen werden können;⁶ dass der Erwerb von bildungssprachlichen Kompetenzen in einer Zweit- oder Fremdsprache länger dauert als der Erwerb von alltagsprachlichen Kompetenzen;⁷ dass der frühe Erwerb metasprachlicher Kompetenzen vorteilhaft für die Sprachentwicklung sowie die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten ist.⁸ Lehrpersonen kennen in Grundzügen auch soziokulturelle und sozial-kognitive Aspekte von Lernprozessen und wissen, dass diese Dimensionen miteinander verbunden sind.⁹ Sie wissen zudem, dass sich die Auswahl von emotional ansprechenden Lernmaterialien, Inhalten und Aktivitäten positiv auf die Motivation¹⁰ und den (Sprach-)Lernprozess der SchülerInnen auswirkt. Lehrpersonen kennen außerdem einige verbreitete Irrglauben im Zusammenhang mit Konzepten wie Transfer,¹¹ Fossilisierung,¹² doppelte Ein- bzw. Halbsprachigkeit¹³ usw. Sie erkennen Defizitperspektiven auf Mehrsprachigkeit (z. B. das Zurückführen von mangelhaften Schulleistungen auf Mehrsprachigkeit).¹⁴</i>
1C	Lehrpersonen kennen die Rolle von Sprache in allen Lernprozessen.	<i>Lehrpersonen wissen, dass SchülerInnen über Transferstrategien von einer Sprache, einer Kompetenz oder einem Fach zur/zum anderen verfügen.¹⁵</i>
2 Wissen über Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik		
	Komponente	Konkretisierung

^d Mit Lehrpersonen sind im gesamten Dokument, wenn nicht anders angegeben, Lehrpersonen aller Fächer gemeint.



2A	Lehrpersonen verfügen über Grundkenntnisse im Bereich Mehrsprachigkeit.	<p><i>Lehrpersonen kennen den Unterschied zwischen Mehrsprachigkeit (Plurilingualismus) und Vielsprachigkeit (Multilingualismus) laut Definition des Europarats¹⁶ sowie Begriffe wie innere Mehrsprachigkeit¹⁷, Sprachrepertoire¹⁸ und plurilinguale Kompetenz.¹⁹</i></p> <p><i>Sie wissen, dass die sprachlichen Ressourcen plurilingualer SprecherInnen nicht als strikt voneinander getrennt zu verstehen sind. Vielmehr setzen sie diese Ressourcen flexibel und zielgerichtet ein und nutzen die Verbindungen zwischen diesen aus.</i></p> <p><i>Lehrpersonen kennen in Grundzügen die Unterschiede zwischen Konzepten wie Multikompetenz²⁰ und Translanguaging²¹.</i></p>
2B	Lehrpersonen kennen verschiedene plurale und sprachensible didaktische Ansätze.	<p><i>Lehrpersonen kennen die Ziele von sowie die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Ansätzen wie Éveil aux langues, Interkomprehension, interkulturellem Lernen, integrierter Fremdsprachendidaktik²²; sprachsensiblen, sprachaufmerksamem bzw. sprachbewusstem Unterricht,²³ durchgängiger Sprachbildung;²⁴ Translanguaging.²⁵</i></p>

3 Soziolinguistisches Wissen

	<u>Komponente</u>	<u>Konkretisierung</u>
3A	Lehrpersonen wissen um das wechselseitige Verhältnis zwischen Sprache, Kultur, Gesellschaft und Identität.	<p><i>Lehrpersonen verstehen, dass Sprache nicht nur ein Werkzeug zum Austausch von Informationen ist, sondern auch ein System, das es SprecherInnen ermöglicht, Werte, Wahrnehmungen und Identitäten zu schaffen und zu formen.²⁶ Sie sind sich bewusst, dass alle Sprachen durch soziale, politische, kulturelle oder ethnische Zugehörigkeiten ihrer SprecherInnen definiert sind.²⁷ Sie reflektieren kritisch über die Rolle von Sprache für die Identitätsbildung und die Gruppenidentifikation.²⁸</i></p>
3B	Lehrpersonen wissen, dass Sprachen soziokulturelle und soziopolitische Konstruktionen sind. Sie sind sich der soziopolitischen Implikationen von Sprachgebrauch bewusst.	<p><i>Lehrpersonen wissen, dass Sprache ein Instrument für die Legitimierung oder Delegitimierung einer Gruppe oder einer Identität sein kann²⁹ und kennen Beispiele (aktuell oder aus der Geschichte) für solche Stigmatisierungen in ihrer Umgebung.</i></p> <p><i>Sie kennen Konzepte wie Mehrheits- und Minderheitensprachen³⁰ und sind sich bewusst, dass Minderheitensprachen außerhalb von institutionellen Kontexten wie der Schule durchaus über verdecktes Prestige verfügen können.³¹</i></p> <p><i>Lehrpersonen kennen demografische Tendenzen, die Sprachenprofile auf nationaler und lokaler Ebene beeinflussen können.</i></p> <p><i>Lehrpersonen wissen außerdem um den Einfluss der Familie, der Medien und des sozialen Umfelds auf Überzeugungen zu Sprache und Sprachgebrauch ihrer SchülerInnen.³²</i></p>



		<i>Sie greifen auf kritische mehrsprachige Sprachbewusstheit (critical multilingual awareness)³³ zurück, um mit den genannten Fragen umzugehen.</i>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Bereich 2: Können

4	Sprachrepertoires und Sprachbiografien der SchülerInnen rekonstruieren	
	Komponente	Konkretisierung
4A	Lehrpersonen rekonstruieren die Sprachrepertoires und Sprachbiografien ihrer SchülerInnen.	<p><i>Lehrpersonen arbeiten mit einer Reihe von Aktivitäten und Werkzeugen zur Rekonstruktion der Sprachrepertoires und Sprachbiografien ihrer SchülerInnen³⁴, die an den jeweiligen Bildungskontext und die Lernziele angepasst sind. Z. B. ermuntern sie ihre SchülerInnen dazu, sich gegenseitig zu interviewen³⁵ oder ihre Sprachporträts anzufertigen, um ihr Sprachrepertoire bildlich darzustellen.³⁶ Sie arbeiten mit dem Europäischen Sprachenportfolio (Sprachbiografie, Sprachenpass, Dossier)³⁷ und lassen ihre SchülerInnen über Episoden aus ihrer Sprachbiografie und über ihre Sprach(lern)erfahrungen erzählen.³⁸</i></p> <p><i>Lehrpersonen ermutigen SchülerInnen außerdem dazu, sprachliche Anekdoten³⁹ mit der Klasse zu teilen und Beispiele aus dem außerschulischen Bereich in den Unterricht mitzubringen⁴⁰. SchülerInnen können etwa dazu aufgefordert werden, über ihre Sprachlandschaften (linguistic landscapes)⁴¹ zu berichten (z. B. durch Fotos oder Erzählungen) oder der Klasse Beispiele für ihre Sprachlernerfahrungen sowie konkrete Produkte ihres Sprachgebrauchs zu präsentieren (altersabhängig z. B. Blogs, kurze Fantasiegeschichten, Comics, selbstgedrehte Videos, eigene Liedertexte usw.). Unter bestimmten Voraussetzungen können Lehrpersonen auch Eltern⁴² und kulturelle MediatorInnen in die Rekonstruktion der Sprach- und Schulbiografien⁴³ der SchülerInnen miteinbeziehen.</i></p>
5	Sprachliche Anforderungen des Unterrichts ermitteln	
	Komponente	Konkretisierung
5A	Lehrpersonen ermitteln die sprachlichen Anforderungen ihres Fachs und planen ihren Unterricht dementsprechend.	<p><i>Lehrpersonen ermitteln potenzielle sprachliche Hürden ihres Fachs (z. B. Fachsprache, Passivsätze, Nominalphrasen, Besonderheiten in Syntax und Textstruktur usw.).⁴⁴ Dieser Prozess wird durch das Bewusstsein für Sprachrepertoires und Sprachbiografien der Klasse erleichtert, da die Lehrpersonen auf die Stärken der SchülerInnen in anderen Sprachen aufbauen können.</i></p> <p><i>Lehrpersonen entwickeln angemessene Instrumente, mit denen die sprachlichen Anforderungen, die sie ermittelt haben, angegangen werden können.⁴⁵ Lehrpersonen von Sachfächern arbeiten in diesem Prozess mit Lehrpersonen von Sprachfächern zusammen. Gemeinsam evaluieren sie, wie sich</i></p>



