



Welchen Einfluss haben mehrsprachensensible Ansätze im Unterricht auf das Sprachenlernen?

*Elisabeth Allgäuer-Hackl, Barbara Hofer,
Emese Malzer-Papp und Ulrike Jessner*

Abstract: Seit einigen Jahren werden im Zusammenhang mit der mehrsprachigen Wende in der internationalen (Zweit)Spracherwerbsforschung mehrsprachige oder plurilinguale Ansätze im Unterricht vermehrt in der Angewandten Linguistik diskutiert. Der folgende Beitrag setzt sich zuerst mit dem theoretischen Hintergrund des Dynamischen Modells der Mehrsprachigkeit (DMM) auseinander und definiert einige relevante Begrifflichkeiten, die für ein Verständnis der Dynamik und Komplexität von mehrsprachiger Entwicklung unerlässlich sind. Anschließend werden schulische Kontexte in Österreich und Südtirol sowie die Rolle von Schul-, Minderheiten- und Migrationssprachen im jeweiligen Bildungssystem beschrieben. Ergebnisse aus Studien mit DMM-Bezug in Österreich und Südtirol werden dann bzgl. ihrer Relevanz für die mehrsprachige Unterrichtspraxis beleuchtet und diskutiert und mit ausgewählten internationalen Forschungen verglichen. Abschließend wird ein Unterrichts- und Schulentwicklungsmodell vorgestellt, das die aus der Forschung gewonnenen Parameter berücksichtigt und somit die direkte Umsetzung in die Praxis ermöglicht.

As a result of the multilingual turn in international (Second) Language Acquisition research, multi- and plurilingual approaches in language teaching have been widely discussed in applied linguistics. The present chapter first explores the theoretical background embedded in the Dynamic Model of Multilingualism (DMM) and defines some relevant concepts that are indispensable for the understanding of the complexity and dynamics of multilingual development. Then the authors sketch different relevant school settings in Austria and South Tyrol by highlighting the role of school, minority and migrant languages in these educational contexts. The subsequent paragraphs discuss studies carried out in both contexts that are conceptually embedded in the DMM and support the positive effects of multilingual approaches in language teaching. After a brief comparison with the findings of international research, the authors present a practicable model for teaching and school development based on the parameters defined.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit; Dynamik und Komplexität mehrsprachiger Entwicklung / dynamisches Modell der Mehrsprachigkeit (DMM), multilinguales Bewusstsein (MLA), Fremdsprachenunterricht/mehrsprachiger Unterricht, Migration; multilingualism, dynamics and complexity of multilingual development, Dynamic Model of Multilingualism (DMM), multilingual awareness (MLA), foreign language teaching/multilingual teaching, migration.

Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Hofer, Barbara; Malzer-Papp, Emese &
Jessner, Ulrike (2021), Welchen Einfluss haben mehrsprachensensible Ansätze
im Unterricht auf das Sprachenlernen?

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26: 2, 21–47.

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

1 Einleitung

Der gesellschaftliche Wandel des neuen Jahrtausends ist von komplexen Wechselwirkungen zwischen Globalisierung, diversen Formen der Migration und digitaler Evolution geprägt. Dadurch entsteht eine neue Größenordnung von Vielfalt, die Vertovec (2007) mit dem Konzept der *Superdiversität* einzufangen versucht. Dicht vernetzte Interaktionen von Menschen unterschiedlicher Hintergründe und Sprachen führen zur Veränderung oder gar Auflösung bislang bekannter, überschaubarer Strukturen. Neue Konzepte wie Polylingualität (vgl. Jørgensen et al. 2011) oder Metrolingualität (vgl. Otsuji/Pennycook 2010) spiegeln neue Realitäten in der Gesellschaft, am Arbeitsmarkt und im Bildungswesen.

Diesen Änderungen wird auch in der angewandten Forschung Rechnung getragen. Seit einigen Jahren werden mehrsprachige oder plurilinguale Ansätze im Unterricht vermehrt in der Angewandten Linguistik erforscht. Der Forschungsgruppe DyME (Dynamics of Multilingualism with English) liegen Ergebnisse vor, die deren Erfolg in unterschiedlichen mehrsprachigen Kontexten (wie Österreich und Südtirol) belegen. Ihre Forschung basiert auf dem theoretischen Hintergrund des Dynamischen Modells der Mehrsprachigkeit (DMM) und dessen Anwendung im Unterricht (Herdina/Jessner 2002). Im Mittelpunkt steht dabei, wie im Modell selbst, das mehrsprachige Bewusstsein als maßgebliche Komponente von mehrsprachigen Kompetenzen (Cook 1991; Jessner 2006).

In diesem Beitrag, der als Forschungsüberblick mit mehrfachen Hinweisen auf die Praxis konzipiert ist, setzen wir uns mit einigen relevanten Begrifflichkeiten der Mehrsprachigkeitsforschung auseinander, die uns für ein Verständnis der Dynamik und Komplexität von mehrsprachiger Entwicklung unerlässlich erscheinen. Nach einer kurzen Darstellung des theoretischen Hintergrunds beschreiben wir schulische Kontexte in Österreich und Südtirol, wobei der Fokus auf Schul-, Minderheiten- und Migrationssprachen im Bildungssystem liegt. Im Anschluss daran zeigen wir anhand von einigen Beispielen aus der Praxis auf, wie mehrsprachiges Bewusstsein trainiert werden kann. Ergebnisse aus der DyME-Forschung (<https://www.uibk.ac.at/anglistik/dyme/>) werden bezüglich ihrer Relevanz für die mehrsprachige Unterrichtspraxis beleuchtet und diskutiert. Abschließend stellen wir ein Modell für Unterrichts- und Schulentwicklung vor, welches wichtige Parameter, die sich aus der Forschung erschließen, beinhaltet und damit einen direkten Brückenschlag zur Praxis schafft.

2 Schlüsselkonzepte in Forschung und Diskurs zu Mehrsprachigkeit

Während im europäischen Kontext mitunter eine Unterscheidung zwischen Mehrsprachigkeit/Multilingualismus als sozialer und Plurilingualismus als individueller Mehrsprachigkeit gemacht wird, bleiben wir in diesem Beitrag beim Begriff Mehrsprachigkeit/Multilingualismus, da eine Unterscheidung aus unserer theoretischen Perspektive nicht notwendig erscheint (siehe unten). Im Folgenden fokussieren wir auch auf weitere ausgewählte Konzepte, welche in der Forschungsliteratur unterschiedlich verwendet werden und einer Klärung bedürfen.

2.1 Zwei- und Mehrsprachigkeit

Ein Großteil der in der Vergangenheit durchgeführten Studien konzentrierte sich auf den frühkindlichen Erwerb zweier Sprachen bzw. das Erlernen einer zweiten Sprache nach der Erstsprache und sah die Mehrsprachigkeit als eine Variante der Zweisprachigkeit an. Derzeit widmet sich jedoch ein wachsender Teil von Wissenschaftler_innen im internationalen Diskurs der Erforschung der Spracherwerbs- und Sprachlernprozesse von mehr als zwei Sprachen (vgl. Aronin/Hufeisen 2009; Montanari/Quay 2019).

Die Unterscheidung zwischen Zwei- und Mehrsprachigkeit ist Befunden der dynamisch system- und komplexitätstheoretischen Forschung (vgl. Aronin/Jessner 2015) sowie der Drittspracherwerbsforschung (für einen Überblick siehe De Angelis 2007; Jessner 2008a) zu schulden, die belegen, dass der Erwerb bzw. das Erlernen einer dritten, vierten oder weiteren Sprache vor allem, wenn es sich um eine zweite Fremdsprache handelt, anderen Bedingungen unterliegt als der Erwerb der zweiten Sprache oder ersten Fremdsprache (vgl. Hufeisen/Jessner 2018). Valdés (2003) zeigt auf, wie unterschiedlich und komplex sich die Spracherwerbsverläufe bei mehrsprachigen Menschen gestalten können. Zudem ist die Frage, wer und unter Berücksichtigung welcher Faktoren (Zeitpunkt des Spracherwerbsbeginns, sozio-biografischer Kontext des Spracherwerbs, Sprachkenntnisse in der jeweiligen Sprache, Häufigkeit des Sprachgebrauchs etc.) als zwei- bzw. mehrsprachig angesehen werden kann, nicht einheitlich geklärt. Das Spektrum der Klassifikationen zur Definition von Zwei- und Mehrsprachigkeit reicht noch immer von der Vorstellung einer muttersprachlichen oder muttersprachlich gleichwertigen Sprachkompetenz (vgl. Bloomfield 1933) – also einer Maximaldefinition – bis hin zu einer Minimaldefinition (McNamara 1967).

Vermehrt richtet die Mehrsprachigkeitsforschung aber ihren Blick nicht allein auf die Frage nach der Kompetenz in einer Sprache, sondern auf die soziolinguistischen und soziokulturellen, also kontextuellen Rahmenbedingungen, die den Gebrauch

mancher Sprachen bestimmen. In anderen Worten, Spracherwerb und Sprachverwendung orientieren sich stark an Bedürfnissen und Erfordernissen auf schulischer, beruflicher und privater Ebene, in unterschiedlichen Bereichen oder Domänen, was auch unterschiedliche Sprachniveaus in den Sprachen eines mehrsprachigen Menschen bedingt.

