



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

Mehrsprachigkeit in plurilingualen Kursen

Sprachenrepertoires und Mehrsprachigkeitskompetenzen im Sprachendorf aktivieren

*Dana Engel, Joanna Barrett, Verena Platzgummer,
Lorenzo Zanasi*

Abstract: Aufbauend auf aktuellen Entwicklungen in der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik zeigt dieser Beitrag, wie Sprachenrepertoires und Mehrsprachigkeitskompetenzen in einem didaktischen Szenario erhoben, beschrieben und aktiviert werden können. Dieses als Sprachendorf konzipierte Szenario enthält fünf mehrsprachige Stationen, an denen SchülerInnen in mehr als zehn Arbeitssprachen verschiedene Aufgaben- bzw. Problemstellungen bewältigen. Auf der Grundlage von Daten aus dem Südtiroler Forschungsprojekt RepertoirePluS (2016–2019) beantwortet unser Beitrag folgende Fragen: Wie ist ein mehrsprachiges Sprachendorf konzipiert? Wie kann man es zur Aktivierung von Sprachenrepertoires einsetzen? Welche Mehrsprachigkeitskompetenzen kann man im Rahmen des Sprachendorfs erheben? Wie lässt sich ein Sprachendorf auch im schulischen Kontext zur Förderung der Mehrsprachigkeit aller SchülerInnen und ihrer gesamten Sprachenrepertoires integrieren?

Building on current developments in multilingualism research and didactics, our contribution aims to show how language repertoires and multilingual competence can be collected, described and activated in a didactic scenario. This scenario, which was conceived as a 'language village', contains five multilingual stations at which pupils cope with different tasks and problems in more than ten working languages. On the basis of data from the South Tyrolean project RepertoirePluS (2016–2019), our contribution will answer the following questions: How is a multilingual 'language village' conceived? How can it be used to activate language repertoires? Which multilingual competencies can be surveyed within the framework of the 'language village'? How can a 'language village' also be integrated in a school context to promote the multilingualism of all pupils and their entire language repertoires?

Schlagwörter: Mehrsprachigkeitskompetenzen, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Sprachenrepertoires, Sprachendorf; multi-competence, didactics of multilingualism, linguistic repertoires, language village

Engel, Dana; Barrett, Joanna; Platzgummer, Verena & Zanasi Lorenzo (2020),
Sprachenrepertoires und Mehrsprachigkeitskompetenzen
im Sprachendorf aktivieren.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 1081–1106.

<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einführung und theoretische Vorüberlegungen

Mehrsprachigkeit ist weltweit der Normalfall, wenn auch in vielen Kontexten noch keine Normalität (vgl. u.a. Lüdi 1992: 28; Niedrig 2002: 8; Auer/Wei 2009; Conteh/Meier 2014; Busch 2010: 72; de Cillia 2011: 6). Im Rahmen dieses Diskurses diskutiert die Mehrsprachigkeitsforschung viele Aspekte und Desiderata, die einerseits die formale Erforschung der linguistischen Dimensionen von Mehrsprachigkeit sowie die damit verbundene Weiterentwicklung von linguistischer Theorie und andererseits den gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Umgang mit Mehrsprachigkeit in einer globalisierten Welt betreffen.

Im Kontext immer komplexer werdender Sprachlandschaften (Blommaert 2013: 8) kommen sprachpolitische Regelungen und nationalstaatliche Ideologien an ihre Grenzen, während der einzelne Mensch aufgefordert ist, sich im Rahmen seiner Möglichkeiten in dieser Diversität zu orientieren. So ist es kein Zufall, dass individuelle Mehrsprachigkeit heute als zentrale Voraussetzung für Erfolg im Berufsleben und die Teilhabe an der gesellschaftlichen Entwicklung gilt und über zahlreiche Projekte und Bildungsprogramme gefördert wird. Die Europäische Strategie für Mehrsprachigkeit (Europäische Kommission 2008) bekräftigt das Ziel der Dreisprachigkeit für alle BürgerInnen der Europäischen Union und sieht Mehrsprachigkeit im Allgemeinen als Reichtum, Potenzial und Bildungsziel an. Dies findet sich auch in Bildungsplänen der einzelnen europäischen Staaten wieder, in denen häufig ein potenziertes Fremdsprachenangebot verankert ist, ebenso in großangelegten Studien zu Sprachkompetenzen (vgl. Coste/Moore/Zarate 2009) sowie im Instrument des Europäischen Sprachenportfolios, welches vielfach regional adaptiert worden ist und zur individuellen Erfassung der Sprachenbiographie und -kompetenzen dient.

Trotz der mehrsprachigkeitsfördernden Sprachenpolitik der europäischen Institutionen und einer damit einhergehenden Forcierung einer multilingualen Orientierung des Sprachenunterrichts zeigen aktuelle Studien jedoch ein ambivalentes Bild: So verbessere sich zwar der Fremdsprachenunterricht und die Sprachkompetenzen von SchülerInnen nähmen zu, dennoch seien diese immer noch unzureichend und zu wenig untereinander vernetzt und anschlussfähig, weshalb es auch weiterhin verstärkter Förderung bedürfe (vgl. Europäische Kommission 2012). Zudem wird in soziolinguistischen Veröffentlichungen die Fokussierung der Fremdsprachendidaktik auf ‚English only‘ kritisiert, da dies zur Folge habe, dass Regional- und Minderheitensprachen wie auch Herkunftssprachen von zugewanderten Menschen in Europa zu wenig Berücksichtigung im Bildungswesen und damit auch in der gesellschaftlichen Wahrnehmung finden würden (vgl. Vogl 2006).

Die Schwierigkeiten hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit werden darin begründet gesehen, dass sich nicht nur Sprachendidaktik und Sprachenpolitik, sondern auch Sprachforschung selbst an einem reduzierten Verständnis von Sprache bzw. Mehrsprachigkeit orientieren (Lüdi 2006). In der weit verbreiteten und häufig zitierten Definition des Europarats wird individuelle Mehrsprachigkeit als „Kenntnisse eines Individuums in mehr als zwei Sprachen“ (Europarat 2001: 17f.; Europarat 2018: 28f.) dargestellt. Doch dies stellt nicht klar heraus, inwiefern Mehrsprachigkeit als plurilinguale Kompetenz und nicht als additive Sammlung von Einzelsprachen verstanden werden kann. Daher kann nicht davon ausgegangen werden, dass der Habitus in der Praxis durch ein holistisches Verständnis (d.h. ein Miteinander und nicht ein Nebeneinander von Sprachen) geleitet wird.

So zielt auch Sprach(en)unterricht nicht per se auf die Entwicklung der sprachensübergreifenden Ressourcen und Fertigkeiten ab, wie es z.B. seit einigen Jahren die Integrierte Sprachendidaktik (vgl. Le Pape Racine 2007) oder die Tertiärsprachendidaktik (vgl. Hufeisen/Neuner 2003) konzipiert, mit dem Ergebnis, dass SchülerInnen jahrelang eine oder mehrere Fremdsprachen lernen und sich doch häufig nicht als mehrsprachig bezeichnen und die jeweiligen Sprachen(fächer) als getrennt voneinander wahrnehmen. Lehrpersonen beklagen sich ferner, dass es SchülerInnen beim Erlernen der zweiten oder dritten Fremdsprache trotz der Vorkenntnisse in einer ersten Fremdsprache nicht möglich sei, auf diesem Vorwissen aufzubauen, obwohl doch die Grundlagen zum Erlernen einer Sprache bereits gelegt sein müssten. In der Literatur wird auch darauf hingewiesen, dass die Sprachenpolitik nicht selten durch einen *double standard* gekennzeichnet ist, was sich auch auf die Repräsentationen von Mehrsprachigkeit in der gesamten Gesellschaft auswirkt: Häufig scheint Mehrsprachigkeit mit dem Beherrschen von prestigeträchtigen (Fremd)Sprachen gleichgesetzt zu sein, während die Mehrsprachigkeit in Form von Varietäten, Dialekten oder Herkunftssprachen von MigrantInnen als wenig erstrebenswert oder sogar hinderlich angesehen wird (vgl. de Cillia 2011).

Doch auch die Sprachwissenschaft selbst hat vermutlich zu einem reduzierten Bild von Mehrsprachigkeit beigetragen. Sowohl in der Spracherwerbs- als auch in der Bilingualismusforschung hat lange Zeit das Ideal der muttersprachlichen Beherrschung einer Sprache bzw. ein defizitorientiertes Verständnis von Zweisprachigen vorgeherrscht. Mehrsprachigkeit ist ein noch relativ junges und daher sehr lebendiges Forschungsfeld und wird erst in jüngerer Zeit interdisziplinär erforscht. Fest steht, dass es aktuell noch immer wenige linguistische Theorien gibt, die ausgehend vom mehrsprachigen Sprecher bzw. von der mehrsprachigen Sprecherin und der Komplexität individueller Sprachenrepertoires ein Erklärungsmodell für die Verwendung und den Erwerb von Sprachen in verschiedenen Kontexten bieten (vgl.

Lüdi 2006; Jessner 2008; Franceschini 2009; Hufeisen 2010; Blommaert/Backus 2011; Cook 2016 etc.).

In den vergangenen 15–20 Jahren wurden bereits wertvolle Ansätze für die integrierte Betrachtung und Vermittlung von Sprachen im schulischen Kontext entwickelt (vgl. Le Pape Racine 2007; Meißner 2004; Hufeisen/Neuner 2003), doch diese haben gemeinsam, dass sie einerseits Defizite in der Beschreibung von Mehrsprachigkeitskompetenzen von Lernenden aufweisen, andererseits auf bestimmte (institutionalisierte) Sprachen bzw. Sprachkombinationen beschränkt sind und nicht vom tatsächlichen lebensweltlichen Sprachenrepertoire der SchülerInnen ausgehen.