		die entwickelten Instrumente und Aufgaben auf den Lernerfolg der SchülerInnen ausgewirkt haben.
6	Geeignete didaktische Konzepte für die mehrsprachige Klasse auswählen	
	Komponente	Konkretisierung
6A	Lehrpersonen wählen zum Erreichen ihrer Bildungsziele geeignete plurale und sprachensible Ansätze und Methoden.	<i>Lehrpersonen wählen zwischen den verschiedenen pluralen und sprachsensiblen Ansätzen und Methoden eine(n) bestimmte(n) oder eine Kombination aus mehreren aus (z. B. Éveil aux langues, Interkomprehension, integrierte Fremdsprachdidaktik, sprachsensibler Unterricht, CLIL usw.).⁴⁶ Diese Wahl ist nicht beliebig, sondern lässt erkennen, dass die Lehrperson sich auch auf längere Sicht mehrsprachigen Ansätzen und Methoden widmen möchte (z. B. sind die Ziele, Methoden, Aufgaben usw. zielgerichtet aufeinander abgestimmt und klar formuliert)⁴⁷. Die Umsetzung in die Praxis erfolgt nicht episodisch oder fragmentarisch, sondern ist in die längerfristige Planung eingebettet.</i>
7	LernerInnenzentriert unterrichten	
	Komponente	Konkretisierung
7A	Lehrpersonen arbeiten lernerInnenzentriert und wenden eine breite Palette an kollaborativen Arbeitsformen an, bei denen das gesamte Sprachrepertoire der SchülerInnen zum Einsatz kommt.	<i>Lehrpersonen fördern Gruppen- und Partnerarbeit, um den Sprechanteil der einzelnen SchülerInnen zu erhöhen⁴⁸ und um Beziehungen „positiver gegenseitiger Abhängigkeit“ unter ihren SchülerInnen zu fördern.⁴⁹ Sie wenden außerdem vielfältige und kreative Arbeitsformen an (z. B. Expertenkongress, Kugellager, reziprokes Lesen, Murrelgruppen, Schreibkonferenz u.v.a.m.)⁵⁰, die ggf. das gesamte Sprachrepertoire ihrer SchülerInnen miteinbeziehen. Auf diese Weise haben die SchülerInnen die Möglichkeit, sich in der stärksten Sprache ihres Repertoires auszudrücken⁵¹ und sich anspruchsvolle Inhalte zu erschließen, indem sie auf alle verfügbaren Ressourcen zurückgreifen⁵².</i>
7B	Lehrpersonen stellen offene und problemorientierte Aufgaben.	<i>Lehrpersonen stellen offene und problemorientierte anstatt geschlossener Aufgaben, d. h. Aufgaben, die verschiedene Lösungen zulassen (z. B. offene Fragestellungen) und daher komplexere Sprachhandlungen erfordern.⁵³ Dazu gehören auch komplexe Lernaufgaben (Projekte),⁵⁴ auch in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen anderer Fächer, die den Gebrauch mehrerer Sprachen vorsehen (z. B. Umfragen außerhalb der Schule, mehrsprachige SchülerInnenzeitungen oder Gedichtbände usw.).⁵⁵</i>
8	Scaffolding	
	Komponente	Konkretisierung
8A	Lehrpersonen aller Fächer stellen zusätzliche Hilfsmittel zur Verfügung, mit dem Ziel,	<i>Lehrpersonen verwenden Werkzeuge und Strategien zur Förderung von rezeptiven Fertigkeiten (z. B. die Bereitstellung von Hilfsmitteln wie Bildern, Grafiken, Glossaren u.Ä.,</i>



	<p>bildungssprachliche Kompetenzen der SchülerInnen aufzubauen.</p>	<p><i>differenzierte Aufgabenstellungen und Übungen, verschiedene Lesestrategien usw.).⁵⁶ Sie setzen ihre Sprache(n) bewusst ein und unterstützen ihre SchülerInnen dabei, mit einer korrekten und angemessenen Sprechweise vertraut zu werden.⁵⁷ Lehrpersonen verwenden Werkzeuge und Strategien zur Förderung von produktiven Fertigkeiten sowie der Fähigkeit ihrer SchülerInnen, wichtige von unwichtigen Informationen zu unterscheiden und sie in kohärenten Texten zu organisieren (z. B. Formulierungshilfen, Satzmuster, Blockdiagramme, Wortgeländer usw.).⁵⁸ Lehrpersonen arbeiten systematisch am bildungssprachlichen und Fachwortschatz ihrer SchülerInnen. Wenn sie neuen Wortschatz einführen, stellen sie zusätzliche Informationen bereit (z. B. Gebrauch des Worts im Kontext, Artikel und Plural bei Nomen usw.) und wiederholen ihn systematisch (z. B. in einem Spiralcurriculum).⁵⁹ Im Unterricht werden die Sprachrepertoires und Sprachlernerfahrungen der SchülerInnen berücksichtigt und genutzt⁶⁰ (z. B. durch das Bereitstellen von nonverbalen Hilfsmitteln, Wörterbüchern in mehreren Sprachen sowie mehrsprachigen Glossaren und Anschauungsmaterialien, mithilfe von TutorInnen usw.), auch indem Parallelen zwischen den Sprachen, die es in Klasse gibt, wirksam eingesetzt werden.⁶¹ Aufgaben und Werkzeuge, die verschiedene Sprachen miteinbeziehen, sind ein fester Bestandteil des Unterrichts in allen Fächern.</i></p>
<p>8B</p>	<p>Lehrpersonen nutzen die Sprachrepertoires ihrer SchülerInnen, um das Lernen von fachlichen Inhalten zu unterstützen.</p>	<p><i>Lehrpersonen ziehen die Sprachrepertoires ihrer SchülerInnen heran, um das Verstehen von fachlichen Inhalten zu erleichtern⁶² (z. B., indem sie Texte in verschiedenen Sprachen, auch den Herkunftssprachen der SchülerInnen, zur Verfügung stellen; indem sie für Erklärungen auf andere Sprachen zurückgreifen usw.).⁶³ Lehrpersonen ermutigen ihre SchülerInnen, ihr gesamtes Sprachrepertoire flexibel zu gebrauchen, um mit mehr Selbstbewusstsein und Motivation am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen (Gruppen- und Partnerarbeiten, Mindmaps, Feedback, schriftliche Berichte, persönliche Berichte usw.).⁶⁴ Sie ermutigen ihre SchülerInnen außerdem, fachliches Wissen zuerst in einer Sprache (z. B. in ihrer L1) zu verbalisieren und es in einem zweiten Schritt in einer anderen Sprache neu zu formulieren.⁶⁵</i></p>
<p>8C</p>	<p>Lehrpersonen ermutigen ihre SchülerInnen dazu, kritisch über ihre Lernstrategien zu reflektieren, und unterstützen sie dabei, zu selbstständigeren LernerInnen zu werden.</p>	<p><i>Lehrpersonen thematisieren verschiedene Lernstrategien (z. B. Lesestile und -strategien, die verschiedenen Phasen des Schreibprozesses, Strategien für die Wortschatzerweiterung usw.). Dabei berücksichtigen und nutzen sie die Sprachrepertoires und Sprachlernerfahrungen ihrer SchülerInnen. Lehrpersonen unterstützen SchülerInnen dabei, ihre eigenen (Sprach-)Lernstrategien zu verstehen. Sie bieten regelmäßig Aufgaben an, die eine kritische Auseinandersetzung mit den angewandten Strategien</i></p>