2.2 Begrifflichkeiten neu denken

Im Mehrsprachigkeitsdiskurs existieren auch Begrifflichkeiten, die die Definition von Mehrsprachigkeit und deren Kontext- sowie Situationsabhängigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven umfassen. Diese oft verwendeten, in ihrer ursprünglichen Konzeption jedoch heute überholten theoretischen Begriffe wie *territoriale*, *soziale*, *institutionelle* und *individuelle* Mehrsprachigkeit müssen kritisch beleuchtet werden.

Eine scharfe Trennung dieser Begriffe und eine Zuordnung zu klar definierten, linguistischen Disziplinen ist weder möglich noch sinnvoll. Sie mögen zwar theoretischen Diskussionen standhalten, bilden aber mehrsprachige Lebensrealitäten nicht hinreichend ab. Alle Formen von Mehrsprachigkeit sind gekoppelt und ergeben ein situatives Ganzes. Territoriale Mehrsprachigkeit im Sinne einer regionalen Aufteilung und Zuordnung von diversen Amts- und Nationalsprachen (siehe Südtirol und Österreich) geht unweigerlich mit institutioneller und individueller Mehrsprachigkeit einher. Institutionelle Mehrsprachigkeit, sprich der offizielle Gebrauch mehrerer Arbeitssprachen in Institutionen, ist wiederum die Folge territorialer Mehrsprachigkeit und setzt individuelle Mehrsprachigkeit voraus. Individuelle Mehrsprachigkeit steht andererseits unweigerlich im Spannungsfeld von Politik, Gesellschaft und Institutionen.

Mehrsprachigkeit ist ein dynamischer Prozess. Sie ändert sich durch kleinste Veränderungen der einzelnen Einflussfaktoren und kann deshalb nicht nach statischen, abgrenzbaren und monolingualen Kriterien beurteilt werden. Sie ist eine Ausformung politischer, gesellschaftlicher und individueller Heterogenität, die nur situations- und kontextgebunden bewertet werden darf, denn Bewertungen implizieren automatisch Hierarchien.

Ein weiterer Grund, wieso traditionelle Kategorisierungen von mehrsprachigen Phänomenen revidiert werden sollten, ist ihr offensichtlicher Relevanzverlust in neuen digitalen Räumen. In der Welt des Internets werden *Identitäten* neu ausgehandelt, Konzepte wie *Muttersprachler_in* neu definiert (Jessner et al. im Druck) und Sprache(n) für neue Kommunikation amorphiert. In diesem neuen Umfeld werden herkömmliche nationale, kulturelle und linguistische Grenzen aufgebrochen und Kompetenz und Zugehörigkeit an neuen Maßstäben gemessen. Hier zählt

in erster Linie, ob man sich in diesem virtuellen Raum zurechtfindet, entsprechend schnell reagiert, die Semiotik richtig interpretiert oder die Sprache des Internets (*netspeak*) beherrscht (vgl. Pasfield-Netofitou 2013). Aus der dynamischen Interaktion im Netz erwachsen neue Fähigkeiten und Fertigkeiten, und es entsteht eine neue Generation multikompetenter, multikultureller und multilingualer Individuen, die auch im Bildungssystem nach neuen, dynamischen Konzepten gefördert werden muss.

Wie im vorliegenden Beitrag argumentiert und durch Forschung belegt, ist es allerdings sehr wohl möglich, konstante Faktoren einer sinnvollen und effizienten Mehrsprachigkeitsförderung zu definieren und trotzdem unterschiedlichen Kontexten gerecht zu werden. Die Gratwanderung zwischen Komplexität, Dynamik, Adaptation und Konstanz kann aber nur durch ganzheitliche theoretische Zugänge gelingen.

3 Das Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit und seine unterrichtsrelevanten Konzepte

Das Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit (vgl. Herdina/Jessner 2002; DMM) baut auf der dynamischen Systemtheorie bzw. Komplexitätstheorie auf, die ursprünglich von Naturwissenschaftler_innen entwickelt wurde. Der Fokus des systemtheoretischen Ansatzes liegt auf der Dynamik von Veränderungen. Dynamische Systeme wie das Wetter, Migrationsphänomene oder Mehrsprachigkeit sind u.a. durch Komplexität gekennzeichnet. Ihre Entwicklung hängt von den Ausgangsbedingungen sowie von der Interaktion von internen und externen Faktoren ab, wobei es keine einfache, lineare Kausalität zwischen Ursache und Wirkung gibt. Die durch die Interaktion ausgelösten Prozesse führen zu neuen Qualitäten des Gesamtsystems, das sich permanent verändert.

Das DMM widmet sich als erste Monographie der Anwendung der dynamischen System- und Komplexitätstheorie (DSKT) auf Mehrsprachigkeit sowie auf Entwicklung und Gebrauch von mehreren Sprachen. Aus dieser wissenschaftlichen Perspektive, die auf ganzheitliche Sichtweisen von Bilingualität von Grosjean (1985), Cook (1991) und Cummins (1991) zurückgeht, ist die mehrsprachige Entwicklung bzw. die Mehrsprachigkeit an sich als komplexes, adaptives und nicht-lineares System zu sehen. Die einzelnen Sprachsysteme sind nicht autonom, sondern beeinflussen sich gegenseitig, verändern sich und ändern das Gesamtsystem. Dieses interagiert auch mit externen Faktoren wie der Sprachenpolitik eines Landes, dem sozio-ökonomischen Status der Sprecher_innen oder dem Prestige der Sprachen.

Mit dem DMM wird ein Modell präsentiert, das Spracherwerb mit einem Fokus auf Veränderungen und in Abhängigkeit von der Zeit darstellt. Es sieht Zweisprachigkeit als nur *eine* mögliche Ausprägung von Mehrsprachigkeit an und stellt fest, dass Spracherwerbsprozesse je nach Anzahl der Sprachsysteme, derer sich eine Sprecherin/ein Sprecher bedienen kann, unterschiedlich verlaufen. Die Entwicklung von Sprache im Lauf der Zeit kann laut DMM sowohl positives als auch negatives Wachstum hervorrufen (vgl. Herdina/Jessner 2002: Kapitel 6). Das heißt, Sprachentwicklung im mehrsprachigen Menschen ist ein kontinuierlicher Prozess von Spracherwerb und Sprachabbau, der alle Sprachen eines Individuums betrifft und von den kommunikativen Bedürfnissen der Sprecher_in ebenso abhängt wie von soziolinguistischen oder psycholinguistischen Faktoren. Zusätzlich zu diesen werden auch persönliche Faktoren wie Motivation, Angst, Selbstwert, Wahrnehmung der eigenen Sprachkompetenzen, Wahrnehmung der kommunikativen Bedürfnisse und Spracheinstellungen als Einflussgrößen benannt. Das Zusammenwirken all dieser Faktoren, die selbst als dynamisch zu begreifen sind, führt zu Interaktionen und somit zu sogenannten emergenten Eigenschaften, also neuen Qualitäten im System als Resultat eben dieser Interaktionen. Diese können sich gegenseitig aufheben oder verstärken (vgl. Aronin/Jessner 2015).

Ein wichtiges Konzept des DMM ist die Relevanz der Ausgangsbedingungen (*sensitivity to initial conditions*), zum Beispiel der Einfluss von unterschiedlichen Kontexten, da auch nur geringste Verschiebungen, Änderungen und Unterschiede in den Gewichtungen bestimmter Faktoren am Beginn von Entwicklungsprozessen zu völlig anderen Ausprägungen in der situationsbedingten Sprachwahl und somit der sprachlichen Entwicklung führen können. Bestimmte Gegebenheiten in diesen Kontexten, wie zum Beispiel Zweisprachigkeit in der Familie, Einstellung zu Sprachen oder Typologie der Sprachen, können einen Einfluss auf frühe sprachliche Entwicklungsverläufe haben. Bei Entwicklungsprozessen ist es unerlässlich, alle Ausgangsbedingungen in deren Betrachtung und Interpretation zu begreifen. Dabei geht es hier nicht nur um eine Unterscheidung zwischen früher Ein- oder Zweisprachigkeit, sondern mittlerweile international zunehmend um frühe Dreisprachigkeit, wie sie in zweisprachigen Familien vorkommt, die mit einer anderen Umgebungssprache konfrontiert sind (vgl. dazu Stavans/Jessner im Druck).

Sprach(lern)erfahrungen und kognitive Vorteile im mehrsprachigen Menschen, die sich im Zusammenhang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit entwickeln, werden seit einiger Zeit aus psychologischer Sicht im Bereich der Sprachaufmerksamkeit (wie z.B. exekutive Funktionen) näher beleuchtet (vgl. dazu Kroll/Bialystok 2013). Neueste neurolinguistische Studien belegen eine erhöhte Gehirnplastizität aufgrund von Sprach(lern)erfahrungen durch Training (vgl. Pliatsikas 2020). Dass der Kontakt mit mehreren Sprachen auch Auswirkungen auf die kognitiven Fähigkeiten eines

Menschen zeigt, ist mittlerweile gesichert. Das betrifft u.a. den erfolgreichen Erwerb weiterer Sprachen durch erhöhte Kreativität, Problemlösungskompetenz und Einsatz von Sprachlernstrategien bei mehrsprachigen Lernenden (vgl. dazu Dimitrenko 2019), was sich bei polyglotten Menschen besonders bemerkbar macht (vgl. Pellegrini 2020).