Vor diesem Hintergrund erscheint es umso relevanter, sich mit der individuellen Mehrsprachigkeit von SprecherInnen im Schulkontext auseinanderzusetzen, um dadurch wichtige Impulse für die Weiterentwicklung von Sprachen- bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik und nicht zuletzt auch Sprachtheorie zu generieren (vgl. Lüdi 2006). Einen vielversprechenden Ansatz bietet hierfür der ethnografische Zugang über die Erfassung von Sprachenrepertoires. In Anlehnung an Gumperz (1964) und Busch (2012) dient er dazu, Sprachprofile von SprecherInnen ganzheitlich und individuell zu erfassen und in ihrer Entwicklung und ihrem Potenzial zu verstehen.

Auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS, Europarat 2001 bzw. 2018) basiert auf der Erkenntnis, dass sprachliches Vorwissen und Transferprozesse auf der Grundlage der lebensweltlichen und individuellen Mehrsprachigkeit als strategisches (Vor)Wissen für das Lernen von (weiteren) Sprachen genutzt werden können. Sprachenrepertoires und damit verbundenes Sprachbewusstsein und Sprachhandeln umfassen nicht die Summe von Einzelsprachen als zählbare „set categories“ (Busch 2012: 506), sondern vielmehr das gesamte sprachliche und meta-sprachliche Wissen sowie (inter)kulturelle Kompetenz (vgl. Gnutzmann 2003). Mehrsprachigkeitskompetenzen zeigen sich vor allem auch im Bewältigen von mehrsprachigen Kommunikationssituationen über *intercomprehension*, *mediation* und *polyglot dialogue* (vgl. Lenz/Berthele 2010; konkreter auch in Schlaabach 2017 oder Allgäuer-Hackl/ Jessner 2013). Sprachverhalten und damit auch die Nutzung von Sprachenrepertoires als „Gesamtheit der sprachlichen Mittel (...), die einem Sprecher oder einer Sprecherin in einer bestimmten Situation zu Verfügung stehen“ (Busch 2012: 13) in bestimmten Kontexten kann man im Rahmen mehrsprachiger Szenarien beobachten und untersuchen, wobei stets auch der soziale Kontext im Fokus steht, da er das Verhalten von SprecherInnen beeinflusst (vgl. Gumperz 1964).

2 Südtirol als Setting für die Entwicklung eines ‚Sprachendorfs‘

Sehr geeignet für die Erforschung von Sprachenrepertoires sind Menschen, in deren Lebenswelt sowohl mehrere autochthone als auch allochthone Sprachen jeweils mit verschiedenen Varietäten existieren (vgl. May 2014). Als Kontext bietet sich ein schulisches bzw. schulnahes Feld an, da davon ausgegangen werden kann, dass SchülerInnen über besonders dynamische Sprachenrepertoires verfügen, weil sie im Zuge ihrer Schulbildung sowohl ihre Erst- als auch Zweit- bzw. Fremdsprachenkenntnisse ständig erweitern (vgl. Busch 2012). In diesem Zusammenhang repräsentiert der Südtiroler Kontext ein ideales Forschungsfeld, da die Autonome Provinz Bozen-Südtirol durch eine sehr vielfältige Sprachenlandschaft gekennzeichnet ist: Die Provinz ist aufgrund ihrer geographischen Lage und den historischen Entwicklungen stets ein mehrsprachiges Gebiet gewesen, noch heute erkennbar an der gleichzeitigen Präsenz der drei autochthonen und rechtlich geschützten Sprachen Italienisch, Deutsch und Ladinisch¹. Hinzu kommt die innere Mehrsprachigkeit, die vor allem aber das Deutsche betrifft (Ammon 2001: 12), das durch vielfältige Dialekte und Varietäten gekennzeichnet ist, aber auch das Italienische und in einiger Hinsicht auch das Ladinische². Insbesondere für die deutschen Dialekte ist der soziale Status ein sehr hoher und auch für zugewanderte Menschen wird eine zumindest rezeptive Kompetenz im Dialekt als eine wichtige Grundlage für die gesellschaftliche Integration angesehen (Ceccon/Egger/Giungaio/Plasinger 2006: 137). Zu dieser ‚alten‘ Mehrsprachigkeit kommen auch ‚neue‘ Sprachen hinzu, vor allem Englisch, Französisch und Spanisch als moderne Fremdsprachen in Schulen und auch im Tourismusbereich, seit einigen Jahren auch Albanisch, Russisch, Urdu, Hindi, Arabisch, Bangla, Bosnisch, Serbisch, Kroatisch, Slowenisch, Slowakisch und viele weitere so genannte Herkunftssprachen von eingewanderten Personen³ (Engel/Niederfriniger 2016).

Während nun der Migrationshintergrund in den Bevölkerungsstatistiken und in den Schulinformationssystemen der Schulämter sehr wohl erfasst wird, gibt es bisher jedoch allenfalls einzelne schulinterne Auflistungen von ‚anderen‘ Sprachen, die

¹ Bei der Volkszählung 2011 erklärten sich 69,4 % der Südtiroler EinwohnerInnen deutschsprachig, 26,1 % italienisch- und 4,5 % ladinischsprachig (ASTAT 2012: 4).

² Ladinisch ist ebenfalls eine plurizentrische Sprache; so spricht man allein in Südtirol vom grödenischen, gadertalerischen und ennebergischen Idiom.

³ Derzeit leben Menschen aus 135 Herkunftsländern in Südtirol (ASTAT 2017: 9).

SchülerInnen zusätzlich zu den Schulsprachen beherrschen⁴. Erst im Jahr 2012 konnte im Rahmen des Eurac Research-Projekts ‚Sprachenvielfalt macht Schule‘ in einer Vorstudie gezeigt werden, über welche vielfältigen Sprachenrepertoires und -biographien Südtiroler MittelschülerInnen verfügen. Die Antworten der 170 schriftlich befragten SchülerInnen aus je einer Klasse des 7. Jahrgangs von neun deutsch- bzw. italienischsprachigen Mittelschulen zeigen, dass alle SchülerInnen mehrsprachig sind, sie im Durchschnitt über Kompetenzen in vier Sprachen und zwei lokale deutsch- bzw. italienischbasierte Varietäten verfügen und rund ein Viertel von ihnen ein erweitertes Sprachenrepertoire⁵ hat. Weiterhin ergab die Studie, dass in jenen neun Klassen Kompetenzen in insgesamt 29 Sprachen und acht Varietäten vorhanden waren – weitaus mehr als ‚nur‘ die drei bzw. vier Schulsprachen und weitaus vielfältiger, als es die offiziell bekannten Daten zum sog. Migrationshintergrund vermuten ließen. Den interviewten Lehrpersonen waren diese erweiterten Sprachressourcen ihrer SchülerInnen nicht bekannt, sie gaben jedoch an, dass die Kenntnis darüber notwendig wäre, um ihren Unterricht besser planen und so eine Vernetzung des Sprachenlernens in den Sprachenfächern fördern zu können (vgl. Engel/Hoffmann 2016). Zu vergleichbaren Resultaten kommen in diesem Zusammenhang Arbeiten u.a. von Busch (2010), Chini (2011), Coetzee-Van Rooy (2012), Dal Negro (2010), Franceschini (2009), Hungerbühler (2011), Krumm (2001), Purkarthofer und Busch (2013), Schädlich (2013) und Veronesi (2008), nicht zuletzt auch eine Anschlussstudie im Südtiroler Kontext, in der über drei Jahre die Entwicklung der Sprachkompetenzen von MittelschülerInnen erforscht wurde (Zanasi/Stopfner 2018).

Diese Studien verdeutlichen – ganz unabhängig von ihrer regionalen bzw. lokalen Verortung, dass es notwendig ist, sich genauer mit den individuellen Sprachenrepertoires von SchülerInnen auseinanderzusetzen, nicht zuletzt auch deshalb, weil im Sinne der Inklusion die Orientierung am Vorwissen und an den individuellen Bedürfnissen *aller* Lernenden maßgeblich für die Planung von Unterrichtsinhalten und Forder- und Förderprogrammen sein soll. Hierfür wäre es von maßgeblicher Bedeutung, die Mehrsprachigkeitskompetenzen von SchülerInnen zu erheben. Dies ist jedoch mit den bisher entwickelten Instrumenten nicht möglich, da sie jeweils

⁴ Erste Annäherungen an die Thematik erfolgten im Südtiroler Kontext zuvor über die Projekte ‚MEB - Multicultural Education on Borders‘ (EURAC 2006–2010), ‚LinguaInclusion‘ (EURAC 2009-2010) und ‚DYLAN - Dynamik und Handhabung der Sprachenvielfalt‘ (Freie Universität Bozen 2006–2011).

⁵ Ein erweitertes Sprachenrepertoire bedeutet hier, dass SchülerInnen über Kompetenzen in mindestens einer weiteren Sprache oder in einer nicht-lokalen deutsch- oder italienischbasierten Varietät außer Deutsch, Italienisch, Ladinisch und Englisch verfügen (Engel et al. 2013).

auf die Beschreibung von Kompetenzen in einzelnen Sprachen und nur in Ausnahmefällen auch Kenntnisse in weiteren Sprachen am Rande einbeziehen (vgl. Reich/Roth 2002; Lengyel 2012; Aulbert 2014; Lisker 2010).