		<i>erfordern, und helfen ihren SchülerInnen, selbstständigere (Sprach-)LernerInnen zu werden.⁶⁶</i>
9	Aufgaben und Inhalte auswählen, die zur Erhaltung und Erweiterung der Sprachrepertoires der SchülerInnen beitragen	
	Komponente	Konkretisierung
9A	Lehrpersonen wählen Aktivitäten und Themen, die die vielfältigen sprachlichen Ressourcen ihrer SchülerInnen nutzen und translinguale Mediation anregen. ⁶⁷	<i>Lehrpersonen stellen translinguale Mediationsaufgaben, in denen verschiedene Sprachen für In- und Output verwendet werden (z. B. Artikel zum selben Thema in einer oder mehreren verschiedenen Sprachen lesen und einen mündlichen oder schriftlichen Text in einer anderen Sprache verfassen; Fragen in einer Sprache zu einem Video in einer anderen Sprache beantworten usw.). In translingualen Mediationsaufgaben, bei denen verschiedene Sprachen für Input und Output verwendet werden, helfen die Lehrpersonen ihren SchülerInnen, einen besseren Zugang zu den Inhalten eines Textes zu erhalten, sich Wissen anzueignen und dieses dann in Form eines mündlichen oder schriftlichen Outputs zu verbalisieren, auch im kommunikativen Austausch mit dem Rest der Klasse. Auf diese Weise unterstützen die Lehrpersonen ihre SchülerInnen bei der Erhaltung und Erweiterung ihres Sprachrepertoires⁶⁸.</i>
9B	Lehrpersonen wählen Aktivitäten und Themen, die die metalinguistische und metakulturelle Reflexion anregen und Kompetenzen in diesen Bereichen stärken. ⁶⁹	<i>Lehrpersonen ermutigen ihre SchülerInnen dazu, sprachliche Realisierungen bestimmter Konzepte in verschiedenen Sprachen zu vergleichen (z. B. Zahlen im Französischen, Brüche im Türkischen, geschichtliche Ereignisse in verschiedenen Sprachen und Geschichtsschreibungen u.v.a.m.). Auf diese Weise befähigen sie ihre SchülerInnen dazu, die Bedeutung von Sprache in allen Fächern zu erkennen und wertzuschätzen und kulturelle Unterschiede wahrzunehmen, die sich in Konnotationen, unterschiedlichen Formulierungen von Konzepten usw. zeigen. Lehrpersonen von Sprachfächern ermutigen ihre SchülerInnen dazu, grammatische Phänomene, Wortbildungsverfahren u.Ä. sprach- und varietätenübergreifend zu analysieren und zu vergleichen (z. B. verwandte Wörter, Satzstellung in verschiedenen Sprachen, grammatische Besonderheiten von Nonstandardvarietäten usw.). Die Entdeckungen der SchülerInnen können in eigenen „Dossiers“ festgehalten werden, in denen neben metalinguistischen Reflexionen in verschiedenen Sprachen auch Texte und andere Materialien abgeheftet werden können. Alle Aktivitäten, die die Lehrpersonen anbieten, um die metalinguistische und metakulturelle Reflexion anzuregen, zielen auch auf die Erhaltung und Erweiterung der Sprachrepertoires der SchülerInnen ab.</i>
9C	Lehrpersonen wählen Aktivitäten und Themen, die bei ihren SchülerInnen das	<i>Lehrpersonen wählen Aktivitäten und Themen, die das Interesse der SchülerInnen für die Fachsprache ihres Fachs wecken (z. B. Etymologie, Bedeutungsunterschiede von</i>



	<p>Interesse für Sprache(n) wecken.⁷⁰</p>	<p><i>Wörtern im Alltagssprachlichen vs. fachsprachlichen Gebrauch usw.)</i> <i>Lehrpersonen relevanter Fächer (z. B. Sprachfächer, Geschichte, Geografie) beziehen in ihrem Unterricht Themen mit ein, die das Wissen ihrer SchülerInnen über Sprache(n) in der Gesellschaft erweitern und ihr Interesse wecken (z. B. Mehrheits- und Minderheitensprachen, Sprachpolitik, bedrohte Sprachen usw.).</i> <i>Lehrpersonen von Sprachfächern beziehen in ihrem Unterricht Themen mit ein, die das Wissen ihrer SchülerInnen über Sprache(n) im Allgemeinen erweitern und ihr Interesse wecken (z. B. die Entwicklung von Sprachen, verschiedene Schriftsysteme, lebende/tote Sprachen, sprachliche Variation, verbale und nonverbale Kommunikation u.v.a.m.)</i> <i>Indem sie diese Aktivitäten anbieten, wecken die Lehrpersonen das Interesse ihrer SchülerInnen, ihr Sprachrepertoire zu erweitern.</i></p>
--	------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

10 Die Kompetenzen mehrsprachiger SchülerInnen einschätzen und beurteilen

	<u>Komponente</u>	<u>Konkretisierung</u>
10A	<p>Lehrpersonen wenden Bewertungskonzepte an, die das gesamte Sprachrepertoire ihrer SchülerInnen berücksichtigen.</p>	<p><i>Lehrpersonen wenden Bewertungskonzepte an, die die Auffassung hinter sich lassen, dass es sich bei sprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger SchülerInnen um die Ansammlung von Kompetenzen in einzelnen Sprachen handelt.⁷¹ Sie legen das Hauptaugenmerk auf Kompetenzen wie z. B. die Fähigkeit zur metasprachlichen Reflexion; die Fähigkeit, Verbindungen zwischen (auch unbekannt) Sprachen herzustellen (Interkomprehension); die Fähigkeit, Informationen trotz begrenzter Kenntnisse in einer bestimmten Sprache auf zureichende Art und Weise weiterzugeben⁷². Ziel ist es also, Möglichkeiten zu eröffnen, sprachliche Fähigkeiten im Allgemeinen zu beurteilen, und zwar nicht nur in einer bestimmten Sprache.⁷³</i> <i>Innovative Bewertungskonzepte betrachten den/die SchülerIn als ganze Person, die ein reichhaltiges plurilinguales Sprachrepertoire besitzt und weiterentwickelt. Aus diesem Grund berücksichtigen sie auch die komplexen sprachlichen Handlungen, die außerhalb des Unterrichts stattfinden. Bei der Bewertung stimmen Lehrpersonen die Aufgaben und Methoden einerseits, die erwarteten Lernergebnisse und Unterrichtsaktivitäten andererseits, aufeinander ab.⁷⁴ Dabei verwenden sie eigens konzipierte Bewertungsraster, die auf ihrem Wissen über die Sprachrepertoires und sprachlichen Bedürfnisse ihrer SchülerInnen aufbauen. Solche Raster können sich an bereits existierende Ressourcen anlehnen (z. B. die Skalen für Mediation und plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz im Begleitband zum GER [2018]).⁷⁵</i> <i>Lehrpersonen von Sachfächern verwenden Bewertungskonzepte, die die Bewertung von inhaltlichen und</i></p>



		<i>sprachlichen Aspekten nicht strikt voneinander trennt, sondern sie integriert.⁷⁶</i>
10B	Lehrpersonen betrachten die Bewertung und Einschätzung der Kompetenzen mehrsprachiger SchülerInnen als eine gemeinsame Aufgabe von SchülerInnen und Lehrpersonen.	<i>Lehrpersonen unterstützen ihre SchülerInnen dabei, Strategien und Werkzeuge zu entwickeln, mit denen sie ihre eigenen sprachlichen Kompetenzen und ihren Fortschritt einschätzen können (z. B. Portfolios, Lerntagebücher, Checklisten usw.).⁷⁷ Sie betrachten Fehler ihrer SchülerInnen als Lerngelegenheiten⁷⁸ und korrigieren diese nur, wenn notwendig, und auf angemessene Art und Weise. Lehrpersonen betrachten die Bewertung auch als eine Möglichkeit, einen tieferen Einblick in das Denken ihrer SchülerInnen zu gewinnen.⁷⁹ Indem sie mit jedem/jeder einzelnen SchülerIn zusammenarbeiten, sammeln sie genaue Informationen, mithilfe derer sie ihre nächsten Lehraktivitäten planen können.⁸⁰</i>