Laut DMM werden diese Fähigkeiten, die bei mehrsprachigen im Gegensatz zu zweisprachigen Menschen verstärkt zu Tage treten, im emergenten M(ultilingualismus)-Faktor als wesentlichem Teil der Mehrsprachigkeit abgebildet. Der M-Faktor schließt alle kognitiven Fähigkeiten ein, auf welche Cook (1991) im Konstrukt von Multikompetenz aufmerksam gemacht hat, und unterscheidet sich von diesem aufgrund seiner Dynamik und seines Fokus auf mehr als zwei Sprachen. Der M-Faktor umfasst vor allem ein erweitertes multilinguales Bewusstsein, das den Erwerb von Sprachen beschleunigen kann, sowie einen mehrsprachigen Monitor, der u.a. das Management mehrerer Sprachen überwacht. Das multilinguale Bewusstsein (*multilingual awareness* oder *MLA*) beinhaltet im mehrsprachigen Lernenden nach Jessner (2008b) das metasprachliche und das zwischensprachliche (*cross-linguistic awareness* oder *XLA*) Bewusstsein.

Für die nachfolgende Diskussion zu erfolgreichen mehrsprachigen Ansätzen im Unterricht und dessen Erforschung werden vor allem die Sensibilität in Bezug auf Ausgangsbedingungen und die im M-Faktor zusammengefassten, emergenten Eigenschaften von mehrsprachigen Menschen genau beleuchtet. Ein erster Fokus der folgenden Ausführungen liegt daher auf der Beschreibung der unterschiedlichen Kontexte, ein zweiter auf DyME-Studien zum Training von MLA als Teil des M-Faktors.

4 Südtirol, Tirol und Vorarlberg als mehrsprachige Regionen

Aus systemtheoretischer Sicht sind Kontexte nicht nur bestehende soziale – anhand von objektiven Parametern vordefinierte – Strukturen, sondern dynamische Systeme, die durch die (ständigen) Veränderungen in den Interaktionen zwischen Sprachverwender_innen, kontextuellen Einflussfaktoren wie z.B. Kultur, sozialen Zugehörigkeiten zu Gruppen und Rollen und soziopolitischem Diskurs geformt werden (vgl. dazu Jessner/Kramersch 2015). Sprachgebrauch und Spracherwerb sind, wie bereits ausgeführt, in bestimmte Kontexte eingebettet und somit von sozial bedingten Faktoren geprägt und beeinflusst (vgl. dazu Jessner/ Mayr-Keiler 2018).

Insgesamt sollte das Konzept ‚Kontext‘ als ein mehrdimensionales Konstrukt betrachtet werden, das soziale Realität konstruiert (vgl. Kramersch 1993: 67). Gerade

in Bildungskontexten sollte man sich der Komplexität und Dynamik in den Interaktionen bewusst sein. Besonders in Minderheitskontexten ist eine differenzierte Betrachtung mehrsprachigkeitsbezogener Themenstellungen erforderlich, zumal sich die schulisch-institutionelle Sprachbildung dort sehr vielschichtig und komplex darstellt. Dies liegt zum einen darin begründet, dass Sprache eng mit Konzeptionen von Identität, Kultur und Zugehörigkeit verflochten ist, rührt darüber hinaus aber auch von hochkomplexen gesellschaftspolitischen und historischen Bedingungsfaktoren, die Einfluss auf die kollektive Meinungsbildung und perzipierte Wertigkeit von Wissensbeständen und Kompetenzaneignung nehmen. So lässt sich am Beispiel Südtirols anschaulich illustrieren, wie monolingual geprägte Sichtweisen den bildungspolitischen Diskurs beeinflussen und wie im Spannungsfeld von vermeintlich geschuldeter Loyalität und Verbundenheit gegenüber der eigenen Minderheitensprache und -kultur einerseits und mehrsprachig-pluraler Perspektivierung andererseits die Pflege und ‚Reinhaltung‘ der Muttersprache zum übergeordneten Bildungsziel wird.

Der nachstehende Abschnitt beschäftigt sich mit den historischen, sozialen und schulbezogenen Kontexten in Südtirol und Österreich. Ersterer wird aus Sicht der deutschsprachigen Sprachgruppe und der Schulen beleuchtet.

4.1 Mehrsprachige Kontexte in Südtirol

Vor dem Hintergrund internationaler forschungsbasierter Erkenntnisse in der Mehrsprachigkeitsforschung zeichnet sich in Südtirols Bildungslandschaft letzthin eine zaghafte Neuorientierung an Prinzipien sprachlich-kultureller Pluralität ab. Im schulischen Kontext antizipieren, ausgehend von der Basis, erste punktuelle Initiativen diese Trendwende im Kleinen. Auf institutioneller Ebene lässt sich ein Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit vorerst noch nur hinter vorgehaltener Hand abringen. Der (macht)politische Einsatz und der drohende Identitätsverlust im Falle einer Monopoleinbuße der Südtirol-deutschen Minderheitensprache wiegen auch im 21. Jahrhundert noch immer schwer. Die geschichtlichen Ereignisse – beginnend mit dem Anschluss Südtirols an Italien im Jahr 1919 – prägen nicht nur das politische Geschehen im Land, sondern auch bildungspolitische Entscheidungen und das Zusammenleben der Sprachgruppen. Der stetige Zuzug von Menschen aus anderen Ländern bringt noch einmal zusätzliche Herausforderungen mit sich und verlagert die sprach- und bildungspolitische Diskussion auf eine ganz neue Ebene. Auch wenn das Ziel dieses Beitrags nicht primär die Durchleuchtung politischer Hintergründe in der Sprachgesetzgebung in Minderheitskontexten ist, so ist die Berück-

sichtigung dieser Ausgangsbedingungen für die Interpretation der Studienergebnisse doch wichtig. Es folgt daher ein kurzer Aufriss der sozio-demographischen Rahmenbedingungen.

In Südtirol leben auf einer Gesamtfläche von 7.400 km² eine italienische, eine deutsche und eine ladinische Sprachgruppe, wobei die deutschsprachige Volksgruppe mit rund 70 % die zahlenmäßig stärkste Bevölkerungsgruppe bildet, gefolgt von der italienischen (mit ca. 26 %) und der ladinischen (mit etwas mehr als 4 %). Südtirols Schullandschaft ist nach (den drei Landes)Sprachen getrennt. Jede Sprachgruppe hat ihre eigene Schulverwaltung, eigene Curricula und (oft auch) eigene Schulgebäude. Die juristische Grundlage für diese Separierung der Landessprachen und Schülerpopulationen liefert das Zweite Autonomiestatut aus dem Jahr 1972, welches mit Artikel 19 festschreibt, dass „... der Unterricht in den Kindergärten, Grund- und Sekundarschulen in der Muttersprache der Schüler, das heißt in italienischer oder deutscher Sprache, von Lehrkräften erteilt [wird], für welche die betreffende Sprache ebenfalls Muttersprache ist“ (Autonome Provinz Bozen 2009: 74). Genau an diesem Passus aber scheiden sich die Geister, denn für die einen stellt er ein sicheres Fundament für den Schutz der deutschen Minderheitensprache dar, für die anderen steht er einer umfassenden Wende im deutschen Bildungssektor im Weg.

Die Veränderungen der letzten Jahrzehnte haben das vormals dreisprachige Südtirol zu einer mehrsprachigen Region gemacht, in der heute Menschen aus 138 Ländern leben. Die Anzahl der Schüler_innen mit anderssprachigem (weder deutsch- noch italienischsprachigem) Hintergrund beläuft sich auf mehr als 10.000. Für sie stellt der Schulbesuch vor allen Dingen eine enorme sprachliche Herausforderung dar, zumal der Schuleintritt das Erlernen neuer Sprachcodes (namentlich Standarddeutsch, Italienisch und Englisch) in einem stark monolingual geprägten System voraussetzt. Weitere Erschwernisse ergeben sich aus dem im Alltag weitverbreiteten Gebrauch deutscher Dialekte. Mangelnde standardsprachliche Deutschkenntnisse werden auch immer wieder als Kriterium herangezogen, um Schüler_innen mit ausländischen Wurzeln zu einem Wechsel an eine italienische Schule zu bewegen, wobei der Annahme gefolgt wird, dass eine homogen-deutschsprachige Klassenzusammensetzung den Bedürfnissen der Südtirol-deutschen Schülerschaft besser gerecht wird als eine heterogen-mehrsprachige Durchmischung.

Verfolgt man die Idee einer sprachenintegrierenden Didaktik an deutschsprachigen Schulen aber konsequent, müssen die Herkunftssprachen (inklusive der italienischen und ladinischen Sprachen) als Bereicherung gesehen werden und sehr viel stärker miteinbezogen werden als dies derzeit der Fall ist. Als richtungweisend darf in diesem Zusammenhang das Mehrsprachencurriculum für Südtirol (Schwienbacher et al. 2016) genannt werden, das sich als Leitfaden für Schulen auf dem Weg

zu einem mehrsprachensensiblen Bildungsangebot begreift und sich ebenfalls am DMM orientiert.