Demnach ist nicht geklärt, wie sich Schulen und Lehrpersonen am individuellen Sprachenrepertoire von SchülerInnen orientieren können, und es ergibt sich die Notwendigkeit, hierfür Instrumente zu entwickeln und empirisch zu erforschen, wie das Sprachenrepertoire von mehrsprachigen Lernenden ganzheitlich erfasst und beschrieben werden kann. Zudem soll es nicht bei einer bloßen Beschreibung oder womöglich einer Aufzählung von Sprachenkenntnissen bleiben, sondern es muss erforscht werden, wie SchülerInnen ihre Repertoires und die damit verbundenen Kompetenzen und Ressourcen nutzen, um mehrsprachige Interaktionssituationen zu bewältigen. Zudem soll der ursprüngliche theoretische Ansatz der Sprachenrepertoire-Forschung Berücksichtigung finden, der besagt, dass sich Sprachenrepertoires erst in der Interaktion manifestieren (vgl. Gumperz 1964; Busch 2011 etc.).

In diesem Zusammenhang bietet der am Europäischen Fremdsprachenzentrum Graz entwickelte Referenzrahmen für Plurale Ansätze (REPA) eine alternative Beschreibungsmöglichkeit (vgl. Candelier et al. 2009). Mit seinen über 150 theoretisch ermittelten Deskriptoren für sprachbezogene interne Ressourcen, welche von mehrsprachigen SprecherInnen über relevante Kompetenzen in bestimmten (mehrsprachigen) Situationen aktiviert werden können, stellt der REPA ein vielseitiges Instrumentarium für die Umsetzung pluraler Ansätze im Unterricht dar und ist vor allem für die Entwicklung von schulischen Gesamtsprachencurricula geeignet. Auch der neue Begleitband zum GERS (Europarat 2018) stellt eine vielversprechende Grundlage für die Beschreibung von plurilingualen Kompetenzen dar, da auch sprachenübergreifende Schlüsselressourcen eine besondere Erwähnung finden.

Doch trotz ihrer Ausrichtung an der Definition von Mehrsprachigkeitskompetenz als funktionale und „eine einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das gesamte Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen“ (Europarat 2001: 163), bieten weder der GERS noch der REPA empirisch gestützte, umfassende und ganzheitliche Möglichkeiten zur Beschreibung und Erhebung von individuellen Sprachenrepertoires und ihrer Nutzung in mehrsprachigen Interaktionssituationen. Auch Sprachstandserhebungen beziehen die individuelle Mehrsprachigkeit nur punktuell in die Analysen der sprachlichen Kompetenzen von SchülerInnen mit ein (vgl. Lengyel 2012).

An diesem Punkt setzt das Forschungsprojekt RepertoirePluS an, um die Bedeutung von individuellen sprachlichen Ressourcen zu verdeutlichen und um zu erforschen, wie SchülerInnen ihre Sprachenrepertoires und Vorerfahrungen in der und für die

Bewältigung mehrsprachiger Szenarien nutzen. Dabei soll zum einen an vorherige Projekte zur Beschreibung von Sprachkompetenzen und zur Entwicklung von Mehrsprachigkeitsdidaktik und Gesamtsprachencurricula im Südtiroler Kontext angeknüpft werden, zum anderen soll die Mehrsprachigkeitsforschung von neuen Ergebnissen profitieren, die die Erhebung und Nutzung vielfältiger Sprachenrepertoires beinhalten und sich nicht nur auf Landes- und Schulsprachen, sondern auf alle sprachlichen Ressourcen der SchülerInnen beziehen. Ziel ist es dabei nicht, Argumente gegen die Förderung der Schulsprachen aufzustellen, sondern vielmehr über einen Perspektivwechsel die Anerkennung der individuellen, inneren sowie äußeren, Mehrsprachigkeit und die Vermittlung von Strategien zur Nutzung des gesamten Sprachenrepertoires zur Bewältigung komplexer Kommunikationssituationen zu fördern.

3 Studie RepertoirePluS

Das Projekt ‚RepertoirePluS - Plurilinguale Sprachenrepertoires Südtiroler SchülerInnen: Erhebung, Beschreibung und Nutzung in mehrsprachigen Lernszenarien‘ (August 2016 – Dezember 2019) baut auf dem zuvor dargestellten Forschungsstand auf und wurde ins Leben gerufen, um die empirisch basierte Forschung zu Sprachenrepertoires zu vertiefen. Dabei bilden folgende Hypothesen die Grundlage für die Untersuchung: Wir nehmen an, dass alle SchülerInnen in Südtirol mehrsprachig sind, was sich in ihren individuellen mehrsprachigen Repertoires zeigt. Wir gehen ebenfalls davon aus, dass den mehrsprachigen SchülerInnen nicht bewusst ist, inwiefern das individuelle Sprachenrepertoire in mehrsprachigen Sprachlern- bzw. Interaktionssituationen genutzt werden kann. Des Weiteren nehmen wir an, dass mehrsprachige SchülerInnen in mehrsprachigen Lernszenarien ihr gesamtes Sprachenrepertoire aktivieren, nutzen und auch darüber reflektieren können.

Mit der Studie wird untersucht, wie man Sprachenrepertoires erfassen und beschreiben kann und wie sie in mehrsprachigen Situationen genutzt werden. Die Ziele des Forschungsprojekts umfassen die folgenden Aspekte: Mit der Vision einer empirischen Validierung bereits entwickelter Instrumente zur Beschreibung von Sprachenrepertoires und Mehrsprachigkeitskompetenzen soll induktiv und deduktiv neues Wissen für die Erfassung von Sprachenrepertoires und deren Nutzung in mehrsprachigen Interaktionssituationen generiert werden. Zum einen soll gezeigt werden, über welche Sprachenrepertoires Südtiroler SchülerInnen verfügen und inwiefern ihnen der Umfang ihrer Sprachenrepertoires und deren Nutzungsmöglichkeiten in mehrsprachigen Situationen bekannt ist. Zum anderen soll herausgearbeitet werden, wie SchülerInnen ihre Sprachenrepertoires in interaktiven mehrsprachigen Lernszenarien aktivieren und nutzen, was empirisch basiertes Wissen über die

Relevanz von Sprachenrepertoires bzw. Ressourcen und Mehrsprachigkeitskompetenzen generieren wird. Darüber hinaus soll unsere Studie darüber Aufschluss geben, wie SchülerInnen über die Nutzung ihrer Sprachenrepertoires reflektieren. Insgesamt ist es unser Ziel, zu demonstrieren, wie man individuelle linguistische Repertoires mit geeigneten Instrumenten erheben und beschreiben kann, und ebenfalls Impulse dafür zu geben, wie man ihre strategische Nutzung im Rahmen von Lernszenarien fördern kann, die auf Mehrsprachigkeit fokussieren und nicht (ausschließlich) auf einzelne Zielsprachen oder abgegrenzte sprachliche Ressourcen.

Insgesamt beinhaltet die Studie zu RepertoirePluS zwei Erhebungsphasen mit folgenden Inhalten und Teilnehmenden: eine Fragebogenerhebung zu den Sprachenrepertoires von insgesamt 240 SchülerInnen (vgl. Zanasi/Platzgummer 2018; Zanasi/Platzgummer/Engel 2020) und eine experimentelle Beobachtung im Rahmen eines Sprachendorfs mit insgesamt 131 SchülerInnen. Für die Fragebogenerhebung (Frühjahr 2017) stammten die ProbandInnen aus Klassen des jeweils 7. und 9. Jahrgangs von Südtiroler Schulen mit deutscher oder italienischer Unterrichtssprache bzw. Schulen in den ladinischen Tälern. Es handelt sich dabei um Sekundarschulen der ersten Stufe (Mittelschulen) bzw. Sekundarschulen der zweiten Stufe (Oberschulen). Die Schulen wurden gemeinsam mit den Projektpartnern an den drei Südtiroler Bildungsdirektionen ausgewählt. Als Kriterien wurden dabei Schulform, Schulsprache(n), Lage und die Bereitschaft zur Teilnahme an einer Mehrsprachigkeitsstudie herangezogen. Insgesamt wurden acht Schulen ausgewählt (vier Mittelschulen, davon eine in privater Trägerschaft, und drei Oberschulen), wobei die Fragebogenstudie dann in jeweils zwei Klassen einer Schule durchgeführt wurde. Für die Sprachendorf-Erhebung (Frühjahr 2018) wurden als Probanden-Gruppen jene Klassen der o.g. Stichprobe ausgewählt, bei denen im Zuge der ersten Erhebung im Vergleich zur anderen Klasse in derselben Schule eine größere sprachliche Diversität festgestellt wurde (vgl. Zanasi/Platzgummer/Engel 2020).