Bereich 3: Sich einsetzen

11	Sprachaktivismus⁸¹	
	Komponente	Konkretisierung
11A	Lehrpersonen erkennen den Wert von Mehrsprachigkeit an und betrachten individuelle Mehrsprachigkeit als Stärke.	<i>Lehrpersonen wissen um die positiven Auswirkungen von Mehrsprachigkeit (bzw. eines plurilingualen „kognitiven Trainings“) auf die Fähigkeiten von SprecherInnen, sprachliche Phänomene zu identifizieren, vergleichen und kritisch zu diskutieren. Sie sind sich auch bewusst, dass dieses kognitive Training nicht nur das sprachliche, sondern auch das fachliche Lernen unterstützt.⁸² Aus diesem Grund unterstützen sie ihre SchülerInnen dabei, ihr Wissen und Können in den Sprachen, die sie kennen, wirksam einzusetzen und so ihren Lernprozess anzukurbeln.⁸³ Lehrpersonen sind sich außerdem bewusst, dass ein pädagogisch durchdachter Einsatz der Sprachrepertoires ihrer SchülerInnen (z. B. durch Translanguaging, etwa einen Text in einer Sprache lesen und ihn in einer anderen besprechen), diese dabei unterstützt, fachliche Inhalte besser zu verstehen und somit auch kognitiv herausfordernde schulische Aufgaben zu meistern.⁸⁴</i>
11B	Lehrpersonen betrachten alle ihre SchülerInnen als fähig, ein reichhaltiges plurilinguales Sprachrepertoire zu entwickeln, und starten Initiativen, die die SchülerInnen dabei unterstützen, positive Einstellungen ihrer eigenen Mehrsprachigkeit und der	<i>Lehrpersonen sind der Überzeugung, dass Mehrsprachigkeit etwas für alle ist,⁸⁵ auch für jene SchülerInnen, die noch auf dem Weg sind, ein plurilinguales Sprachrepertoire zu entwickeln. Bestimmte Momente in ihrem Unterricht sind der Reflexion ihrer SchülerInnen über ihre eigene Sprachbiografie gewidmet (sowohl individuell als auch kollektiv). Lehrpersonen unterstützen ihre SchülerInnen dabei, ihr sich entwickelndes plurilinguales Repertoire positiv wahrzunehmen.⁸⁶ Das kann dadurch erfolgen, dass sie die sprachlichen Ressourcen ihrer SchülerInnen im Unterricht</i>



	Mehrsprachigkeit anderer gegenüber zu entwickeln.	<i>sichtbar machen und das Vorteilhafte daran unterstreichen;⁸⁷ dass sie ein positives Klassenklima schaffen,⁸⁸ in dem die SchülerInnen das Gefühl haben, ihre sprachbiografischen Erfahrungen teilen zu können. Lehrpersonen unterstützen ihre SchülerInnen außerdem dabei, ein Bewusstsein für Vielfalt zu entwickeln und die Sprachrepertoires der anderen als Bereicherung anzusehen, nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für die Klassengemeinschaft und die Gesellschaft im Allgemeinen.⁸⁹ Das kann z. B. durch Aktivitäten erfolgen, die die Sprachrepertoires der SchülerInnen nutzen und Mediation zwischen Sprachen sowie metasprachliche Reflexion anregen (siehe auch Komponente 9).</i>
11C	Lehrpersonen beziehen die Familien ihrer SchülerInnen in Unterrichtsaktivitäten mit ein, die die Wertschätzung von sprachlicher und kultureller Vielfalt zum Ziel haben.	<i>Lehrpersonen starten Initiativen und Projekte, die die Familien ihrer SchülerInnen miteinbeziehen (z. B. Projekte zu Bräuchen, Musik, Literatur, Küche, bildender Kunst usw.).⁹⁰ Diese Initiativen und Projekte verfolgen das Ziel, Zusammenhalt und Offenheit in der Gemeinschaft zu stärken, in der Klasse, aber auch außerhalb; SchülerInnen dafür zu begeistern, ihr Sprachrepertoire zu erweitern; die Kompetenzen ihrer SchülerInnen in ihren Herkunftssprachen, die nicht offiziell in der Schule unterrichtet werden, zu erweitern.</i>
11D	Lehrpersonen geben ihren SchülerInnen das Gefühl, aktiv handelnde Personen in einer immer mehrsprachiger und plurikultureller werdenden Gesellschaft sein zu können.	<i>Lehrpersonen starten Initiativen und Projekte, die Institutionen und kulturelle Vereinigungen außerhalb der Schule miteinbeziehen (z. B. Schulen in der Umgebung, Museen, Theater, Bibliotheken, Musikschulen, Events, Messen u.v.a.m.).⁹¹ Diese Initiativen und Projekte verfolgen das Ziel, die SchülerInnen dazu zu befähigen, die wachsende sprachliche und kulturelle Vielfalt in ihrer Umgebung wahrzunehmen und zu schätzen⁹² und interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln,⁹³ die für mehr Teilhabe am Gemeinwesen und für eine demokratischere Gesellschaft notwendig sind.⁹⁴</i>
12	Sprachliche Bildung als gemeinsame Aufgabe	
	Komponente	Konkretisierung
12A	Lehrpersonen finden Wege der Zusammenarbeit mit anderen Sprach- und Fachlehrpersonen.	<i>Lehrpersonen in Sprachfächern finden Wege der Zusammenarbeit, um Sprachenlehren und -lernen effizienter zu gestalten⁹⁵ (z. B., indem sie einen gemeinsamen metalinguistischen Wortschatz vereinbaren; indem sie Lernziele, Methoden, Bewertungsverfahren u.Ä. gemeinsam planen und aufeinander abstimmen usw.). Dies führt idealerweise zur Entwicklung eines integrierten Sprachcurriculums. Lehrpersonen finden Wege der Zusammenarbeit in all jenen Bereichen, in denen es um Sprache geht (z. B. Sprachförderung, plurale Ansätze in mehreren Fächern, fächerübergreifende Projekte usw.). Durch die Zusammenarbeit zwischen KollegInnen werden fruchtbare</i>



		<i>Verbindungen innerhalb der Schule geschaffen.⁹⁶ Dies führt im Idealfall auch dazu, dass stabile Arbeitsgruppen eingerichtet werden, zu deren Aufgaben die Förderung von Mehrsprachigkeit an der Schule zählt. Die Unterstützung durch die Schulführungskraft ist hierbei wesentlich.</i>
12B	Lehrpersonen erkennen und schätzen die Bedeutung von Sprache in Sachfächern.	<i>Lehrpersonen sind der Überzeugung, dass die sprachliche Bildung der SchülerInnen Aufgabe aller Fächer ist,⁹⁷ da „jedes Fach eine sprachliche Dimension besitzt“ (Beacco et al. 2016: 29, unsere Übersetzung). Aus diesem Grund fühlen sie sich für die sprachliche Bildung ihrer SchülerInnen mitverantwortlich.</i>
12C	Lehrpersonen bilden sich im Bereich der mehrsprachigen Bildung beruflich weiter.	<i>Lehrpersonen bilden sich beruflich weiter, indem sie Fortbildungsangebote wie Kurse, didaktische Werkstätten, Tagungen, Webinare u.Ä. in Anspruch nehmen, an Action-Research-Initiativen teilnehmen usw., mit dem Ziel, Kompetenzen im Bereich der mehrsprachigen Bildung zu erwerben und weiter auszubauen.⁹⁸ Im Idealfall geben sie ihr Wissen, ihr Können und ihren Einsatz im Bereich der mehrsprachigen Bildung an ihre (skeptischeren) KollegInnen weiter, z. B. indem sie an ihrer Schule und darüber hinaus aktiv werden.</i>

¹ Boeckmann et al. 2011

² Lange 2020

³ Cummins 1979

⁴ Koch & Oesterreicher 2007

⁵ Bleichenbacher et al. 2019; Boeckmann et al. 2011; Candelier et al. 2012; Cummins 1979; Dipartiment Educazion y Cultura Ladina 2016; Duarte et al. 2010; Fischer & Lahmann 2020; Lucas & Villegas 2011; Krumm & Reich 2011

⁶ Cummins 1979; siehe auch Marsh et al. 2012

⁷ Lucas & Villegas 2011

⁸ Gogolin 2002; Krumm & Reich 2011

⁹ Wygotski 1978; Boeckmann et al. 2011

¹⁰ Hascher 2010

¹¹ Boeckmann et al. 2011; Garcia & Otheguy 2019; Kramsch & Witheside 2007

¹² Kramsch & Witheside 2007

¹³ Fürstenau 2020

¹⁴ Gogolin 2002

¹⁵ Bleichenbacher et al. 2019; Beacco et al. 2016; Cummins 1981

¹⁶ Europarat 2018a; für weitere Begriffe und Definitionen siehe Cenoz 2009; Cenoz 2013; De Florio-Hansen & Hu 2003; Österreichisches Sprachenkompetenz-Zentrum 2014