4.2 Mehrsprachige Kontexte in Österreich

Auch Österreich bietet ein linguistisch vielfältiges Bild. Aufgrund seiner Geschichte als Vielvölkerstaat und seiner Rolle als Einwanderungsland im Zentrum Europas ist die Sprachlandschaft Österreichs wesentlich komplexer, als es auf den ersten Blick erscheint. Neben der offiziellen Landessprache Deutsch sind in Österreich auch Kroatisch, Slowenisch und Ungarisch in einzelnen Regionen als Amtssprachen (vgl. <https://www.migration.gv.at/de/leben-und-arbeiten-in-oesterreich/>) sowie weitere Minderheitensprachen anerkannt (z.B. die Gebärdensprache, Tschechisch und Slowakisch). Dieses Bild wird durch eine Vielzahl von Sprachen ergänzt, die von unterschiedlichen Migrant_innengruppen gesprochen werden, aber trotz der großen Zahl ihrer Sprecher_innen nicht als Minderheitensprachen gelten (Türkisch sprechen fünfmal so viele Sprecher_innen wie Ungarisch). Weiters handelt es sich beim österreichischen Deutsch auch um keine homogene Varietät, vielmehr besteht sie aus einer Vielzahl von Dialekten, die von Region zu Region stark variieren können und die tägliche Kommunikationssprache der Bevölkerung darstellen. Diese sprachliche Vielfalt spiegelt sich auch im Bildungssystem wider. Neben den verschiedenen Standardvarianten der deutschen Sprache spielen auch die Dialekte im schulischen Alltag der Lernenden eine große Rolle, wie zum Beispiel in Vorarlberg, das einen speziellen Dialektraum darstellt. Der Anteil an Schüler_innen im Pflichtschulbereich mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch lag im Schuljahr 2018/2019 bei 26,7 %, der Anteil im Kindergarten sogar bei 33 % (vgl. ÖIF 2020), was eine bildungspolitische Neuorientierung in der Zukunft notwendig macht (vgl. Jessner/Mayr-Keiler 2018).

Derzeit ist der Erwerb von Deutsch der zentrale, oft sogar der ausschließliche Garant für Bildungserfolg, ökonomische Sicherheit und gesellschaftliche Akzeptanz. Daher wurden eigene Deutschfördergruppen und -klassen für die getrennte Unterweisung in Deutsch geschaffen. Die Kriterien und Erhebungsinstrumente für die Zuteilung der Schüler_innen in diese Gruppen und ihre anschließende Leistungsbeurteilung werden vielfach kritisiert, da sie oft Stigmatisierung und nachteilige Bildungsentwicklung zur Folge haben. Eine an monolingualen Maßstäben gemessene, nicht altersgemäße Sprachkompetenz in Deutsch wird von vielen Pädagog_innen mit schwacher kognitiver Leistung gleichgesetzt. Der hohe Stellenwert der deutschen Sprache und die noch immer sehr vorsichtige Haltung gegenüber aktuellen Forschungsergebnissen zu den Vorteilen der Mehrsprachigkeit basieren auf monolingual geprägten Vorstellungen, wie z.B. jener, dass der gleichzeitige Erwerb und Gebrauch von mehreren Sprachen nur auf Kosten der Schul- bzw. Bildungssprache gehen kann oder dass sich Sprachkompetenz am ‚native speaker‘- Maßstab

orientieren muss. Österreich zeichnet sich durch ein Schulsystem aus, das prinzipiell monolingual operiert und der Sprachkompetenz im Deutschen den Vorrang gegenüber mehrsprachigen Kompetenzen zuteilt. Andererseits gibt es viele Unterrichtsansätze, die die mehrsprachige Entwicklung von Schüler_innen unterstützen und fördern. Das dokumentiert z.B. die Webseite von VoXmi – *Voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben* (www.voxmi.at/). VoXmi zertifiziert Schulen, die die Wertschätzung und Pflege aller Sprachen der Schüler_innen als Schwerpunkt definieren, ein reiches Angebot an Sprach(en)unterricht anbieten und sprachbewussten Unterricht in allen Fächern durchführen. Ein weiteres Beispiel ist das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ (Reich/Krumm 2013), das auf der Basis österreichischer Lehrpläne sprachübergreifende, interkulturelle und metakognitive Aktivitäten für alle Schulstufen vorschlägt.

5 Ausgewählte Forschungsbeispiele zum mehrsprachigen Training im Unterricht

5.1 Studienergebnisse aus der DyME-Forschung in Südtirol

Jüngste Untersuchungen, die im Rahmen der DyME Forschung an der Universität Innsbruck durchgeführt wurden, liefern wichtige Hinweise auf die positive Wirkweise plural-integrativer Ansätze. Die Forschungen der DyME-Gruppe um Ulrike Jessner an der Universität Innsbruck konzentrieren sich insbesondere auf die individuelle mehrsprachige (Kompetenz)Entwicklung und verschiedene Ausprägungen des Multilingualismus-Faktors als emergente Qualitäten des mehrsprachigen Systems (siehe Kapitel 3).

In einer breit angelegten Studie in Südtirol untersucht derzeit Hofer (in Vorbereitung), ob Lernende unter verschiedenen soziolinguistischen und schulischen Bedingungen unterschiedliche mehrsprachige Kompetenzen ausbilden. Hofer vergleicht dafür Lerner_innengruppen (N=209) in deutschen Grundschulen in mehr und weniger mehrsprachigen Lebens- und Lernkontexten, wobei zwei (von fünf) Kohorten nach ganzheitlich-mehrsprachigen Prinzipien und mit Fokus auf MLA (*multilinguales Bewusstsein*) unterrichtet werden (siehe Ausführungen unten). Wichtige Schwerpunkte der Studie stellen metalinguistische und sprachübergreifende Fertigkeiten als zentrale Eigenschaften des mehrsprachigen Systems dar. Für die Erhebung dieser multilingualen Kompetenzen kommt erstmalig ein in seiner Art einzigartiges mehrsprachiges Testverfahren (*MSK Mehr-Sprachig-Kompetent 9-12*, vgl. Hofer/Jessner 2019) zum Einsatz. Das Verfahren erfasst sprachübergreifende Transferleistungen von Kindern der Altersstufe 9–12 und erhebt darüber hinaus die Fähigkeit, metasprachliche Hypothesen und/oder Einsichten zu artikulieren. Erste signifikante Ergebnisbefunde aus Hofers Studie deuten darauf hin, dass situative

Ausgangsbedingungen wie beispielsweise demographische Bedingungsfaktoren, Sprachkontakt und/oder ein bestimmtes Unterrichtsmodell die Ausbildung von mehrsprachigen Kompetenzen beeinflussen. Mehrsprachigkeitsorientierte Unterrichtsansätze, wie sie an den nachfolgend vorgestellten Grundschulen Langer und Bachlechner implementiert werden, spielen dabei eine maßgebende Rolle, wie der in der Studie nachgewiesene Leistungsvorsprung für die Kinder in mehrsprachigkeitsorientierten Schulmodellen belegt. Im Vergleich zu den traditionell beschulten Schüler_innengruppen gelingt es der Testgruppe nämlich deutlich besser, sprachenübergreifend zu operieren und sprachenbezogene Reflexionen zu verbalisieren. Zudem schneiden die Kinder, die mehrsprachensensiblen Unterricht erhalten, besser ab als jene ohne multilinguales Training. Damit scheint ein wichtiger Nachweis für den im DMM prognostizierten multilingualen Vorteil erbracht.

Ähnlich stellte Hofer (2015) in einer früheren Vergleichsstudie an italienischen Grundschulen fest, dass gezieltes sprachenübergreifendes Training mit gesteigerten (meta)sprachlichen Kompetenzen (siehe M-Faktor oben) einhergeht. Hofer berichtet von signifikanten Leistungsunterschieden zwischen Schüler_innenkohorten in traditionell versus mehrsprachig ausgerichteten Unterrichtszweigen, in denen sprachreflexives und sprachenübergreifendes Arbeiten curricular verankert ist und in sogenannten *riflessione lingua* Einheiten explizit gefördert wird (vgl. Hofer 2014). Das führte bei der Testgruppe (N=40) im Vergleich zur Kontrollgruppe (N=44) zu einem signifikant stärker ausgeprägten Sprachenbewusstsein (MLA) und zu besseren Leistungen in den Einzelsprachen. Die mehrsprachig unterrichtete Experimentalgruppe bearbeitete sowohl den metasprachlichen Test als auch die einzelsprachlichen Tests deutlich erfolgreicher. Zudem wurden bei der Testgruppe erweiterte Monitorfähigkeiten und ein verstärkter Einsatz von Transfer- und Kompensationsstrategien als emergente Fähigkeiten des multilingualen Systems festgestellt. Die Ergebnislage berechtigt zur Annahme, dass Lernenden durch gezieltes mehrsprachiges Training ein beträchtlicher Lernvorteil im Sinne des M(ultilinguallismus)-Faktors erwächst.

Diese Befunde werden durch eine Studie von Traxl (2015) gestützt, die zwei Schüler_innengruppen im Alter zwischen 8 und 10 Jahren an zwei Nordtiroler Grundschulen vergleicht. Traxl weist darin nach, dass die Kohorte im deutsch-italienischen Unterrichtszweig mit Englischunterricht ab Jahrgangsstufe 1 und regelmäßigen mehrsprachigen Interventionsphasen nachweislich bessere meta- und dritt-sprachliche Leistungen erbringt als die herkömmlich unterrichtete Klasse ohne mehrsprachige Instruktion und mit später einsetzendem Englischunterricht. Die Ergebnisse der Untersuchung lassen sich dahingehend interpretieren, dass ein Training, das multilinguales Bewusstsein fokussiert, den Sprachentwicklungsverlauf

positiv beeinflusst, da es das metasprachliche Bewusstsein steigert und die Sprachhandlungskompetenz der Schüler_innen erweitert.