Die Auswertungen der Fragebogenerhebung zeigen, dass alle befragten SchülerInnen mehrsprachig sind. Die Angaben in den Selbsteinschätzungen zu Sprachkompetenzen zeigen, dass die SchülerInnen mindestens drei und maximal zehn deklarierte Sprachen beherrschen. Dabei geben 30 % der Stichprobe an, drei Sprachen zu beherrschen, während 45 % sagen, dass sie Kompetenzen in vier Sprachen haben. Die anderen SchülerInnen berichten über fünf oder sechs Sprachen, und einige wenige sogar über sieben oder acht oder, in einem einzigen Fall, über zehn. Das Gesamtrepertoire der Stichprobe in Bezug auf Sprachkompetenzen umfasst 29 deklarierte Sprachen und 32 deklarierte Varietäten bzw. Dialekte. Betrachtet man die häufigsten Kombinationen von Sprachressourcen, so fällt auf, dass 26 SchülerInnen (11 %) über die Sprachenkombination Deutsch, Italienisch, Englisch, deutsche Va-

rietät verfügen, weitere 21 SchülerInnen (9 %) die Kombination Deutsch, Italienisch, Englisch, Ladinisch, deutsche Varietät angeben und 13 SchülerInnen (5 %) die Kombination Deutsch, Italienisch, Englisch, gefolgt von 12 SchülerInnen mit Deutsch, Italienisch, Englisch, Ladinisch, deutsche Varietät, italienische Varietät (ebenfalls 5 %). Für 64 SchülerInnen (27 %) sind es einzigartige Kombinationen innerhalb der Stichprobe (u.a. Schulsprachen in Verbindung mit unterschiedlichen Varietäten bzw. Dialekten und/oder nicht-institutionalisierte Sprachen, die aufgrund bestimmter (sprachbiographischer) Umstände oder im Rahmen von Freizeitaktivitäten und Kontakten zu SprecherInnen dieser anderen Sprachen erworben wurden) (vgl. Zanasi/Platzgummer 2018).

Des Weiteren geben die Antworten der SchülerInnen detailliert Aufschluss darüber, wie mehrsprachig ihr Familien- und Schulleben und ihre Freizeit- und Alltagsgestaltung abläuft und wie sie zu ihrer eigenen Mehrsprachigkeit stehen. Darüber hinaus kann über die Ergebnisse ermittelt werden, wie sie mit bestimmten Hindernissen, Herausforderungen und Besonderheiten in selbstberichteten oder hypothetischen Situationen umgehen (würden) – insgesamt zeigt sich dabei ebenfalls ein sehr vielfältiges, aber auch positives Bild: So geht die überwiegende Mehrheit der Befragten selbstbewusst und proaktiv mit ihrer Mehrsprachigkeit um, verbindet mit dem Erlernen und Anwenden von Sprachen positive Erlebnisse und ist davon überzeugt, dass ihre mehrsprachigen Kompetenzen auch in Zukunft und in vielen Situationen persönlich, beruflich und sozial wichtig und nützlich sein werden.

Dieser Umfang und der vermittelte Umgang mit den Sprachenrepertoires ist jedoch nur bedingt aufschlussreich, bedenkt man, dass sich verbale Repertoires eigentlich erst in der Interaktion zwischen SprecherInnen herausbilden (vgl. Gumperz 1964; Busch 2011) und sich plurilinguale Kompetenzen auch nur unter bestimmten Bedingungen erheben lassen (vgl. Lenz/Berthele 2010; Coste et al. 2009; Jones 2014). Aus diesem Grund wurde an die Befragung dann eine zweite Erhebung angeschlossen: das Sprachendorf.

4 Methodik und Design des Sprachendorfs

Um zu ermitteln, wie die ProbandInnen auf ihre Sprachenrepertoires in mehrsprachigen Szenarien zurückgreifen, wurde speziell für RepertoirePluS das Konzept des Sprachendorfs als mehrsprachige Version des experimentellen Aufgabensettings weiterentwickelt. In diesem Kapitel sollen zunächst die Ursprünge und das Grundkonzept der Methode dargestellt und dann die spezielle Umsetzung im Rahmen der RepertoirePluS-Studie erläutert werden.

4.1 Ursprünge des Sprachendorfs

Das Sprachendorf (im Original: *taaldorp*) hat seinen Ursprung in der Fremdsprachendidaktik und wurde als Simulations- bzw. Prüfungsmethode im Jahr 1993 an der Universität Amsterdam von de Koning und Kroon entwickelt (vgl. Adrighem et al. 2006). Die Idee der Wissenschaftlerinnen war es, ein alternatives Prüfungsformat für die Zielsprachen Französisch und Englisch zu entwickeln. So sollte die Möglichkeit geschaffen werden, SchülerInnen der Jahrgänge 7 und 8 zu mehr Interaktion und funktionaler Verwendung der Zielsprache in Prüfungssituationen zu motivieren. Im *taaldorp* standen Kommunikation und möglichst authentische Sprachhandlungen im Vordergrund: es sollten möglichst alle vier Sprachfertigkeiten, insbesondere aber das konzeptionell Mündliche fokussiert werden. Das Konzept dieser neuen Simulationsmethode sah von Anfang an vor, dass SchülerInnen an entsprechend gestalteten Stationen bestimmte Aufgaben erfüllen und alltagsorientierte Dialoge in einer zuvor bestimmten Zielsprache führen sollten (z.B. Informationen im Tourismusbüro einholen, etwas auf dem Postamt oder einer Polizeistation erledigen oder im Restaurant oder Kaufhaus erstehen). An jeder Station sollte mindestens eine Interaktionsperson und/oder Beurteilungsperson zugegen sein; Erstere konnten Lehrpersonen oder ältere SchülerInnen sein (als DorfbewohnerInnen), Letztere ausschließlich für dieses Prüfungsformat speziell geschulte Lehrpersonen (vgl. Adrighem et al. 2006; Eisberg 2010; Janse/Visser 2010; Eilander-Noordam 2011).

In den 1990er Jahren kam es zu einer weiteren Verbreitung der Sprachendorf-Methode in den Niederlanden, zunächst noch ausschließlich für den Bereich der mündlichen Prüfungen, allmählich aber auch als Weiterentwicklung im Sinne einer sprachdidaktischen Methodik. Immer mehr Lehrpersonen wollten in ihrem Unterricht nicht nur die Vorbereitungen für die Prüfungssituationen, sondern auch eine prüfungsunabhängige Auseinandersetzung mit den kommunikativ angelegten Inhalten integrieren. Um die Jahrtausendwende und im Zuge der Veröffentlichung des GERS (Europarat 2001) wurde dann auch eine Verknüpfung der Sprachhandlungsziele mit den Niveaustufen des Referenzrahmens vorgenommen. Ab Beginn der 2000er Jahre lässt sich dann eine Erweiterung hinsichtlich Materialien, Themen und Zielsprachen beobachten, ab ca. 2006 sind auch erste Sprachendorf-Aktivitäten an Schulen in Deutschland dokumentiert. Es folgten erste Publikationen in deutscher Sprache (z.B. Quandt 2015), bevor dann das Sprachendorf auch für die Mehrsprachigkeitsdidaktik und für die Mehrsprachigkeitsforschung entdeckt wird. Immer häufiger werden nun auch mehrere Sprachen eingebunden und die Methodik im Zusammenhang einer Integrierten Sprachendidaktik erwähnt (vgl. Scores Altes Badia 2016).

4.2 Grundkonzept des Sprachendorfs

Das Prinzip der Sprachendorf-Methode ist die Schaffung möglichst authentischer Sprechanlässe über die Simulation von Alltagssituationen, in denen das Kommunizieren in einer oder mehreren Sprachen notwendig ist. Ursprünglich als summative Testmethode konzipiert, kann das Sprachendorf dabei auch als Unterrichtsmethode eingesetzt werden, um für Lernende einen Raum zu schaffen, in dem funktional-kommunikatives und situatives Sprachhandeln ausprobiert und weiterentwickelt werden kann.

Ein gut vorbereitetes Team, ein geeignetes Setting mit entsprechender Rahmung (z.B. ‚Dorf‘ oder ‚Stadt‘ mit eigenen Regeln und Gepflogenheiten), mit passender Gestaltung und kreativen Requisiten (z.B. Schilder, Gebrauchsgegenstände, Waren, Materialien) und eine an die Erfordernisse und Ziele angepasste Vorbereitung (z.B. Information über die Ziele, Aufgabenstellungen und Regeln; Vorbereitung von Sprachbeispielen etc.) sind die Voraussetzung zur Organisation eines Sprachendorfs. Die Aufgaben können jeweils von den Stationsleitenden über die Wahl der Sprachen, der Sprachniveaus, der Themen und über die Materialiengestaltung differenziert werden.

Die Beurteilung kann z.B. über Beobachtungsnotizen, Fremd- und Selbsteinschätzungen und Feedback-Gespräche zur Ermittlung der jeweiligen Sprachkompetenzen erfolgen und auch in eine Beurteilung der mündlichen Kompetenzen einfließen.

4.3 Design des Sprachendorfs für das Projekt RepertoirePlus

Nach der Auseinandersetzung mit dem theoretischen Rahmen und den bisherigen dokumentierten Möglichkeiten und eigenen Erfahrungen hinsichtlich der Gestaltung eines Sprachendorfs wurde die Methode für die zweite Erhebungsphase der Studie von RepertoirePlus ausgewählt, um ein experimentelles Setting zu kreieren, in dem SchülerInnen herausfordernde, authentische und kommunikative Situationen interaktiv und kooperativ bewältigen sollten. Das Ziel war dabei, möglichst viele Anlässe und Räume für den Einsatz möglichst umfassender mehrsprachiger Kompetenzen und Sprachressourcen und -strategien zu schaffen. Das im Folgenden beschriebene Design des RepertoirePlus-Sprachendorfs sollte den Anforderungen an Erhebungen mehrsprachiger Kompetenzen (vgl. Lenz/Berthele 2010; Coste et al. 2009; Jones 2014) entsprechen. Darüber hinaus wurde auch beabsichtigt, einen Fokus auf die Erhebung mündlicher Kompetenzen zu setzen und die Bedürfnisse im Zusammenhang mit schulischen Prüfungsformaten (u.a. Standardisierung, Objektivität, Validität) zu beachten. Gleichzeitig sollte das Sprachendorf zentrale Aspekte aus der Sicht aktueller pluralitätsorientierter Ansätze (vgl. Shohamy 2011; Candelier et al. 2009) und konzeptionell-schriftliche Kompetenzen integrieren.