¹⁷ Wandruszka 1975; siehe auch de Cillia & Ransmayr 2019; Kaiser & Ender 2020; Ransmayr 2019

¹⁸ Blommaert & Backus 2013; Busch 2012, 2015

¹⁹ Beacco et al. 2016; Europarat 2018a; Österreichisches Sprachenkompetenz-Zentrum 2014

²⁰ Cook 2003

²¹ García 2009; Otheguy et al. 2015; Vogel & García 2017

²² Candelier et al. 2012; siehe auch Andrade, Martins & Pinho 2019

²³ Becker-Mrotzek et al. 2013; Leisen 2013; Lucas & Villegas 2011 und 2013; Tajmel & Hägi-Mead 2017



-
- ²⁴ Gogolin et al. 2010
- ²⁵ García 2009; Duarte & Günther-van der Meij 2018
- ²⁶ Candelier et al. 2012; Jessner & Kramersch 2015; Kramersch 2002
- ²⁷ Makoni & Pennycook 2007; Otheguy et al. 2015
- ²⁸ Buchholtz & Hall 2004
- ²⁹ Buchholtz & Hall 2004; Candelier et al. 2012
- ³⁰ Gorter et al. 2014; Grenoble & Singerman 2014
- ³¹ Gogolin 2002
- ³² Candelier et al. 2012; Cenoz & Gorter 2014; siehe auch Bleichenbacher et al. 2019
- ³³ García 2016
- ³⁴ Lucas & Villegas 2011 und 2013; siehe auch de Carlo & Anquetil 2019; Favaro 2004; Hesson et al. 2014
- ³⁵ Bettinelli 2013
- ³⁶ Busch 2018; für weitere Beispiele siehe Carbonara & Scibetta 2020; Celic & Seltzer 2012; Colarieti et al. 2019
- ³⁷ Marsh et al. 2012
- ³⁸ Beacco et al. 2016; Busch et al. 2006; Fischer & Lahman 2020; García 2016; Pavlenko & Blackledge 2004; für praktische Vorschläge siehe auch de Carlo & Anquetil 2019
- ³⁹ Busch 2006
- ⁴⁰ Dies bezieht sich auf das, was Jones und Saville (2016) als die zwei anderen Welten des Lernens bezeichnet haben, nämlich die persönliche und die soziale Welt, zusätzlich zu den Welten der Bildung und der Bewertung.
- ⁴¹ Shohamy & Gorter 2008
- ⁴² Siehe z. B. Dipartimënt Educazion y Cultura Ladina 2016
- ⁴³ Espinosa et al. 2016
- ⁴⁴ Beese et al. 2014; Leisen 2020; Lucas & Villegas 2011; Marsh et al. 2012; siehe auch Bleichenbacher et al. 2019; Fischer & Lahmann 2020
- ⁴⁵ Boeckmann et al. 2011
- ⁴⁶ Österreichisches Sprachenkompetenz-Zentrum 2014
- ⁴⁷ Biggs 2003
- ⁴⁸ Funk et al. 2014
- ⁴⁹ Natali et al. 2015
- ⁵⁰ Beacco et al. 2016; Boeckmann et al. 2011; Leisen 2013; 2020; Marsh et al. 2012
- ⁵¹ Busch et al. 2006
- ⁵² Hesson et al. 2014
- ⁵³ Funk et al. 2014; Gogolin et al. 2010
- ⁵⁴ Funk et al. 2014
- ⁵⁵ Beacco et al. 2006
- ⁵⁶ Beese et al. 2014; Gogolin et al. 2010; Hesson et al. 2014 ; Leisen 2013; 2020; Lucas & Villegas 2011
- ⁵⁷ Beacco et al. 2016; Gogolin et al. 2010
- ⁵⁸ Duarte 2010; Gogolin et al. 2010; Leisen 2013
- ⁵⁹ Gogolin et al. 2010; Bleichenbacher et al. 2019
- ⁶⁰ Candelier et al. 2012; Hesson et al. 2014; Schwienbacher et al. 2017
- ⁶¹ de Carlo & Anquetil 2019
- ⁶² Candelier et al. 2012; siehe auch Lemmrich et al. 2020
- ⁶³ Beese et al. 2014; Prediger & Redder 2020
- ⁶⁴ Boeckmann et al. 2011; Prediger & Redder 2020
- ⁶⁵ Dalziel & Guarda 2021
- ⁶⁶ Andrade, Martins & Pinho 2019; Ballweg et al. 2013; Bleichenbacher et al. 2019; Boeckmann et al. 2011; Candelier et al. 2012; Deutsches Schulamt 2009; Gogolin et al. 2010; Schwienbacher et al. 2017



⁶⁷ Eine Definition von *translingualer Mediation* kann im Glossar am Ende dieses Dokuments gefunden werden. In der Literatur finden sich auch andere Begriffe, die einige Ähnlichkeiten mit dem Konzept der *translingualen Mediation* aufweisen (z. B. *transliteracy* bei Baker 2011; *translanguaging* bei Canagarajah 2011; Carbonara & Scibetta 2020, Cenoz & Santos 2020, Espinosa et al. 2016, García 2009, Vogel & García 2017; *cross-linguistic mediation* bei Beacco et al. 2016, Candelier et al. 2012, Europarat 2018a, Schwienbacher et al. 2017; *multilingual crossing skills* bei Kramtsch & Zhang 2018)

⁶⁸ Faulstich Orellana & García 2014

⁶⁹ Bleichenbacher et al. 2019; Beacco et al. 2016; Carbonara & Scibetta 2020; Cescutti et al. 2020; Deutsches Schulamt 2009 and 2010; Dipartimènt Educazion y Cultura Ladina 2016; Direzione Istruzione e Formazione Italiana 2009, 2010a and 2010b; Krumm & Reich 2011; Prediger & Redder 2020

⁷⁰ Andrade, Martins & Pinho 2019; Beacco et al. 2016; Bettinelli 2013; Candelier et al. 2012; Carbonara & Scibetta 2020; de Carlo & Anquetil 2019; Engel & Colombo 2018; Europarat 2018a; Europäische Kommission 2011; Oomen-Welke 2020; Schwienbacher et al. 2017

⁷¹ Beacco et al. 2016; Europarat 2018a; Gogolin 2002; García 2016; García & Ascenzi-Moreno 2016; Otheguy et al. 2015; Kramtsch & Zhang 2018; Lenz & Berthele 2010; Lüdi 2020; Seed 2020; Shohamy 2011 und 2013; siehe auch Heller 2007

⁷² Europäische Kommission 2011

⁷³ Otheguy et al. 2015; Seed 2020

⁷⁴ Biggs 2003

⁷⁵ Europarat 2018a

⁷⁶ Beacco et al. 2016; siehe auch Bleichenbacher et al. 2019

⁷⁷ Andrade, Martins & Pinho 2019; de Carlo & Anquetil 2019; Lucas & Villegas 2011; Marsh et al. 2012

⁷⁸ Cescutti et al. 2020; siehe auch de Carlo & Anquetil 2019

⁷⁹ García & Ascenzi-Moreno 2016

⁸⁰ Bleichenbacher et al. 2019

⁸¹ Shohamy 2006

⁸² Gogolin 2002; Direzione Istruzione e Formazione italiana 2009

⁸³ Beacco et al. 2012; Dipartimènt Educazion y Cultura Ladina 2016; Direzione Istruzione e Formazione italiana 2009