5.2 Praxisbeispiele aus (ausgewählten) untersuchten Schulen

Wie sich mehrsprachigkeitsorientiertes Lernen im unterrichtlichen Alltag darstellt, lässt sich am Beispiel der deutschsprachigen Grundschulen (GS) Langer und Bachlechner (vgl. Hofer in Vorbereitung) illustrieren. Die GS Langer in Bozen bietet im multilingualen Zweig einen erweiterten Unterricht in L2 Italienisch und L3 Englisch ab Jahrgangsstufe 1 (Durchschnittsalter der Kinder: 6 Jahre) an. Im Vergleich dazu nimmt Italienisch L2 in traditionellen Unterrichtsmodellen in Jahrgangsstufe 1 mit nur einer Wochenstunde einen sehr bescheidenen Platz ein; Englisch L3 wird im herkömmlichen Modell erst in Jahrgangsstufe 4 (Durchschnittsalter: 9 Jahre) eingeführt. Weitere distinktive Merkmale dieser Schule sind die zweisprachig deutsch-italienische Alphabetisierung und der Einsatz von Italienisch L2 und Englisch L3 als Vehikularsprachen im Sachfachunterricht. In sprachenübergreifenden und -vergleichenden Lernphasen beschäftigen sich die Kinder mit Aufbau und Funktion von Sprachen, was zur Ausbildung und Stärkung des multilingualen Bewusstseins beiträgt. Je nach Zusammensetzung der Jahrgangsstufe im multilingualen Zweig gibt es eine sprachliche Passung in Richtung Deutsch oder Italienisch. Mit diesen Maßnahmen verlagert sich auch die Schwerpunktsetzung von einer stark normverhafteten einzelsprachlichen Auslegung von sprachlicher Kompetenz hin zu einer mehrsprachigkeitsorientierten Kompetenzauffassung, die sich somit auch einer linearen Konzeption von Sprachentwicklung und -progression entzieht.

Die Schüler_innen der GS Bachlechner in Bruneck erarbeiten sich, ausgehend von der Erkenntnis, dass eine systematische und reflektierte Sprachenbetrachtung zur Ausbildung eines wertvollen interlingualen und interkulturellen Wissensrepertoires beiträgt, im Rahmen curricular verankerter mehrsprachiger Lerneinheiten einen multilingualen Ressourcenschatz inklusive sprachenbezogener Strategien, aus dem sie je nach sprachlichen und situativen Erfordernissen schöpfen können. Die Kinder werden in 2x2-stündigen Blockeinheiten angeleitet, sprachenvernetzend und -analytisch nach Parallelen zwischen den verschiedenen Sprachcodes zu suchen, sprachliches Wissen und Können zu transferieren und sprachbezogene Beobachtungen und Hypothesen gemeinsam zu verhandeln (siehe „Sprachen beflügeln“ <https://www.youtube.com/watch?v=Fj2vE5AM1vk>).

Die mehrsprachige Literalisierung und mehrsprachensensible Förderung an den Schulen versteht sich als nachhaltige Fundamentbildung für den Aufbau einer literalen Multikompetenz (vgl. Cook 2016) und als Wegbereitung für selbstbestimm-

tes, lebenslanges Sprachenlernen. Damit wird der mehrsprachigen Kompetenzausbildung, wie sie beispielsweise von Agnihotri (1995) und Cummins et al. (2005) gefordert wird, eine wichtige Funktion zugesprochen. Außerdem wird Ergebnissen aus der Forschung Rechnung getragen, die die Wirksamkeit ganzheitlich-mehrsprachiger Unterrichtsansätze hervorheben (vgl. Duarte/Günther-van der Meij 2018: 27). Über den kausalen wechselseitigen Zusammenhang zwischen MLA (vgl. Jessner 2006: 120) und mehrsprachiger Kompetenz besteht in der einschlägigen Literatur weitreichender Konsens (z.B. Kordt 2015: 90; Piccardo 2013: 603).

5.3 Studienergebnisse aus der DyME-Forschung in Österreich

Mehrsprachiges Training an der HLW Rankweil

An der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HLW) Rankweil (Österreich), einer berufsbildenden höheren Schule mit Matura, wurde über mehr als 10 Jahre ein mehrsprachiges Training von einer Wochenstunde angeboten. Das Training stand Lernenden als Freifach offen (mit verbindlicher Anmeldung, aber ohne Beurteilung). Sie konnten dabei alle ihre Sprachen, vor allem die in der Schule gelernten, in sprachenübergreifenden Aktivitäten anwenden. Das heißt, Sprachenmanagement bzw. die Flexibilität, mit ein, zwei oder mehreren Sprachen umzugehen, wurde in mehrsprachigen Rollenspielen, Simulationen und Diskussionen trainiert. Die dabei gemachten Erfahrungen mit dem Sprachenwechseln, Sprachmitteln oder mehrsprachigen Diskutieren boten Anlässe für das Training des multilingualen Bewusstseins (MLA). Dazu gehörten gezielte sprachenübergreifende Vergleiche (Wortschatz, grammatikalische Strukturen, Wortbildung, orthographische Entsprechungen, Ausspracheregeln) und die Reflexion über Interferenzen, die sich in schriftlichen Produktionen zeigten. Die Lernenden wurden zudem regelmäßig angeleitet, aus diesen Aktivitäten mehrsprachige Lernstrategien abzuleiten (Beispiele vgl. Allgäuer-Hackl 2020).

Das mehrsprachige Training wurde sowohl durch Befragungen und Feedback-Bögen als auch mit einer breit angelegten Interventionsstudie evaluiert. Die Studie (Allgäuer-Hackl 2017) verglich die Ergebnisse eines Tests mit linguistischen, metalinguistischen und zwischensprachlichen Aufgaben (vgl. Pinto et al. 1999) von Teilnehmerinnen des Seminars (Testgruppe, N=18) und Schülerinnen einer Kontrollgruppe (N=18) zu Beginn, d.h. vor dem mehrsprachigen Training im Fall der Testgruppe, und am Ende des Schuljahrs. Die Kontrollgruppe wurde aus der Jahrgangskohorte von 70 Schülerinnen (d.h. Nicht-Teilnehmerinnen) zusammengestellt und mit einer weiteren Kontrollgruppe verglichen. Eine linguistische Aufgabe bestand z.B. darin, Fehler in einem (englischen, französischen) Text zu finden. Weitere metalinguistische Aufgaben verlangten u.a. das Verstehen und Formulieren

von Regeln einer unbekanntes Sprache, und sprachenübergreifende Aufgaben bauten auf der Nutzung und Vernetzung des Vorwissens in verschiedenen Sprachen auf.

Die Ergebnisse weisen auf einen deutlichen Effekt des mehrsprachigen Trainings hin. Die Teilnehmerinnen konnten ihre Erfahrungen mit Sprache/n in Regelbewusstsein umsetzen, also ihre metalinguistischen Fähigkeiten bei der Analyse unbekannter Sprachen (z.B. Finnisch) einsetzen. Die metalinguistischen Aufgaben wurden von der Testgruppe mit besonders hohem Erfolg gelöst, d.h. der Unterschied zwischen den Gruppen war nach dem mehrsprachigen Training statistisch hoch signifikant. Einen signifikanten Unterschied gab es auch bei den Gesamtergebnissen aller 10 Aufgaben. Im Feedback dokumentierten die Teilnehmerinnen des mehrsprachigen Trainings eine sehr hohe Flexibilität im Umgang mit Sprachen, ein breites Bewusstsein von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen sowie ein erhöhtes Interesse an Sprachen (Allgäuer-Hackl 2017: 350). Die Teilnehmerinnen konnten zudem mehr (metakognitive) Lernstrategien entwickeln bzw. nutzen als die Kontrollgruppe.

Wie diese Interventionsstudie aufzeigt, kann ein mehrsprachiges Training selbst mit minimalem Stundenausmaß multilinguale Fähigkeiten fördern, die dann auf andere Bereiche transferiert werden können. Das mehrsprachige Training, so die Schlussfolgerung, konnte andere Lernbedingungen schaffen und löste somit eine neue Dynamik aus, die schlussendlich zum signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen führte.

Intensivkurs Deutsch A1 mit Vehikularsprache Englisch

Den gewinnbringenden Einsatz von Englisch als Brückensprache (vgl. Jessner 2006) dokumentiert eine im Rahmen eines Dissertationsvorhabens durchgeführte Studie im A1 Deutschunterricht (Malzer-Papp in Vorbereitung) an der Volkshochschule Innsbruck.

Die Zusammensetzung des Intensivkurses mit 9 Wochenstunden über 3 Monate war linguistisch und kulturell sehr divers. Die Teilnehmer_innen (N=14) kamen aus 10 unterschiedlichen Ländern und sprachen bis auf zwei Ausnahmen neben ihrer Erstsprache und Englisch mindestens eine weitere Sprache. Die meisten von ihnen kamen aus beruflichen Gründen nach Österreich, einige mit der Absicht zu bleiben.

Im Unterricht diente Englisch in Verbindung mit Deutsch als Kommunikationssprache zur Erklärung von Inhalten sowie zur Formulierung von Fragen und Anweisungen. Die individuell entwickelten Arbeitsunterlagen wurden zweisprachig verfasst, berücksichtigten aber in ihrer Aufgabenstellung immer die mitgebrachten

Erst-, Zweit- und Drittsprachen. Der Unterricht verfolgte das Ziel, den Spracherwerb als komplexen, dynamischen Prozess in den Mittelpunkt zu stellen (siehe Kapitel 3) und unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen Schlüsselkomponenten des oben beschriebenen M-Faktors wie das multilinguale Bewusstsein zu aktivieren und zu stärken.