Grundsätzlich wurde ein Setting mit fünf Stationen gewählt, das bestimmte (wenn auch nicht komplett voneinander abgrenzbare) Grundorientierungen in Aufgaben und Materialien vorsah: (a) *Interkomprehension* (rezeptiv; schriftlich): eine Aufgabe mit Hilfe von Texten in verschiedenen Sprachen lösen, (b) *Mediation I* (produktiv; schriftlich-schriftlich): auf der Grundlage einer Beschreibung von verschiedenen Angeboten eine begründete Auswahl treffen und eine Empfehlung geben, (c) *Polyglotter Dialog I* (rezeptiv; mündlich-schriftlich-mündlich): nach dem Zuhören bei einem mehrsprachigen Gespräch die Inhalte protokollieren und darüber reflektieren; (d) *Mediation II* (produktiv; mündlich): an einer mehrsprachigen Gesprächssituation aktiv und vermittelnd teilnehmen und zu einer Problemlösung beitragen, und e) *Polyglotter Dialog II* (rezeptiv; mündlich): an einer mehrsprachigen Gesprächssituation verstehend und interagierend teilnehmen.

Es wurde entschieden, die Sprachendorf-Methode möglichst standardisiert für die Erhebung einzusetzen und Video- und Audioaufnahmen vorzunehmen. Zudem sollten ein vorbereitender Workshop und eine anschließende Fokusgruppendifkussion zur Reflexion mit den SchülerInnen durchgeführt werden. Vorgesehen waren auch begleitende Dokumentationsmaterialien in Form eines Laufzettels für die teilnehmenden SchülerInnen bzw. als Einschätzungsbögen für die Stationsleitenden.

4.4 Organisation und Durchführung

Nach der Entwicklungsphase und zwei Pre-Test-Phasen mit insgesamt 6 Schulklassen im Jahr 2017 wurde das Design des Sprachendorfs für die zweite Erhebungsphase festgelegt und die Stationsleitenden wurden für die Arbeit an den Stationen bei mehreren Vorbereitungstreffen geschult. Die Aufgaben und Materialien wurden vom Projektteam RepertoirePluS am Eurac Research in Kooperation mit den Projektpartnern an den Didaktikabteilungen der drei Südtiroler Bildungsdirektionen entwickelt. Als Stationsleitende wurden MitarbeiterInnen und PraktikantInnen aus verschiedenen Forschungsgruppen des Instituts für Angewandte Sprachforschung und ergänzend dazu interkulturelle MediatorInnen der Sozialgenossenschaft SAVERA für ausgewählte Sprachen rekrutiert. Insgesamt konnten so von den Stationsleitenden folgende Sprachen und Varietäten für die mündliche Kommunikation im Sprachendorf angeboten werden: Albanisch, Arabisch (mit marokkanischem Dialekt und Standardarabisch), Deutsch (mit Südtiroler Dialekt), Englisch, Französisch, Italienisch (mit römischem Dialekt) und Russisch. Über die Materialien wurden zusätzlich zu diesen auch folgende acht Sprachen integriert: Bengali, Hebräisch, Ladinisch, Niederländisch, Rumänisch, Schwedisch, Spanisch und Portugiesisch. Darüber hinaus wurde an fast jeder Station eine mehr oder weniger offensichtliche ‚Jokersituation‘ eingeplant, die es SchülerInnen gestatten würde, auch weitere Sprachkompetenzen einzubringen.

In Rücksprache mit den teilnehmenden Schulen wurde die Erhebung im Sprachendorf als ganztägige Veranstaltung im Rahmen des pädagogischen Programms während des Schuljahres 2017/18 organisiert und fand an acht Terminen im Frühjahr 2018 jeweils in den Räumlichkeiten von Eurac Research in Bozen statt. Den Schulklassen wurde zuvor noch einmal die Grundidee des Sprachendorfs vermittelt: Sie würden in zuvor eingeteilten Kleingruppen nacheinander an fünf Stationen jeweils in 20 Minuten verschiedene Aufgabenstellungen bearbeiten und sollten möglichst „alles von ihrer Mehrsprachigkeit zeigen“. Im Anschluss an die Arbeit an den Stationen wurde dann mit jeder Kleingruppe ein leitfadengestütztes retrospektives Fokusgruppeninterview mit einer Dauer von maximal 45 Minuten durchgeführt. Die Stationen selbst wurden inhaltlich folgendermaßen gestaltet:

a) Station *Origami*

Für den Aufgabenbereich *Interkomprehension* (rezeptiv; konzeptionell schriftlich) soll eine Aufgabe mit Hilfe von Texten in verschiedenen Sprachen gelöst werden. Dafür wird eine Anleitung für das Falten eines Origami-Fuchses ausgewählt und in insgesamt fünf Sprachen zur Verfügung gestellt: zwei aus der germanischen Sprachgruppe (Niederländisch, Schwedisch) und drei aus der romanischen Sprachgruppe (Französisch, Rumänisch, Spanisch). Die Anleitung ist in acht durchnummerierte Schritte aufgeteilt und enthält keine Abbildungen. Die zum Origami dazugehörigen Bilder sind an einer Pinnwand neben der Station in vermischter Reihenfolge angebracht, werden aber zunächst nicht in die Arbeit einbezogen. Die SchülerInnen erhalten eine schriftliche Aufgabenstellung, Origami-Papier und jeweils eine Anleitung in einer der o.g. Sprachen. Sie sollen nun mithilfe der Anleitungen (und natürlich aller ihnen zur Verfügung stehenden Strategien und Sprachressourcen) das Tier falten. Als Puffer kann dann noch das Resultat bemalt und mit dem Begriff ‚Sprachenfuchs‘ in allen den SchülerInnen bekannten Sprachen beschriftet werden.

b) Station *Freetime*

Diese Station, die für den Bereich *Mediation I* (produktiv; konzeptionell schriftlich) konzipiert wurde, dient dazu, auf der Grundlage einer Beschreibung von Angeboten eine begründete Auswahl zu treffen und eine Empfehlung zu geben. Inhaltlich ist die Station so geplant, dass die SchülerInnen sich vorstellen sollen, dass bald eine Austauschklasse aus Frankreich zu ihnen an die Schule kommt und sie ihnen in einer E-Mail Vorschläge für zwei oder drei Freizeitaktivitäten unterbreiten sollen, die sie an bestimmten Daten miteinander unternehmen können. Hierfür stehen an einer Pinnwand ungefähr zwanzig Freizeitangebote zur Auswahl, die jeweils in den kommenden zwei Wochen in Südtirol stattfinden. Einige dieser Anzeigen sind in

deutscher, einige in italienischer, weitere in ladinischer und wieder andere in englischer Sprache verfasst. Die SchülerInnen sollen von den Angeboten gemeinsam die (zeitlich und für sie thematisch) passenden aussuchen und an einem Laptop eine E-Mail an die fiktive Klasse schreiben. Die Sprache(n) für das Verfassen der Nachricht kann/können frei gewählt werden.

c) Station *Polyglot Game*

Für die Station, die als *Polyglotter Dialog I* (rezeptiv; konzeptionell schriftlich und mündlich) geplant ist, sollen nach dem Zuhören bei einem mehrsprachigen Gespräch die Inhalte protokolliert und darüber reflektiert werden. Als Thema wird ein Sprachenspiel ausgewählt, das sog. Polyglot Game, ein Sprachen-Twister-Spiel, das in einem gut dreiminütigen viralen Werbevideo von Babbel.com (Babbel 2014) vorgestellt wird. Die zwei polyglotten Protagonisten spielen das Twister-Spiel, ‚jonglieren‘ dabei unbefangen und mit viel Spaß mit ihren Sprachkenntnissen und geben dabei einige Einblicke in ihre Sprachbiographien und Sprachlernerfahrungen. Die SchülerInnen sehen das Video zweimal und notieren zunächst in Einzelarbeit ihre Eindrücke auf dem vorbereiteten Protokollbogen. Danach haben sie in der Gruppe Zeit, sich über die Notizen und mögliche Verständnisfragen auszutauschen. Anschließend erhalten sie eine Vorlage für ein Ergebnis-Poster, das sie in kooperativer Arbeit mithilfe von Leitfragen und ihren eigenen Gestaltungsideen erstellen. Nach der Präsentation der Resultate und der Klärung möglicher offener Fragen folgt eine Spiel-Runde mit dem (nachgebastelten) ‚Sprachen-Twister‘, wobei lockere Gespräche und Diskussionen zur Frage, ob es mehr Spiele im Sprachenunterricht geben sollte, in verschiedenen Sprachen (und Dialekten) entstehen.