⁸⁴ Dalziel & Guarda 2021

⁸⁵ Boeckmann et al. 2011

⁸⁶ Bleichenbacher et al. 2019; MIUR 2012 und 2014; siehe auch Hesson et al. 2014

⁸⁷ Boeckmann et al. 2011

⁸⁸ Marsh et al. 2012; siehe auch Cummins 1986; Carbonara & Scibetta 2020

⁸⁹ Colarieti et al. 2019

⁹⁰ Bleichenbacher et al. 2019; Cantù & Cuciniello 2012; Little & Kirwan 2020

⁹¹ siehe z. B. Bleichenbacher et al. 2019

⁹² Beacco et al. 2016

⁹³ Schechter & Cummins 2003

⁹⁴ Boeckmann et al. 2011; Europarat 2007; Europäische Kommission 2011; Österreichisches Sprachenkompetenz-Zentrum 2014

⁹⁵ Beacco et al. 2016; Bleichenbacher et al. 2019; Boeckmann et al. 2011; Cescutti et al. 2020; Deutsches Schulamt 2009; 2010; Dipartimènt Educazion y Cultura Ladina 2016; Direzione Istruzione e Formazione italiana 2009; 2010a; 2010b; Marsh et al. 2012; Schwienbacher et al. 2017

⁹⁶ Bleichenbacher et al. 2019; Duarte et al. 2010

⁹⁷ Bleichenbacher et al. 2019; Boeckmann et al. 2011; Leisen 2013; MIUR 2012; Seed 2020

⁹⁸ Boeckmann et al. 2011; Marsh et al. 2012; für weitere Beispiele siehe Bleichenbacher et al. 2019



4 Glossar

Kompetenz(en)

In diesem Dokument verwenden wir den Begriff *Kompetenz* (und *Kompetenzen*), wie er vom Europarat (2018b: 32) definiert wird, nämlich als „die Fähigkeit, relevante Werte, Einstellungen, Fertigkeiten, Wissen und/oder Verständnis zu mobilisieren und einzusetzen, um angemessen und effektiv auf die Anforderungen, Herausforderungen und Chancen zu reagieren, die sich in einem bestimmten Kontext ergeben“. Der Begriff *Kompetenz* umfasst nicht nur Ressourcen wie Fähigkeiten und Wissen, sondern auch – wie in diesem Referenzrahmen – Einstellungen und Werte. Diese werden als „wesentlich für ein angemessenes und effektives Verhalten in demokratischen und interkulturellen Situationen“ angesehen (ebd.: 33). Bei der Beschreibung der Kompetenzen, die für die Mehrsprachigkeitsdidaktik erforderlich sind, gehen wir davon aus, dass Kompetenzen situations- und aufgabenspezifisch sind. Sie mobilisieren in bestimmten Situationen bestimmte Ressourcen – Fähigkeiten, Wissen und Haltungen –, die wiederum „für jede Aufgabe und jede Situation unterschiedlich sind“ (Candelier et al. 2012: 11).

L1(s): Erstsprache(n)

Der Begriff *Erstsprache*(n) und seine Kurzform L1(s) bezeichnet die Sprachvarietät oder -varietäten, die eine Person in der frühen Kindheit, d. h. in etwa in den ersten drei Lebensjahren, erwirbt (Europarat 2007: 114). Der Begriff wird oft synonym mit *Herkunftssprache*(n) und *Muttersprache*(n) verwendet. Der Begriff *Muttersprache* hat jedoch affektive Konnotationen, die ihn ungenau und in einigen Fällen sogar falsch machen: Die Erstsprache eines Kindes ist nicht zwangsläufig die Sprache seiner Mutter, und Kinder können mehrere Sprachvarietäten gleichzeitig erwerben, wenn sie in einem mehrsprachigen familiären Umfeld aufwachsen (Europarat 2007: 51; Boeckmann et al. 2011: 71-72). Aus diesen Gründen werden im Bildungs- und Forschungskontext, auch in diesem Referenzrahmen, die Begriffe *Erstsprache*(n) und *Herkunftssprache*(n) bevorzugt.

Interkulturelle Kompetenzen

Interkulturelle Kompetenzen sind nicht nur an Sprachfähigkeiten gebunden. Sie schließen auch das Wissen, die Fertigkeiten, die Einstellungen und die Verhaltensweisen ein, die einem/einer SprecherIn erlauben, „das Fremde und die Diversität zu erleben und dieses Erlebnis zu analysieren und davon zu profitieren“ (Beacco et al. 2016: 10). Interkulturelle Kompetenz stellt somit „die Grundlage für die Verständigung zwischen Menschen“ (Europarat 2007: 114) dar, die für eine partizipative und demokratische Gesellschaft notwendig ist (Europarat 2007; Österreichisches Sprachenkompetenz-Zentrum 2014). Eine Möglichkeit, interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln, ist durch Mehrsprachigkeitsdidaktik (siehe Definition weiter unten).



Sprachrepertoire

Der Begriff *Sprachrepertoire* (auch *plurilinguales Repertoire* genannt) bezeichnet alle Sprachen und Varietäten (u.a. die Erstsprache(n), Nonstandardvarietäten, Sprachen und Varietäten, die in späteren Lebensphasen erlernt wurden usw.), die eine Person im Laufe ihres Lebens erworben hat, und zwar auf unterschiedliche. Dabei gibt es Unterschiede in der Art und Weise, auf die man eine Sprache bzw. Varietät erworben hat (zu Hause, in der Schule, selbstständig usw.), bei den Fertigkeiten (alltägliches Sprechen, Lesen usw.) sowie den Sprachniveaus (elementar, selbstständig, kompetent usw.). Das Sprachrepertoire kann sich über die Jahre hinweg verändern: Neue Sprachen können hinzukommen, andere hingegen auch vergessen werden und somit aus dem Sprachrepertoire verschwinden (Europarat 2007: 116).

Sprachsensible didaktische Ansätze

Unter dem Begriff *sprachsensible didaktische Ansätze* haben wir in der vorliegenden Arbeit eine Reihe von Ansätzen miteinbezogen (u.a. sprachsensiblen, sprachaufmerksamen und sprachbewussten Unterricht sowie durchgängige Sprachbildung; siehe z. B. Gogolin et al. 2010; Leisen 2013; Lucas & Villegas 2011; Tajmel & Hägi-Mead 2017), in denen Sprache als grundlegendes Instrument für den Zugang zu neuen Konzepten und die Vermittlung von Wissen in allen Fächern angesehen wird (Bleichenbacher et al. 2019; Boeckmann et al. 2011). All diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass sprachliche Kompetenzen und Fachkompetenzen als untrennbar miteinander verknüpft betrachtet werden (Airey 2016); es ist dabei die Aufgabe jeder Lehrperson, darauf zu achten, dass fachliche Inhalte mithilfe von Sprache zugänglich gemacht werden (van der Walt & Ruiters 2011). Obwohl sprachensible didaktische Ansätze oft Lernende in den Fokus rücken, deren Erstsprache(n) von der Schulsprache abweichen (siehe z. B. Lucas & Villegas 2011), eignen sie sich auch für jene SchülerInnen, für die die Schulsprache und ihre L1 übereinstimmen (Beese et al. 2014; siehe auch Pona & Chiappelli 2016 zur Wichtigkeit „sprachlicher Erleichterungen“).

Plurale Ansätze

Unter *plurale Ansätze* versteht man „sprachenübergreifende Lehr- und Lernverfahren, die mehrere Sprachen bzw. sprachliche Varietäten und/oder Kulturen einbeziehen“ (Candelier et al. 2012: 6). Dies steht im Gegensatz zu Ansätzen, die als „singulär“ definiert werden, d. h. zu allen didaktischen Ansätzen, die „nur eine Sprache oder eine bestimmte Kultur berücksichtigen und diese isoliert behandeln“ (ebd.). Beispiele für plurale didaktische Ansätze sind der *Éveil aux langues*-Ansatz, die Interkomprehension, das interkulturelle Lernen und die integrierte Fremdsprachendidaktik (Candelier et al. 2012).