Die mit diesem Unterricht verbundene Untersuchung geht der Frage nach, ob die Verwendung von Englisch als Vehikularsprache zur Aktivierung und Mobilisierung mehrsprachiger Fähigkeiten den Deutscherwerb stimuliert und beschleunigt. Im konventionellen Sprachunterricht werden andere Sprachen bewusst ausgeklammert und unterdrückt, damit sie den Deutscherwerb nicht beeinträchtigen (siehe oben).

Die Daten der Interventionsstudie wurden in Interviews, Fragebögen, Unterrichtsmaterial, Stundenvorbereitungen, Tonaufnahmen und einem regelmäßig geführten Unterrichtsbeobachtungstagebuch festgehalten. Der Fokus der Studie liegt auf der Untersuchung des mehrsprachigen Bewusstseins beim Dritt- oder Viertspracherwerb mit spezieller Beobachtung von Transferleistungen wie zum Beispiel Codeswitching, ein Phänomen, das im institutionellen Kontext bzw. bei den Lehrenden sehr umstritten ist. Die Studie sollte Anhaltspunkte liefern, ob eine bewusste Berücksichtigung von unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, wie im vorliegenden Fall Bildungsstand, intensive Mehrsprachigkeitserfahrung, kulturelle Flexibilität, Motivation etc. – Faktoren, die in aktuellen Deutschkursen in Österreich außer Acht gelassen werden – den Lernerfolg fördert.

Erste Analysen zeigen, dass die Ermöglichung und Stärkung metalinguistischer Fähigkeiten und Strategien unter Berücksichtigung aller mitgebrachten Sprachen und kulturellen Erfahrungen der Teilnehmer_innen in einigen Bereichen den Deutscherwerb begünstigt. Die Teilnehmer_innen erreichten vor allem in den Bereichen Lesen, freies Schreiben und grammatikalische Korrektheit am Ende des A-1 Kurses wesentlich höhere Kompetenzen als laut GERS für das Niveau A1 definiert wird. Dafür wurde ein A1 Test (ÖSD-Format) abgeändert, indem der Lesetext und die Schreibaufgabe durch Texte und Fragestellungen aus einem A2 Test ersetzt und nach den Kriterien der Niveaustufe A2 ausgewertet wurden. Die Analyse und Interpretation der Daten ist noch nicht abgeschlossen, aber erste Ergebnisse legen nahe, dass trotz vieler institutioneller Vorbehalte eine Vernetzung der Sprachen und vor allem das Zulassen von Englisch als Vehikularsprache im Deutschunterricht zu einem effizienteren Deutscherwerb führen kann, unter anderem durch ein bewusstes Training von MLA als Teil des M-Faktors (siehe Kapitel 3).

Zusammenfassung

Die in diesen Unterkapiteln beschriebenen Studien fokussieren auf unterschiedliche Komponenten des M-Faktors, vor allem jener des Sprachenbewusstseins oder multilingualen Bewusstseins (MLA/XLA). Sie belegen, dass es trotz hoher Kontextsensibilität auch konstante und beeinflussbare Faktoren gibt, die unter dem M-Faktor zusammengefasst werden können. Unterricht auf der Ebene des Sprachenbewusstseins bedeutet die Mobilisierung und Aktivierung mehrsprachiger Fähigkeiten, wie z.B. das Kontrastieren der Sprachen und ein bewusstes Reflektieren der Ähnlichkeiten und Unterschiede, das gezielte Aufgreifen und Thematisieren bestimmter Transferphänomene als Ergebnis der Interaktion zwischen den Sprachen oder das strukturierte und gesteuerte Abrufen von linguistischem Vorwissen. Ein gezieltes Training dieser Fähigkeiten bringt Vorteile nicht nur im Hinblick auf ein effizienteres und profunderes Sprachenlernen, sondern für das gesamte kognitive System eines mehrsprachigen Individuums.

Obwohl die beschriebenen Studien in sehr unterschiedlichen Settings und vielschichtigen mehrsprachigen Kontexten durchgeführt wurden, können ihre Ergebnisse miteinander verglichen und als ‚erfolgreich‘ bezeichnet werden. Dabei wird *Erfolg* als ein kontextbezogenes Konstrukt definiert. Während in den Südtiroler Untersuchungen die Interventionen auf die curriculare Umsetzung mehrsprachig orientierten Unterrichts eine Neubewertung von Sprachkompetenzen im Sinne plurilingualler Lebensrealitäten und die Auswirkungen des Trainings von multilingualem Bewusstsein abzielten, wurde in den österreichischen Studien das beschleunigte und effiziente Erreichen vorgegebener Sprachkompetenzen in der Schulsprache Deutsch oder in einer der in der Schule unterrichteten Fremdsprachen, ausgehend vom MLA-Training, als zu erreichendes Ziel definiert.

5.4 Ausgewählte internationale Forschungsergebnisse zu Trainingseffekten im mehrsprachigen Unterricht

Die DyME-Forschungsergebnisse werden auch auf internationaler Ebene bestätigt. Wir stellen hier einige Studien vor, die ebenfalls auf den Effekt eines Trainings von MLA auf verschiedene linguistische und kognitive Bereiche abzielen.

Dahm (2015) untersuchte die Entwicklung von metakognitiven Strategien zur Entschlüsselung von Texten in unbekanntem Sprachen bei jungen Lernenden, die in sogenannten PAUL (*Pluralistic Approaches to Unknown Languages*) – Unterrichtsstunden nacheinander mit drei neuen Sprachen (Niederländisch, Italienisch, Finnisch) sowie Texterschließungsstrategien konfrontiert wurden. Die Lernenden konnten die Strategien von einer PAUL-Stunde auf die andere transferieren, jedoch nicht auf Englisch (L2). Die Autorin merkt in diesem Zusammenhang an, dass im

Unterricht eine explizite Vermittlung von Strategien stattfinden müsste, damit die Lernenden diese auch für die englische Sprache nutzen können.

In einer Pilotstudie, die an einer ungarischen Schule im Deutschunterricht durchgeführt wurde (Horvath/Jessner 2020) und ähnlich gelagert ist wie die MLA-Studie im österreichischen Kontext (siehe Kapitel 5.3), hatte das MLA-Training Auswirkungen auf die Schreibperformanz der Schülerinnen und Schüler in Deutsch, ihrer L3 nach Ungarisch und Englisch. Die Unterschiede zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe waren bereits nach drei Monaten signifikant, und zwar in Bezug auf die durchschnittliche Wort- und Satzanzahl sowie die lexikalische Diversität der schriftlichen Produktionen.

Auch aus der Unterrichtspraxis liegen Berichte vor, die den Erfolg im Sinne besserer Leistungen dokumentieren, vor allem bei Kindern mit anderen Erstsprachen als der jeweiligen Schulsprache. Little und Kirwan (2018) beschreiben die Entwicklung von Sprachenbewusstsein in Verbindung mit der Performanz in Einzelsprachen bei den (mehrsprachigen) Schüler_innen einer Grundschule in Dublin. Paralleles Schreiben und Lesen in allen Sprachen (Englisch, Irisch, Familiensprache(n), später Französisch) stärkt die mündlichen und schriftlichen Fähigkeiten sowie die Entwicklung von Sprachenbewusstsein, das gleichzeitig als Werkzeug (explizite Reflexion über Sprachen) und Produkt des Lernens gesehen wird. Die Schüler_innen liegen bei den standardisierten Tests in Englisch und Mathematik regelmäßig über dem Durchschnitt, und es gibt keinen Unterschied zwischen Schüler_innen mit Englisch als L1 und solchen mit anderen Erstsprachen (vgl. ebd. 199; für weitere Beispiele siehe Hélot et al. 2018).

Im nächsten Abschnitt stellen wir ein Unterrichtskonzept zur ganzheitlichen sprachlichen Entwicklung vor, das die Grundsätze aus dem DMM (Kap. 3) für die Praxis greifbar macht. Es verbindet unterschiedliche Aspekte von multilingualem Bewusstsein mit der Förderung aller Sprachen und dem Aufbau von Weltwissen.

6 Ein Modell der mehrsprachigkeitsbewussten Sprachbildung für die Praxis

Eine ganzheitliche Sichtweise auf sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit im Sinne des DMM (vgl. Kapitel 3) wird im Modell der *5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung* vorgestellt. Die Grundlagen für das Konzept, das sich an Pädagoginnen und Pädagogen aller Bildungsebenen vom Kindergarten bis zum Ende

der Pflichtschulzeit richtet, entstanden in einem mehrjährigen Prozess der Begleitung und Fortbildung von Pädagoginnen im Auftrag der Vorarlberger Landesregierung¹.

Die 5 *Bausteine* greifen fünf Schlüsselfaktoren ganzheitlicher sprachlicher Bildung auf, die in vielen uns bekannten europäischen Kontexten vorhanden sind und als beeinflussbare und auch messbare Größen für Bildungserfolg betrachtet werden können. Entlang dieser Schlüsselfaktoren kann auf Unterschiede in den Ausgangsbedingungen reagiert werden. Das Modell wurde im österreichischen Kontext entworfen und in einem weiteren Schritt für ladinische Kindergärten in Südtirol adaptiert. Dieser Prozess illustriert einerseits eine gewisse Konstanz jener Faktoren, die sprachliche Entwicklung und somit Bildungsprozesse positiv beeinflussen, aber auch die Flexibilität, die es braucht, um das Modell an unterschiedliche Kontexte anzupassen.