d) Station *Lost and Found*

Bei dieser der Logik eines Fundbüros in einem Freizeitpark im Ausland folgenden Station steht *Mediation II* (produktiv; konzeptionell mündlich) im Fokus: die SchülerInnen nehmen an einer mehrsprachigen Gesprächssituation teil, vermitteln sprachlich und sind aufgefordert, aktiv zu einer Problemlösung beizutragen. Zunächst sollen sie sich im Fundbüro des Eurodisneyland Paris melden und der Verantwortlichen am Schalter erklären, dass sie ein Gruppenmitglied verloren haben – und zwar während dieses sein zuvor verloren gegangenes Portemonnaie suchen wollte. Die Dame am Schalter ist sehr hilfsbereit, spricht Französisch und ein kleines bisschen Englisch, und erklärt auch gern das Formular, in das die Gruppe nun die entsprechenden Informationen eintragen soll. Während dieser Interaktion betritt eine sehr aufgeregte Mutter das Büro und berichtet sehr emotional und wortreich eine Begebenheit – dass ihre Tochter im Freizeitpark verloren gegangen ist, müssen sich die SchülerInnen jedoch erst nach und nach erschließen und dann auch der Fundbüro-Angestellten vermitteln, denn die neu hinzugekommene Dame spricht

ausschließlich Albanisch. Wenn alle Informationen zusammengetragen und in den Formularen eingetragen sind, nehmen die SchülerInnen zusammen mit der Angestellten noch eine mehrsprachige Meldung über die vermissten Personen auf, die dann als Lautsprecherdurchsage im Freizeitpark abgespielt werden kann.

e) Station *Café*

Die Café-Station dient der Erhebung von Aktivierungsmöglichkeiten und -strategien der Sprachenrepertoires im Bereich des *Polyglotter Dialog II* (rezeptiv und produktiv; konzeptionell mündlich). Die SchülerInnen sollen an einer mehrsprachigen Gesprächssituation verstehend teilnehmen und dabei auch selbst sprachlich aktiv werden. In der Aufgabenstellung erfahren sie, dass sie gerade in Wladiwostok sind und in der Geschäftsstraße von einer Studentin Gutscheine für ein neu eröffnetes Café Trefiloff erhalten. Mit diesen Gutscheinen kommen sie dann am Café an und werden von der Bedienung freundlich auf Russisch willkommen geheißen, aber auch gleich wortreich darauf hingewiesen, dass es nur noch einige Plätze an einem Tisch gibt, an dem jedoch schon jemand sitzt. Die SchülerInnen müssen also gleich die erste Aufgabe meistern und mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen die Begrüßung und die Verständigung am Tisch bewältigen. Die Touristin am Tisch macht bereitwillig Platz und hilft dann auch gern bei der Orientierung in der russischen Speisekarte: in ihrer Erstsprache Arabisch. Die SchülerInnen haben zudem Rollenkärtchen für besondere Essensbedürfnisse erhalten: Sie haben für die Dauer der Station z.B. eine Laktoseintoleranz, eine Glutenunverträglichkeit oder eine Ei-Allergie. Wenn die Bestellungen aufgenommen und alle Unverträglichkeiten kommuniziert sind und Essen und Getränke auch noch im Budget der Gutscheine bleiben, dann folgt der Small-talk unter Reisenden mit der Touristin. Auch die Kellnerin gibt gerne Auskunft zur Stadt, während auf das Essen gewartet wird. Dann ist Schichtwechsel und sie möchte kassieren – damit endet auch diese Station.

Nachdem die SchülerInnen alle Stationen absolviert haben, folgt eine längere Pause und anschließend können sie in den bereits genannten Fokusgruppen-Diskussionen ihre Einschätzungen des Sprachendorfs mitteilen und ihre Erfahrungen diskutieren. Dabei werden die Fokusgruppen jeweils auch von den Stationsleitenden eingeleitet und moderiert, die Sprachen können für die Diskussionen frei gewählt und auch gewechselt werden.

5 Datenüberblick und erste Ergebnisse

In diesem Abschnitt wird ein Überblick darüber gegeben, wie die Daten im Rahmen des Sprachendorfs erhoben wurden, wie das Datenkorpus gestaltet ist und welche Methodik für die Analysen verwendet wird. Abschließend werden in Kapitel 5.4 erste Ergebnisse skizziert.

5.1 Datenerhebung und Datenverarbeitung

Zum Zwecke der Anonymisierung und gleichzeitig zur studieninternen Wiedererkennung nahmen alle SchülerInnen am Sprachendorf unter denselben Codes teil, die sie bereits für die Fragebogenerhebung zugewiesen bekommen hatten. Alle Sprachendorf-Stationen und auch die Fokusgruppen-Diskussionen wurden audiovisuell aufgezeichnet (je eine Videokamera und ein Audio-Aufnahmegerät pro Station). Alle von den SchülerInnen schriftlich angefertigten bzw. bearbeiteten Unterlagen wurden entsprechend codiert, digitalisiert und archiviert. Die Video- und Audioaufnahmen wurden gesichtet, nach genauen Stations- bzw. Diskussionsteilen geschnitten und auf ihre Qualität hin überprüft.

5.2 Stichprobe und Datenkorpus

An den Erhebungen im Rahmen des Sprachendorfs der Studie zu RepertoirePluS haben an sieben Terminen insgesamt 131 SchülerInnen im Alter von 13 bis 18 Jahren teilgenommen. 75 von ihnen besuchten zum Zeitpunkt der Studie eine Mittelschule (Sekundarschule ersten Grades im 8. Jahrgang) und 56 von ihnen kamen von einer Oberschule (Sekundarschule zweiten Grades im 10. Jahrgang). Insgesamt liegen rund 3100 Minuten Audio- und Videomaterial von den Sprachendorf-Stationen vor und 1080 Minuten von den Fokusgruppen-Diskussionen, also insgesamt rund 4180 Minuten Material. Bezieht man nur die von SchülerInnen aufgezeichneten sprachlichen Äußerungen ein, so beinhalten die Aufnahmen Material in insgesamt 14 Sprachen und mindestens 6 Dialekten bzw. Varietäten.

5.3 Auswertungsmethodik

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt in mehreren Schritten und gliedert sich in diese Abschnitte:

a) Vorbereitung

Zunächst erfolgte eine zusammenfassende und strukturierende Beschreibung der Sprachendorf-Stationen, die in je einem Skript und einer Globaldarstellung pro Station und SchülerInnengruppe zusammengefasst wurde. Es wurden die Fokusgruppen-Diskussionen transkribiert und inhaltlich nach Themen für die Analyse vorstrukturiert.

b) Schwerpunkt-Feinanalyse

Um die Forschungsfragen zu beantworten, wurden repräsentative Stellen der Sprachendorf-Aufnahmen ausgewählt, transkribiert und mit Hilfe von Atlas.ti kodiert und analysiert. Dabei wurde nach *Grounded Theory Method* (vgl. Alheit 1999; Corbin/Strauss 2008) vorgegangen: Es wurde nicht nach zuvor festgelegten Kategorien bzw. Hypothesen analysiert, sondern die Daten für sich als Grundlage für alle Kodierungen, Analysen und Interpretationen herangezogen und in wiederkehrenden spiralförmigen Prozessen ausgewertet.

c) Kodierung und Inhaltsanalyse

Um die Triangulation von Ergebnissen aus allen Erhebungsphasen und Daten vorzubereiten, wurden zudem die Fokusgruppen-Diskussionen kodiert und inhaltlich analysiert (vgl. Mayring 2010).

d) Triangulation

Die Daten und Ergebnisse aus allen Erhebungsschritten (Fragebogenerhebung, Sprachendorf und Fokusgruppen) wurden zusammengeführt und miteinander in Beziehung gesetzt. Dies erfolgte im Sinne der qualitativen Auswertung, aber auch ergänzt durch quantitative Ergebnisse (vgl. Flick 2011).

Ein zentraler Punkt bei der Datenanalyse und weiteren Auswertung war die vergleichende Herausarbeitung von Aspekten, die die Mehrsprachigkeitskompetenzen und deren Aktivierung bzw. Nutzung von Sprachenrepertoires in Schlüsselsituationen und über bestimmte Strategien und Sprachhandlungen betreffen und auch in Relation zu den Referenzrahmen REPA (Candelier et al. 2009) und dem GERS (Europarat 2018) stehen.

5.4 Erste Ergebnisse

Während im Kapitel 4.4 die Konzeption des Sprachendorfs ausführlich beschrieben wurde, sollen in diesem Kapitel nun die anderen beiden Leitfragen des Beitrags beantwortet werden.

Um zu zeigen, welche Mehrsprachigkeitskompetenzen im Sprachendorf beobachtet bzw. erhoben werden können, verschafft Tabelle 1 einen ersten Überblick über das Potenzial, welches in den Sprachendorf-Experimenten liegt: die Aktivierung aller sprachlichen und parasprachlichen Ressourcen in den Sprachenrepertoires der SchülerInnen.