Mehrsprachigkeitsdidaktik

Der Begriff *Mehrsprachigkeitsdidaktik* bezeichnet eine Unterrichtsform, die sich nicht unbedingt auf den Sprachunterricht beschränkt, und die zum Ziel hat, „das Bewusstsein für das Sprachrepertoire jedes



Einzelnen zu schärfen, seinen Wert zu betonen und dieses Repertoire durch den Unterricht in weniger verbreiteten oder unbekanntem Sprachen zu erweitern“ (Europarat 2007: 116). Ausgehend davon sehen wir Mehrsprachigkeitsdidaktik als eine Form der Bildung, die einerseits darauf abzielt, das Sprachrepertoire der Lernenden weiterzuentwickeln, andererseits aber auch versucht, die Ressourcen dieses Repertoires so zu nutzen, dass das Lernen insgesamt gefördert wird. Mehrsprachigkeitsdidaktik ist außerdem ein Instrument zur Förderung einer partizipativen und demokratischen Gesellschaft: Gerade durch die Sensibilisierung für Sprachen sowie die Wertschätzung aller Sprachen können Lernenden dabei unterstützt werden, ihre eigene Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt als positiv wahrzunehmen und auf diese Weise interkulturelle zu Kompetenzen entwickeln (Europarat 2007; Europäische Kommission 2011).

Translanguaging

Der Begriff *Translanguaging* kann sowohl aus theoretischer als auch aus pädagogischer Sicht interpretiert werden. Theoretisch basiert *Translanguaging* auf der Überzeugung, dass mehrsprachige Menschen über ein integriertes Sprachrepertoire verfügen, auf das sie flexibel und zielgerichtet zurückgreifen, um die Welt einen Sinn zu geben, und aus dem sie bestimmte bedeutungstiftende Instrumente auswählen und verwenden, um ihre kommunikativen Ziele in unterschiedlichen Kontexten zu erreichen (Vogel & García 2017). Wie auch durch die Vorsilbe *trans* angedeutet, betrachtet die Theorie des *Translanguaging* kommunikative Praktiken als „über Einzelsprachen hinausgehend“ (Canagarajah 2018) und bietet damit eine radikal andere Sichtweise als die traditionelle Vorstellung, dass ein/e mehrsprachige/r SprecherIn über zwei oder mehr autonome Sprachsysteme verfügt (Vogel & García 2017). Aus pädagogischer Sicht ist *Translanguaging* so konzipiert, dass Mehrsprachigkeit als eine Ressource für den gesamten Unterricht betrachtet wird. *Translanguaging*-Aktivitäten nutzen demnach das gesamte Sprachrepertoire der SchülerInnen und ihre dynamischen Sprachpraktiken (ebd.) mit dem Ziel, kognitive Prozesse zu verbessern, die sprachliche Vielfalt anzuerkennen und das Wissen über und Bewusstsein für Sprachen der Lernenden zu erweitern. In der vorliegenden Arbeit ist das Konzept des *Translanguaging* eng mit dem der translingualen Mediation verknüpft, die im Folgenden beschrieben wird.

Translinguale Mediation

Der Begriff *translinguale Mediation* wird hier als komplexes Phänomen betrachtet, das sowohl auf der individuellen als auch auf der sozialen Ebene stattfindet. Was die individuelle Ebene betrifft, so wird translinguale Mediation dann aktiviert, wenn eine mehrsprachige Person auf ihr komplexes sprachliches Repertoire zurückgreift, um kognitiv auf Bedeutungen zuzugreifen, bevor sie diese verbalisiert und durch Sprache aktiviert. So ist die translinguale Mediation eng mit *linguaging* (Becker 1991) verbunden, d. h. mit dem kognitiven Prozess, durch den Bedeutungen, Wissen und Erfahrungen hergestellt werden (Swain 2006: 97). Der Europarat beschreibt diesen Prozess als „die Idee durchzusprechen und damit die Gedanken zu artikulieren“ (2018a: 33). Da *linguaging* eine fortlaufende Aktivität ist, d. h. *linguaging*-Prozesse sind bei allen Menschen jederzeit im Gange (Becker 1991: 34), tritt translinguale Mediation immer dann auf, wenn der kognitive Prozess durch zwei oder mehr Sprachen gekennzeichnet ist. Dies



entspricht bei mehrsprachigen Menschen der Norm, „so unvollständig oder eingeschränkt ihre Kenntnisse in den einzelnen Sprachen auch sein mögen“ (Wei 2018: 16).

Im vorliegenden Referenzrahmen wird Mediation also in erster Linie als kognitiver Prozess eines Individuums betrachtet. Denn, wie Dendrinis (2006: 10) schreibt, „jede an der Kommunikation beteiligte Person *a priori* mit ihren eigenen Bedeutungen beschäftigt ist, weil es ihr sonst unmöglich wird, der Welt einen Sinn zu geben und an einem Austausch (von Bedeutungen) teilzunehmen. Das hier beschriebene Konzept der translingualen Mediation hat jedoch auch eine soziale Komponente. Denn durch das *languaging* kann das Denken artikuliert und „in eine endgültige Form verwandelt“ werden (Swain 2006: 97). Mit anderen Worten: es wird im kommunikativen Austausch mit anderen aktiviert. In einem solchen Austausch fordert die translinguale Mediation die Aktivierung des gesamten Sprachrepertoires eines Menschen, um Informationen sprachübergreifend zu ermitteln und anschließend, z. B. durch Übersetzungen, Interpretationen, Paraphrasierungen und (Um-)Formulierungen, weitergeben zu können. Unter diesem Gesichtspunkt entspricht der Begriff der translingualen Mediation dem Begriff von „cross-linguistic Mediation“ wie vom Europarat beschrieben, d. h. als Mobilisierung von Sprachen, um „einen Raum und die Bedingungen für die Kommunikation und/oder das Lernen zu schaffen, in welchem auch Bedeutung neu kreiert werden kann. Dabei sollen alle ermutigt werden, sowohl neue Bedeutungen zu entwickeln oder zu verstehen, als auch neue Informationen in einer angemessenen Form weiterzugeben“ (Europarat 2018a: 103). Aus dieser Perspektive wird Mediation zu einem sozialen Akt, bei dem ein mehrsprachiger Mensch „als Vermittler zwischen Gesprächspartnern agiert, die sich nicht unmittelbar verstehen können“ (2018a: 175).



- **Cenoz, J. & Santos, A. (2020).** Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools, *System*, 92, 1-9.
- **Cescutti, E., Christanell, B., Eisenstecken, P., Rieder, C. (Hrsg.) (2020).** *Roter Faden im Deutschunterricht von Klasse 2 bis 10*. Bozen/Bolzano: Pädagogische Abteilung.
- **Cescutti, E., de Monte Frick, R., Perisutti, M. & Schwienbacher, E.D. (2020).** *Mehrsprachig unterrichten – Aber wie?* <https://www.blick.it/bildung/unterricht/mehrsprachigkeit/mehrsprachig-unterrachten>
- **Colarieti, I., Favaro, G., Fraccaro, C & Frigo, M. (Hrsg.) (2019).** *Quante lingue in classe! Conoscere e valorizzare la diversità linguistica*. Centro COME.
- **Cook, V. (Hrsg.) (2003).** *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters.
- **Cummins, J. (1979).** Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- **Cummins, J. (1981).** The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In: California State Department of Education (Hrsg.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Rationale*. Los Angeles: California State University, 3-49.
- **Cummins, J. (1986).** Empowering minority students: A framework for intervention, *Harvard Educational Review*, 56(1), 18-37.
- **Dalziel, F. & Guarda, M. (2021).** Student translanguaging practices in the EMI classroom: A study of Italian higher education. In: Paulsrud, B. A., Tian, Z. & Toth, J. (Hrsg.), *English-Medium Instruction and translanguaging*. Multilingual Matters, 124-140.
- **de Carlo, M. & Anquetil, M. (2019).** Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension – REFIC, *EL.LE Educazione Linguistica* 8(1), 163-234.
- **de Cillia, R. & Ransmayr, J. (2019).** *Österreichisches Deutsch macht Schule: Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm*. Wien: Böhlau Verlag.
- **De Florio-Hansen, I. & Hu, A. (Hrsg.) (2003).** *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg.
- **Dendrios, B. (2006).** Mediation in communication, language teaching and testing, *Journal of Applied Linguistics* 22, 9-35.
- **Deutsches Schulamt (2009).** *Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula in den für die Grundschule und die Mittelschule an den autonomen deutsch-sprachigen Schulen in Südtirol*.