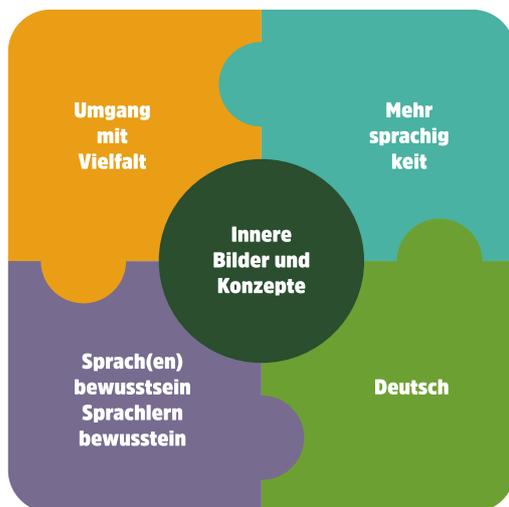


Abb. 1: Allgauer-Hackl et al. (2018), S. 4.

Die Bausteine sind vernetzt, sodass die Unterrichts- oder Schulentwicklungsplanung je nach Bedarf von jedem Baustein aus gestartet und in der Folge erweitert werden kann. Sie bauen auf dem gemeinsamen Lernen aller Beteiligten während der gesamten Bildungslaufbahn auf und gehen von einem einzigen sprachlichen Repertoire des Individuums aus, das alle Sprachen und Varianten sowie nicht-sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten umfasst.

Wie oben ausgeführt wird die sprachliche Entwicklung nicht nur von linguistischen, sondern auch von psychologischen, persönlichen und soziolinguistischen Faktoren beeinflusst. Das Konzept der 5 *Bausteine* fokussiert daher in einem Baustein auf

¹ Autorinnen des vorliegenden Beitrags sind an diesem Prozess wesentlich beteiligt.

die Wahrnehmung, Wertschätzung und Berücksichtigung der sozioökonomischen, persönlichen, kulturellen, religiösen, lebensweltlichen u.a.m. *Vielfalt* in der Gruppe bzw. Klasse als Ressource. Dies erfordert die Fähigkeit von Lehrenden und Lernenden, sich der unterschiedlichen Lebenswelten und deren Auswirkungen auf Bildungserfolg bewusst zu werden und die Vorstellungen, die ihre Wahrnehmung von Menschen leiten, kritisch hinterfragen zu können.

Die inneren Bilder von der Umwelt, die Lernende ausgehend von ihrer lebensweltlichen Realität in die Schule mitbringen, entsprechen keineswegs immer jenen, welche Kindergarten und Schule bei der Vermittlung von Bildungsinhalten voraussetzen. Beim Baustein *Innere Bilder und Konzepte* geht es darum, Erfahrungen der Lernenden aufzugreifen und Konzepte für das gemeinsame Lernen weiterzuentwickeln oder von Grund auf aufzubauen. Die Welt zu erleben (zum Beispiel im Wald sein) und mit allen Sinnen Erfahrungen zu sammeln (den Wald, die Bäume, das Moos, das Gras etc. sehen, hören, riechen, sich im Wald bewegen u.a.m.), dabei innere Bilder aufbauen zu können sowie diese dann sprachlich benennen zu lernen, ist eine wesentliche Basis für jede sprachliche und kognitive Entwicklung sowie für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn. Die Herausforderung für Pädagog_innen besteht darin, wahrzunehmen, wie unterschiedlich die Erfahrungen der Kinder sind, und entsprechende pädagogische Maßnahmen zu setzen. Damit werden günstige Ausgangsbedingungen für alle Kinder geschaffen (siehe Kapitel 3).

Der dritte Baustein nimmt die individuelle *Mehrsprachigkeit* als eine weitere Manifestation der Vielfalt in den Blick. Durch das Zulassen von und die Beschäftigung mit allen Sprachen, durch deren Wertschätzung und Förderung entsteht bei allen Beteiligten das Bewusstsein, dass der Umgang mit mehreren Sprachen in dieser medial vernetzten Zeit eine wichtige Ressource darstellt. Mehrere Sprachen getrennt verwenden zu können, aber auch zwischen Sprachen zu wechseln, Sprachen zu mischen oder in unterschiedlichen Varianten je nach Kontext zu kommunizieren wird neben der einzelsprachlichen Kommunikation als selbstverständlich wahrgenommen. Damit knüpft dieser Baustein in zweifacher Hinsicht an das DMM an: im Sinne der positiven Auswirkungen einer gut geförderten, mehrsprachigen Entwicklung im Individuum (vgl. emergente Eigenschaften) sowie im Sinne des Sprachenmanagements, das im DMM eine mehrsprachige Kompetenz darstellt, welche die Sprachhandlungsfähigkeit erhöht und sich trainieren lässt (vgl. u.a. Herdina/ Jessner 2002: 127–129).

Die Beschäftigung mit Sprache(n) fördert bei Lehrenden und Lernenden das Bewusstsein davon, wie Sprachen funktionieren und wie ähnlich oder unterschiedlich sie sind. *Sprachenbewusstsein* sowie *Sprachlernbewusstsein* bilden somit den vierten Baustein. Die Reflexion des Wissens über Sprachen (siehe MLA/XLA Jessner 2019) ist eine zentrale Säule dieses Bausteins, kritisches Sprachenbewusstsein eine

weitere. Sprachenbewusstsein heißt auch, sich des Prestige- und Machtgefälles von Sprachen bewusst zu sein und über die Schule dagegen zu steuern; z.B. das Selbstbewusstsein von Sprecher_innen jener Sprachen, die in der Gesellschaft abgewertet werden, besonders zu stärken.

Die genannten vier Bausteine sind mit dem Baustein *Deutsch*, der in Österreich für die Unterrichts- und Bildungssprache steht, eng verknüpft. In Südtirol müsste dieser Baustein aus den Schulsprachen Deutsch und Italienisch bestehen, wobei diese je nach Schulsystem unterschiedlich gewichtet sind (siehe Kapitel 4.1). In den ladinischen Tälern sind es die drei Schulsprachen Ladinisch, Deutsch und Italienisch. Neben der Förderung der Fertigkeiten sowie Ebenen von Deutsch sind weitere Maßnahmen notwendig. Da wir es in unseren Kontexten mit einer Vielzahl an Varietäten zu tun haben (siehe Kapitel 4), sollte Schule Raum zur Auseinandersetzung mit diesen bieten, gleichzeitig jedoch genug Sprechkanäle für standardsprachliche Kommunikation vorsehen. Zusätzlich dazu stellt der Aufbau von Bildungs- und Fachsprache(n) im sprach(en)sensiblen Unterricht, der mit dem Aufbau von fachlichen Konzepten auf der Basis von vorhandenen Alltagskonzepten einhergeht, eine besondere Herausforderung dar. Gerade in diesem Bereich ist es notwendig, das konzeptuelle und sprachliche Vorwissen und die Vorerfahrungen von Schüler_innen genau zu kennen und daran anzuknüpfen.

Das *5 Bausteine* Modell basiert auf einem dynamischen und ganzheitlichen Verständnis aller involvierten Faktoren. Es verbindet die Sensibilität für Ausgangsbedingungen (*Vielfalt*, unterschiedliche Lern- und Lebenserfahrungen und somit unterschiedliche *Bilder und Konzepte*) mit dem Erwerb und Gebrauch/Management aller Sprachen und sprachlichen Varietäten der Lernenden (*Mehrsprachigkeit, Deutsch*) und dem *Sprachenbewusstsein* als Teil des M-Faktors.

7 **Ausblick**

Monolingual geprägte Ansätze, die Sprachenreinheit und -trennung in Erwartung einer gesteigerten Erstsprachkompetenz postulieren und das Unterlassen von Sprachvermischungen anmahnen, dominieren oftmals den bildungspolitischen Diskurs und verstellen mit negativ besetzten, defizitären Auffassungen von Mehrsprachigkeit den Blick auf lernwirksame Unterrichtsansätze, in deren Fokus die mehrsprachige Handlungsfähigkeit in einer zunehmend digitalisierten Lebensrealität und der Auf- und Ausbau von Sprachenbewusstsein stehen.

Die Ausführungen in diesem Beitrag zeigen auf, dass, wie im DMM modelliert und in der damit verbundenen Forschung bestätigt, mehrsprachensensible Unterrichtsansätze erfolgreich sein können, wenn folgende Grundvoraussetzungen gegeben sind:

1. Das Verständnis für Prozesse von Sprachentwicklung, die sich in Abhängigkeit von unterschiedlichsten Ausgangsbedingungen entwickeln;
2. Die Sensibilität für Kontexte und Faktoren, die Spracherwerb beeinflussen;
3. Eine ganzheitliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Entwicklung, die die Interaktion aller Faktoren berücksichtigt.

Vom DMM ausgehend fokussieren mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im Unterricht auf die Förderung und das Training von mehrsprachigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die das Lernen, den Erhalt und das Management von Sprachen und den Aufbau von multilingualem Bewusstsein beinhalten. Zentral für das Erlernen und den Erhalt von Sprachen ist neben der Verwendung von Sprachen (*language use*) das multilinguale Bewusstsein MLA. Dieses zu fördern heißt, das sprachliche Vorwissen der Schüler_innen bewusst zuzulassen, die Sprachen in ihrer Beziehung zueinander zu betrachten, miteinander zu vernetzen und Transfermöglichkeiten zu erschließen (vgl. Cummins 2017). Damit verknüpft ist die explizite Vermittlung von Sprachlernstrategien. Das Training von Sprachenmanagement fördert Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erfolgreiche ein- und mehrsprachige Kommunikation ermöglichen.