Tab. 1: Beobachtete Ausdrucksformen in den Stationen des Sprachendorfs

Station im Sprachendorf	Beobachtete (non-)verbale Ausdrucksformen, die auf bestimmte Mehrsprachigkeitskompetenzen und die Aktivierung von Sprachenrepertoires schließen lassen
Origami	Die TeilnehmerInnen (TN) markieren Wörter und Phrasen in den Anleitungstexten, die ihnen beim Erschließen der Faltschritte helfen. Wie Rekonstruktionen der Materialien und die Auswertungen der Aufzeichnungen zeigen, gehen sie dabei (intuitiv) nach den Schritten der bei EuroCom bekannt gewordenen Sieben Siebe vor: sie benutzen also Strategien der Interkomprehension und ihre rezeptiven Kenntnisse in romanischen und germanischen Sprachen.
Freetime	Die TN orientieren sich problemlos in den schriftlichen Texten in den vier dominanten Sprachen Südtirols (Deutsch, Italienisch, Ladinisch, Englisch) und tragen die Informationen in einem neuen Text zusammen. In der Diskussion sind häufiges Switchen und die Orientierung an den Normen einer Zielsprache für den zu erstellenden Text zu beobachten.
Polyglot Game	Die TN können dem im Video gezeigten polyglotten Dialog problemlos folgen und die Informationen in verschiedenen Sprachen korrekt protokollieren. In den Anschlussdiskussionen zeigen sie Neugier und Experimentierfreude in Bezug auf neue Sprachen und Varietäten und können über ähnliche Situationen anschaulich reflektieren.
Lost and Found	Mit Hilfe aller Gruppenmitglieder kann die komplexe Aufgabe gut bewältigt werden. Die TN stützen sich bei der Interaktion vor allem auf ihre Fähigkeiten zur Mediation, das Switchen zwischen Sprachen, die Verwendung vereinfachter Sprache sowie nonverbaler und paralinguistischer Ausdrucksformen. Sie zeigen sich offen, empathisch und hilfsbereit gegenüber einer Person, die keiner der angebotenen Sprachen mächtig ist, und können Missverständnisse mit Humor und Flexibilität auflösen.
Café	Die TN können sich auf eine spontane Interaktionssituation einlassen, in der ihnen unbekannte Sprachen verwendet werden. Sie zeigen in ihren Handlungen und Äußerungen, dass sie auf ihr Welt- und Kontextwissen zurückgreifen, mit verbalen und non-verbalen Ausdrucksformen experimentieren können und bereits in anderen Stationen gezeigte Fähigkeiten und Strategien wie Mediation, Switchen und Simplifizierung einsetzen können. Sie zeigen Neugier an neuen Sprachen, Schriften und Personen, die andere Sprachen sprechen, und setzen sich oft mit ihrer ganzen (mehrsprachigen) Persönlichkeit für das Gelingen der Interaktion ein.

Als erste Ergebnisse hinsichtlich der dritten und letzten Forschungsfrage für diesen Beitrag (Wie kann man ein Sprachendorf im schulischen Kontext integrieren?) soll kurz beschrieben werden, wie Schulen in Südtirol das Sprachendorf ausprobieren bzw. einführen. Allein in den vergangenen drei Jahren (2016–2019) haben sich bereits sechs Schulen in Südtirol neu dafür entschieden, das Sprachendorf in ihre Schulentwicklung aufzunehmen. Darüber hinaus gab es bereits zwei regionale bzw. im erweiterten Netzwerk auch drei internationale Veranstaltungen im Rahmen der

LehrerInnenbildung zur Sprachendorf-Methodik, was auf ein steigendes Interesse hindeutet.

Zentrale Aspekte, die bei der Planung eines Sprachendorfs an einer Schule geklärt werden müssen, beinhalten dabei stets die Koordination, das Kern- und erweiterte Team, die Klassen bzw. Jahrgänge, Ort und Zeiten, die Art und Besetzung der Stationsleitungen (Schulangehörige oder Externe), Inhalte, Materialien und Gestaltung der Stationen und die Vor- und Nachbereitung der Aktivität. Es hat sich bewährt, wenn eine Person die Koordination des Sprachendorfs übernimmt und dann gemeinsam mit weiteren KollegInnen entscheidet, in welchem Rahmen das Sprachendorf durchgeführt werden soll. Meist haben Schulen eine Projektwoche oder eine Woche ohne anstehende Klausuren im zweiten Semester hierfür genutzt. Die Planung umfasst meist sechs bis zwölf Wochen, vor Ort hat meist das Team des Projektes RepertoirePluS bei der Auswahl und Gestaltung der Materialien mitgeholfen und auch die Umsetzung und Nachbereitung begleitet. Manche Schulen binden nicht nur Lehrpersonen, sondern auch SchülerInnen und Eltern mit speziellen Sprachkenntnissen in die Gestaltung des Sprachendorfs mit ein.

6 Diskussion und Ausblick

Wie aktiviert man Sprachenrepertoires und wie kann man Mehrsprachigkeitskompetenzen erheben? Dieser Beitrag hat versucht auf anschauliche und praxisbezogene Art und Weise zu zeigen, dass es viele Faktoren und eine durchaus kreative Methodik dafür braucht: ein ganzes (Sprachen-)Dorf! Ausgehend von Desiderata in Bezug auf an Mehrsprachigkeit orientierten Sprachkompetenzerhebungen und basierend auf ausgewählten Aspekten der Mehrsprachigkeitsforschung wurde ein bestehendes Instrumentarium aus der Fremdsprachendidaktik erweitert und angepasst. Das Sprachendorf, das im Rahmen der Studie bzw. des Projektes RepertoirePluS entwickelt wurde, kann durchaus der Aktivierung von Sprachenrepertoires und der Beobachtung und Beschreibung von Mehrsprachigkeitskompetenzen dienen. Es folgt einem ganzheitlichen, lernerInnenzentrierten, funktional-kommunikativen und kompetenzorientierten Ansatz für Sprachendidaktik und Sprachenbildung und eignet sich als flexibles Szenario sowohl für Forschungszwecke als auch für den sprachenintegrierenden Unterricht. Schulen, die im Sinne von plurilingualen Kursen und Projekten arbeiten (wollen), können mit der Organisation eines Sprachendorfs einen inspirierenden Grundstein für die weitere Arbeit im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik und vielleicht sogar eines Mehrsprachencurriculums legen.

7 Literatur

- Adrihem, Irene van; Härtig, Judith; Chlosta, Christoph; Iordanidou, Charitini (o.J.): *Taaldorp–Sprachenstadt. Von der Idee zu den ersten Versuchen*. <https://www.daf-netzwerk.org/download.php?id=675> (03.03.2020)
- Alheit, Peter (1999): *Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse*. Göttingen. 1–19. http://www.global-systems-science.org/wp-content/uploads/2013/11/On_grounded_theory.pdf (05.06.2019).
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth & Jessner, Ulrike (2013): Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins. In: Vetter, Eva (Hrsg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 111–147.
- Ammon, Ulrich (2001): Die Plurizentrität des Deutschen, oder: Wer sagt, was gutes Deutsch ist? In: Egger, Kurt & Lanthaler, Franz (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in Südtirol. Einheitssprache und regionale Vielfalt*. Wien: Folio, 11–26.
- ASTAT Landesinstitut für Statistik der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol (Hrsg.) (2012): Volkszählung 2011. Berechnung des Bestandes der drei Sprachgruppen in der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol. *ASTAT info* 38. https://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationen-info.asp?news_action=4&news_article_id=396330 (23.03.2020).
- ASTAT Landesinstitut für Statistik der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol (Hrsg.) (2017): Ausländische Wohnbevölkerung 2016. *ASTAT info* 24. https://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationen-info.asp?news_action=300&news_image_id=931110 (26.03.2020).
- Auer, Peter & Li Wei (Hrsg.) (2009): *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: de Gruyter.
- Aulbert, Antje (2014): *Sprachstandserhebungen bei mehrsprachigen SchülerInnen in Südtirol: Aktuelle Praxis, Einstellungen und Diskurse an beteiligten Südtiroler Bildungsinstitutionen. Masterarbeit*. PH Freiburg.
- Babbel (2014): *The polyglot game*. https://www.babbel.com/en/magazine/polyglot-game/?bsc=polyglotgame&btp=yt&utm_campaign=polyglotcafe3&utm_medium=social&utm_source=youtube (05.06.2019).
- Blommaert, Jan (2013): *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Blommaert, Jan & Backus, Ad (2011): Repertoires revisited: ‘Knowing language’ in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies* 67. https://www.ntnu.edu/documents/1263498481/1275096220/Blommaert_and_Backus_2011.pdf/2d95fae3-c7de-4fa6-bf33-7f3a7a3126b0 (10.10.2019).

- Busch, Brigitta (2010): Die Macht präbabilonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik LiLi* 40, 58–82.
http://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/busch2010_Lili.pdf
(05.06.2019).
- Busch, Brigitta (2011): Trends and innovative practices in multilingual education in Europe: An overview. *International Review of Education* 57: 5–6, 541–549.
- Busch, Brigitta (2012): Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics* 33: 5, 503–523.
- Candelier, Michel; Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lörincz, Ildiko; Meißner, Franz-Joseph; Schröder-Sura, Anna; Noguerol, Artur & Molinié, Muriel (2009): Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Graz: EFSZ.
http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf
(05.06.2019).
- Ceccon, Werther; Egger, Kurt; Giungo, Angela & Plasinger, Johanna (2006): *Südtiroler Sprachbarometer 2004. Sprachgebrauch und Sprachidentität in Südtirol*. Bozen: ASTAT. https://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationen-info.asp?news_action=4&news_article_id=131260#accept-cookies (23.03.2020).
- Chini, Marina (2011): New linguistic minorities: repertoires, language maintenance and shift. *International Journal of the Sociology of Language* 210, 47–69.
- Coetzee-Van Rooy, Susan (2012): Flourishing functional multilingualism: evidence from language repertoires in the Vaal Triangle region. *International Journal of the Sociology of Language* 218, 87–199.
- Conteh, Jean & Meier, Gabriela (Hrsg.) (2014): *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Cook, Vivian (2016). Premises of multi-competence. In: Cook, Vivian & Li Wei (Eds.): *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–25.
- Corbin, Juliet & Strauss, Anselm (2008): *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Coste, Daniel; Moore, Danièle; Zarate, Geneviève (2009): *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Language Policy Division.