- <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/bildungsverwaltung/rahmenrichtlinien-land-bestimmungen.asp>
- **Deutsches Schulamt (2010).** *Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula in den deutschsprachigen Gymnasien und Fachoberschulen.* <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/bildungsverwaltung/rahmenrichtlinien-land-bestimmungen.asp>
 - **Dipartimènt Educazion y Cultura Ladina (2016).** *Leitfaden für die Inklusion von Kindern, Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im ladinischen Bildungssystem.* <http://www.provinzia.bz.it/formaziun-lingac/scora-ladina/de/publikationen.asp#download-area-idx305104>
 - **Direzione Istruzione e Formazione Italiana (2009).** *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricula del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano.* <http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/sistema-scolastico/indicazioni-provinciali.asp>
 - **Direzione Istruzione e Formazione Italiana (2010a).** *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricula della scuola secondaria di secondo grado in lingua italiana della provincia di Bolzano. Primo biennio.* <http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/sistema-scolastico/indicazioni-provinciali.asp>
 - **Direzione Istruzione e Formazione Italiana (2010b).** *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricula della scuola secondaria di secondo grado in lingua italiana della provincia di Bolzano. Secondo biennio e quinto anno.* <http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/sistema-scolastico/indicazioni-provinciali.asp>
 - **Duarte, J., & Günther-van der Meij, M. (2018).** A holistic model for multilingualism in education, *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 5(2), 24–43.
 - **Duarte, J., Broeder, P. & Stokmans, M. (2010).** *EUCIM-TE = European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language Teacher Education* (Ausgabe Jänner 2015).
 - **Engel, D. & Colombo, S. (2018).** Strategien in der Förderung von Multilingual Awareness im Rahmen der Südtiroler Sprachenvielfalt-Wanderausstellung Wanderausstellung „Sprachenvielfalt – in der Welt und vor unserer Haustür“. In: Curcio, N. & Cortés Velásquez, D. (Hrsg.), *Strategien im Kontext des mehrsprachigen und lebenslangen Lernens* (Bd. 6). Berlin: Franck & Timme, 101–123.
 - **Espinosa, C., Ascenzi-Moreno, L. & Vogel, S. (2016).** *A translanguaging Pedagogy for Writing: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators.* CUNY-NYSIEB. The Graduate Center, The City University of New York.



- **Europarat (2007).** *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe. Main Version.* Straßburg/Strasbourg: Language Policy Division.
- **Europarat (2018a).** *Common European Framework of Reference for Languages. Companion volume with new descriptors.* Straßburg/Strasbourg: Language Policy Division.
- **Europarat (2018b).** *Reference Framework of Competences for Democratic Culture.* Straßburg/Strasbourg: Language Policy Division.
- **Espinosa, C., Ascenzi-Moreno, L. & Vogel, S. (2016).** *A translanguaging Pedagogy for Writing: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators.* CUNY-NYSIEB. The Graduate Center, The City University of New York.
- **Europäische Kommission (2011).** *Civil society platform on multilingualism 2011: Policy recommendations for the promotion of multilingualism in the European Union.* https://elen.ngo/wp-content/uploads/2016/05/report-civil-society_en.pdf
- **Favaro, G. (2004).** Tante lingue, una storia. In: Favaro, G. & Luatti, L. (Hrsg.), *L'intercultura dalla A alla Z.* Milano, FrancoAngeli, 273-289.
- **Fischer, N. & Lahmann, C. (2020).** Pre-service teachers' beliefs about multilingualism in school: an evaluation of a course concept for introducing linguistically responsive teaching, *Language Awareness*, 29(2), 114–133.
- **Funk, H. Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. & Wicke, R. E. (2014).** *Aufgaben, Übungen, Interaktion.* München: Klett-Langenscheidt.
- **Fürstenau, S. (2020).** Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung.* Wiesbaden: Springer, 87–92.
- **García, O. (2009).** *Bilingual education in the 21st century.* Wiley-Blackwell.
- **García, O. (2016).** Critical Multilingual Language Awareness and Teacher Education. In: Cenoz, J. et al. (Hrsg.), *Language Awareness and Multilingualism, Encyclopedia of Language and Education.*
- **García, O. & Ascenzi-Moreno, L. (2016).** Assessment in schools from a translanguaging angle. In: Ptashnyk, S., Beckert, R., Wolf-Farré, P. & Wolny, M. (Hrsg.), *Gegenwärtige Sprachkontakte im Kontext der Migration.* Heidelberg: Winter Verlag, 119-130.
- **García, O. & Otheguy, R. (2019).** Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17–35.



- **Kramsch, C. & Zhang, L. (2018).** *The Multilingual Instructor*. Oxford: Oxford University Press.
- **Krumm, H. J. & Reich, H. H. (2011).** *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Österreichisches Sprachenkompetenz-Zentrum.
- **Lange, I. (2020).** Bildungssprache. In: Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 53-60.
- **Leisen, J. (2013).** *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- **Leisen, J. (2020).** *Handbuch Lesen im Fachunterricht. Sachtexte sprachsensibel bearbeiten. Verstehendes Lesen vermitteln*. München: Klett-Langenscheidt.
- **Lemmrich, S., Hecker, S.-L., Klein, S., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker, A. & Ohm, U. (2020).** Linguistically responsive teaching in multilingual classrooms. Development of a performance-oriented test to assess teachers' competence. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (Hrsg.), *Student Learning in German Higher Education*. Wiesbaden: Springer, 125-140.
- **Lenz, P. & Berthele, R. (2010).** *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- **Little, D. & Kirwan, D. (2020).** *Language and Languages in the Primary School. Some guidelines for teachers*. Post-Primary Languages Ireland.
- **Lucas, T. & Villegas, A.M. (2011).** A framework for preparing linguistically responsive teachers. In: Tamara, L. (Hrsg.), *Teacher Preparation for Linguistically Diverse Classrooms. A Resource for Teacher Educators*. London: Routledge, 55–72.
- **Lucas, T. & Villegas, A.M. (2013).** Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education, *Theory into Practice* 52(2), 98–109.
- **Makoni, S. & Pennycook, A. (2007).** *Disinventing and Reconstructing Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- **Marsh, D., Mehisto, P, Wolff, D. & Frigols Martín, M.J. (2012).** European Framework for CLIL teacher education. Graz: ECML.
- **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 (2014).** *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: Ministero dell'Istruzione – Ministero dell'Università e della Ricerca.



- **MIUR (2015)**. Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura: Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura. Roma: Ministero dell'Istruzione – Ministero dell'Università e della Ricerca.

- **Natali, S., Pona, A. & Troiano G. (Hrsg.) (2015)**. *LINC – Linguaggi inclusivi e nuova cittadinanza. Quaderni operativi*, 2 Vol.
https://www.academia.edu/24314179/Quaderno_operativo_Progetto_LINC_Primary_Unit%C3%A0_didattiche_in_Apprendimento_Linguistico_Cooperativo_ALC_

- **Oomen-Welke, I. (2020)**. Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 181-188.

- **Orellana, M.F. & García, O. (2014)**. Language Brokering and Translanguaging in School, *Language Arts*, 91, 386-392.

- **Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2014)**. *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden: Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweitsprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen – Sprache/n in den Sachfächern. Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagog/innenbildung*. Graz: ÖSZ.

- **Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015)**. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics, *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307.

- **Pavlenko, A. & Blackledge, A. (Hrsg.) (2004)**. *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.

- **Pona, A. & Chiappelli, T. (2016)**. Facilitazione linguistica, insegnamento dell'Italiano come L2, didattica delle lingue seconde e pedagogia interculturale a scuola: uno sguardo d'insieme. In: Gentile, M. & Chiappelli, T. (Hrsg.), *Intercultura e inclusione: il cooperative learning nella classe plurilingue*. Milano: Franco Angeli, 61-83.

- **Prediger, S. & Redder, A. (2020)**. Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Beispiel Mathematik. In: Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 189-194.

- **Ransmayr, J. (2019)**. Language-internal multilingualism in Austria. In: Schoonheim, T. & Van Hoorde, J. (Hrsg.): *Language variation. A factor of increasing complexity and a challenge for language policy within Europe. Contributions to the EFNIL Conference 2018 in Amsterdam*. Budapest: Research Institute for Linguistics, Hungarian Academy of Sciences, 205-219.

- **Schecter, S. & Cummins, J. (2003)**. *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Resource*. London: Heinemann.