- Dal Negro, Silvia (2010): *The problem of defining a multilingual repertoire*. Vortrag zur 1. LINEE Conference „New Challenges for Multilingualism in Europe“ in Dubrovnik 11.–15.04.2010.
www.unibz.it/en/public/research/languagestudies/people/Documents/Dubrovnik.pptx (05.06.2019).
- de Cillia, Rudolf (2011): Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache. *Beiträge zur fachdidaktischen Aufsatzsammlung SRDP Deutsch*. Hrsg. v. Bundesinstitut bifie.
https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11.pdf (05.06.2019).
- Eilander-Noordam, Corry (2011): ‘Troubleshooten in taaldorpland‘ – Hoe kan een taaldorp transparanter zijn voor LL van verschillende spreekniveaus?
<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/203874> (23.03.2020).
- Eisberg, Peta (2010): Een taaldorp komt niet uit de lucht vallen. *Levende Talen Magazine* 2010: 01, 18–21. <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/download/92/90> (05.06.2019).
- Engel, Dana & Hoffmann, Martina (2016): Zum Umgang mit Sprachenvielfalt an Südtiroler Schulen. Das Südtiroler Kooperationsprojekt ‘Sprachenvielfalt macht Schule‘ stellt sich vor. Druml, Hans; de Carvalho, Geraldo & Klinner, Jörg (Hrsg.): *Tagungsband XV. Internationale DeutschlehrerInnentagung IDT Bozen 2013, Band 8 Sprachenpolitik und Sprachenvielfalt*. Bozen: bupress.
- Engel, Dana; Hoffmann, Martina; Gasser, Lisa Maria; Iwanow, Elena; Schedel, Larissa Semiramis; Friedrich, Martina & Abel, Andrea (2013): *Zwischenbericht zum Projekt „Sprachenvielfalt macht Schule“, Januar – Dezember 2012*. Bozen: Eurac Research.
- Engel, Dana & Niederfriniger, Inge (2016): Zum Umgang mit (migrationsbedingter) Vielfalt in Südtirol – eine europäische Region entwickelt ihr Profil. In: *Tagungsband 3. Jahrestagung für Migrations- und Integrationsforschung in Österreich, Wien, 22.-23.09.2014*. Wien: Vienna University Press.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg.
- Europarat (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Language Policy Programme.
- Europäische Kommission (2008): *Mehrsprachigkeit. Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung*. Mitteilung der Kommission vom 18.9.2008.
- Europäische Kommission (2012): *SurveyLang: Europäische Erhebung der Fremdsprachenkompetenzen. Abschlussbericht*. Brüssel.
- Flick, Uwe (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Franceschini, Rita (2009): Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven. *Forum Sprache* 1: 1, 62–67.

- Gnutzmann, Claus (2003): Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke. 435–439.
- Gumperz, John (1964): Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist* 66: 6/2, 137–153.
- Hufeisen, Britta (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies* 36: 200–207.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hungerbühler, Eva (2011): Albanisch nützt uns nichts – eine romanische Sprache sollte man sprechen!? Wahrnehmung persönlicher mehrsprachiger Ressourcen von Jugendlichen im Alltag einer Sekundarklasse. *Babylonia* 2011: 1, 76–80.
- Janse, Marlon & Visser, Maartje (2010): Taaldorp op zijn nederlands. *Levende Talen Magazine* 6, 4–9. <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/download/111/109> (05.06.2019).
- Jessner, Ulrike (2008): Teaching third languages: Findings, trends and challenges: A State-of-the-Art Article. *Language Teaching* 41: 1, 15–56.
- Jones, Neil (2014): *Multilingual Frameworks. The construction and use of multilingual proficiency frameworks*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Lengyel, Drorit (2012): *Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Lenz, Peter & Berthele, Raphael (2010): *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Le Pape Racine, Christine (2007): Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerbildung* 25: 2, 156–167.
- Lisker, Andrea (2010): *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule*. München: Deutsches Jugendinstitut.
https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise_Sprachstandserhebung_Lisker_2010.pdf (05.06.2019).
- Lüdi, Georges (Hrsg.) (1992): *The dynamics of languages in contact: linguistic, sociolinguistic and sociopolitical aspects*. Berlin: de Gruyter.
- Lüdi, Georges (2006): Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory. In: Bühlig, Kristin & Thije, Jan D. ten (Hrsg.): *Beyond Misunderstanding: Linguistic analyses of intercultural communication*. Amsterdam: John Benjamins, 11–42.

- May, Stephen (Hrsg.) (2014): *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York: Taylor & Francis.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Meißner, Franz-Joseph (2004): EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie In: Rutke, Dorothea; Weber, Peter (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa. Bausteine Europas, Bd. X*. St. Augustin: Asgard, 97–116.
- Niedrig, Heike (2002): Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt - Analyse bildungspolitischer und konzeptioneller Ansätze. *Tertium comparationis* 8: 1, 1–13.
http://www.pedocs.de/volltexte/2011/2916/pdf/TC_1_2002_niedr_D_A.pdf
 (05.06.2019).
- Purkarthofer, Judith & Busch, Brigitta (Hrsg.) (2013): *Schulsprachen - Sprachen in und um und durch die Schule*. Innsbruck: Studienverlag.
- Quandt, Susanne (2015): *Projektheft Sprachendorf*. Braunschweig: Moritz Diesterweg.
- Reich, Hans & Roth, Hans-Joachim (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: SIZ.
- Schädlich, Birgit (2013): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Unterricht der romanischen Sprachen: begriffliche, empirische und unterrichtspraktische Perspektiven. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24: 1, 29–50.
- Schlabach, Joachim (2017): Probleme in mehrsprachigen Situationen. Zur Grundlegung des Lernziels plurilinguale Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 66–79.
<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/859/860>
 (02.03.2020).
- Scores Altes Badia (2016): *Dreijahresplan des Bildungsangebotes 2016-2019*.
http://www.provincia.bz.it/formaziun-lingac/scora-ladina/la/comunicac-scora-ladina.asp?news_action=300&news_image_id=1021302 (05.06.2019).
- Shohamy, Elana (2011): Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies. *The Modern Language Journal* 95: 3, 418–429.
- Veronesi, Daniela (2008): Languages and language learning in South Tyrol: some data from Italian speakers' language biographies. *International Journal of Anthropology* 23: 3–4, 261–274.
- Vogl, Ulrike (2006): *Mehrsprachiger Unterricht für ein mehrsprachiges Europa? Zur Rolle von Minderheitensprachen bei der sprachlichen Ausbildung*. Vortrag zur Tagung „Regionale Mehrsprachigkeit. Eine Chance für Friesisch in der vorschulischen und schulischen Spracherziehung“, Bredstedt 01.12.2006.

Zanasi, Lorenzo & Platzgummer, Verena (2018): Repertori linguistici in contesti di plurilinguismo. In: Hepp, Marianne & Nied Curcio, Martina (Hrsg.): *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche*. Rom: Istituto Italiano Studi Germanici, 51–64.

Zanasi, Lorenzo; Platzgummer, Verena & Engel, Dana (2020): Risorse linguistiche nei repertori dei giovani altoatesini, tra lingue standard e dialetti. In: Marra, A./Dal Negro, S. (Eds.): *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione*. studi AItLA 11. Milano/Bologna: AItLA. 151-165.
http://www.officinaventuno.com/public/guest/AitLA/eBookAitLA_11.pdf
(26.03.2020).

Zanasi, Lorenzo & Stopfner, Maria (2018): Rilevare, osservare, consultare. Metodi e strumenti per l'analisi del plurilinguismo nella scuola secondaria di primo grado. In: Ballarin, E.; Bier, A. & Coonan, M. C. (Hrsg.): *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 135–150.

Kurzbio: Joanna Barrett ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Angewandte Sprachforschung bei Eurac Research (Italien). Seit ihrem Studium von Deutsch und Italienisch an der Universität Leeds hat sie an nationalen und internationalen Forschungsprojekten bei Eurac Research und am Deutschen Bildungsressort der Autonomen Provinz Bozen gearbeitet. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind in der Mehrsprachigkeitsdidaktik und Umgang mit Vielfalt im Bildungsbereich angesiedelt.

Dana Engel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Angewandte Sprachforschung bei Eurac Research (Italien). Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen Mehrsprachigkeitsdidaktik, Interkulturelle Sprachdidaktik sowie Schulentwicklung und Migrationslinguistik. Sie hat mehrjährige Erfahrung als Lehrerin für Englisch und Deutsch (als Erst-, Zweit- und Fremdsprache) in Deutschland, Großbritannien und Italien (Südtirol).

Verena Platzgummer ist Doktorandin an der Universität Wien und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Angewandte Sprachforschung bei Eurac Research (Italien). Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Soziolinguistik, der Mehrsprachigkeitsforschung und der Sprachideologieforschung. Sie hat Unterrichtserfahrung in den Fächern Englisch, Französisch und Deutsch als Fremdsprache.

Lorenzo Zanasi ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Angewandte Sprachforschung bei Eurac Research (Italien). Er hat wissenschaftliche Erfahrung in den Bereichen Soziolinguistik, Zweitspracherwerb, Sprachdidaktik und Sprachkompetenzerhebungen sowie langjährige Erfahrung als Lehrer für Italienisch als Fremd- und Zweitsprache in nationalen und internationalen Kontexten.

Kontaktanschrift für alle AutorInnen:
Eurac Research
Institut für Angewandte Sprachforschung
Drususallee 1
I-39100 Bozen / Bolzano (BZ), Italien

joanna.barrett@eurac.edu
dana.engel@eurac.edu
verena.platzgummer@eurac.edu
lorenzo.zanasi@eurac.edu