Die (neue) sprachlich-kulturelle Vielfalt in Kindergärten und Schulen macht einen Perspektivenwechsel in der unterrichtlichen Praxis dringend notwendig, und zwar nicht nur in Bezug auf die didaktisch-methodischen Prinzipien, sondern auch mit Blick auf die Leistungsfeststellung. Kompetenzkriterien, die sich an mehrsprachigen Normen orientieren, können eine faire Bewertungsgrundlage schaffen, weil sie nicht nur einzelsprachliches Wissen, sondern darüber hinaus auch mehrsprachige Fähigkeiten und Fertigkeiten berücksichtigen. Erste Weichen für eine breite multilinguale Bewusstseinsbildung müssen in der Lehrer_innenausbildung geschaffen werden, denn nur mit gut vorbereiteten Lehrenden lassen sich mehrsprachensensible Ansätze auf breiter Basis situationsangemessen und erfolgreich implementieren. Die auf der Basis des DMM durchgeführten und hier vorgestellten Studien des DyME-Teams sowie das Praxismodell der 5 Bausteine liefern auch wissenschaftlich fundierte und empirisch belegte Anregungen dazu. Mehrsprachigkeit wird aber erst dann als Ressource wahrgenommen werden, wenn die Förderung mehrsprachiger Qualitäten nicht nur von pädagogischen Einzelkämpfer_innen als relevant gesehen wird, sondern ein bildungspolitisches Anliegen ist.

Literatur

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2017): *The Development of Metalinguistic Awareness in Multilingual Learners. How Effective is Multilingual Training in the Classroom?* Unveröffentlichte Dissertation Universität Innsbruck.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2020): Das Fach ‚Mehrsprachiges Seminar‘ an einer Oberstufe: Sprachenlernen, Spracherhalt und Sprachenmanagement durch mehrsprachiges Bewusstsein. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht ZIF* 25: 1, 1107–1136. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1061>.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Naphegyi, Simone; Sammer, Gerlinde & Steinböck-Matt, Susanne (2018): *5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung*. <https://sprachelesen.vobs.at/sprache/5-bausteine> (17.07.2021).
- Agnihotri, Rama Kant (1995): Multilingualism as a classroom resource. In: Heugh, Kathleen, Sieruhn, Amanda & Pluddemann, Peter (Hrsg.): *Multilingual Education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann, 3–7.
- Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2009): *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Aronin, Larissa & Jessner, Ulrike (2015): Understanding current multilingualism: What can the butterfly tell us? In: Jessner, Ulrike & Kramsch, Claire (Hrsg.): *The Multilingual Challenge: Cross-disciplinary Perspectives*. Berlin/Boston: Mouton de Gruyter, 271–291.
- Autonome Provinz Bozen. *Das neue Autonomiestatut* (2009). 14., ergänzte Auflage, Dezember 2009.
- Bloomfield, Leonard (1933): *Language*. New York: Holt.
- Cook, Vivian (1991): The Poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research* 7, 103–117.
- Cook, Vivian (2016): Premises of multi-competence. In: Cook, Vivian & Li Wei (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–25.
- Cummins, Jim (1991): Language learning and bilingualism. *Sophia Linguistica* 29, 11–94.
- Cummins, Jim (2017): Teaching for transfer in multilingual school contexts. In: García Ofelia; Lin, Angel & May, Stephen (Hrsg.): *Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of language and education*. New York: Springer, 103–115.
- Cummins, Jim; Bismilla, Vicki; Chow, Patricia; Cohen, Sarah; Giampapa, Frances; Leoni, Lisa; Sandhu, Perminder & Sastri, Padma (2005): ELL students speak for themselves: Identity texts and literacy engagement in multilingual classrooms. *Educational Leadership Journal* 63: 1, 38–43.

- De Angelis, Gessica (2007): *Third or additional language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dahm, Rebecca (2015): Developing cognitive strategies through pluralistic approaches. In: De Angelis, Gessica; Jessner, Ulrike & Kresić, Marijana (Hrsg.): *Crosslinguistic Influence and Crosslinguistic Interaction in Multilingual Language Learning*. London: Bloomsbury, 43–70.
- Dimitrenko, Violetta (2019): Extending Oxford’s Taxonomy of Multilingual Learners. In: Vetter, Eva & Jessner, Ulrike (Hrsg.): *International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective*. Multilingual Education. Springer, 187–214.
- Duarte, Joana & Günther-van der Meij, Mirjam (2018): A holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 5: 2, 24–43.
- Grosjean, Francois (1985): The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6: 6, 467–477.
- Hélot, Christine; Frijns, Carolien; Van Gorp Koen & Sierens, Sven (Hrsg.) (2018): *Language Awareness*. Boston/Berlin: De Gruyter Mouton.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hofer, Barbara (2014): Frühe Mehrsprachigkeit in Südtirol. Wie wirkt sich mehrsprachiger Unterricht auf das Sprachbewusstsein und auf die L2 und L3 der Lernenden aus? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 25: 2, 207–236.
- Hofer, Barbara (2015): *On the dynamics of early multilingualism. A psycholinguistic study*. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- Hofer, Barbara (in Vorbereitung): Investigating multilingual competences in primary schoolers in South Tyrol. Early multi-competence as a resource.
- Hofer, Barbara & Jessner, Ulrike (2019): Assessing components of multi-(lingual) competence in young learners. *Lingua*. doi.org/10.1016/j.lingua.2019.102747.
- Horváth, Lilla & Ulrike, Jessner (2020): Becoming multilingual in Hungary. In: Batyi, Silvia (Hrsg.): *Kétnyelvűség: magyar és nem magyar kontextus Tanulmányok Navracsics Judit köszöntésére*. [Bilingualism: Hungarian and Non-Hungarian Context. Studies in Honor of Navracsics]. Pannon Egyetem (University of Pannonia), 143–160.
- Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (2018): The psycholinguistics of multilingualism: Learning and teaching multiple languages. In: Aronin, Larissa & Singleton, David (Hrsg.): *Twelve Lectures of Multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 65–100.
- Jessner, Ulrike (2006): *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: University Press.
- Jessner, Ulrike (2008): Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching* 41: 1, 15–56.

- Jessner, Ulrike (2019): Metalinguistic awareness and multilingual development. In: Darquennes, Jeroen; Salmons, Joseph & Vandenbussche, Wim (Hrsg.): *Handbook of Language Contact*. New York: Mouton, 221–232.
- Jessner, Ulrike & Kramersch, Claire (Hrsg.) (2015) *The Multilingual Challenge: Cross-disciplinary Perspectives*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Jessner, Ulrike & Mayr-Keiler, Kerstin (2018): Die Rolle des Deutschen in einer Schule für alle. Über den Sprachgebrauch und die Akzeptanz des Deutschen von mono-, bi- und multilingualen Schüler_innen in Tirol. In: Dannerer, Monika & Mauser, Peter (Hrsg.): *Formen der Mehrsprachigkeit in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 143–162.
- Jessner, Ulrike; Malzer-Papp; Emese & Hofer, Barbara (im Druck): The multilingual native speaker. In: Slavkov, Nikolay; Melo-Pfeifer, Sílvia & Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): *The Changing Face of the “Native Speaker”: Perspectives from Multilingualism, Translanguaging and Globalisation*. Mouton de Gruyter.
- Jørgensen, Jens Normann; Karrebæk, Martha Sif; Madsen, Lian Malai & Møller, Janus Spindler (2011): Polylinguaging in Superdiversity. *Diversities* 13: 2, 23–37.
- Kordt, Birgit (2015): Die Affordanzwahrnehmung von SchülerInnen bei der schulischen Umsetzung des EuroComGerm-Konzepts – Einblicke in eine explorativ-interpretative Studie. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.): *MehrSprachen?–PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*, Baltmannsweiler: Schneider, 85–106.
- Kramersch, Claire (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kroll, Judith & Bialystok, Ellen (2013): Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology* 25: 5, 497–514.
- Little, David & Kirwan, Déirdre (2018): From plurilingual repertoires to language awareness: Developing primary pupils’ proficiency in the language of schooling. In: Hélot, Christine; Frijns, Carolien; Van Gorp Koen & Sierens, Sven (Hrsg.): *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe. From Theory to Practice* (Contributions to the Sociology of Language 109). Berlin & Boston: Mouton De Gruyter, 169–205.
- MacNamara, John (1967): The bilingual's linguistic performance: A psychological overview. *Journal of Social Issues* 23, 59–77.
- Malzer-Papp, Emese (in Vorbereitung): The role of English as a supportive language in German classes.
- Montanari, Simona & Suzanne Quay (Hrsg.) (2019): *Multidisciplinary Perspectives on Multilingualism*. New York: De Gruyter Mouton.
- Otsuji, Emi & Pennycook, Alastair (2010): Metrolingualism. Fixity, fluidity and language flux. *International Journal of Multilingualism* 7: 3, 240–254.

- Pasfield-Netofitou, Sarah (2013): “Digital natives” and “native speakers”:
Competence in computer-mediated communication. In: Sharifian, Farzad &
Jamarani, Maryam (Hrsg.): *Language and Intercultural Communication in the
New Era. Routledge Studies in Language and Intercultural Communication 1*.
Abingdon Oxon UK: Routledge, 138–159.
- Pellegrini, Claudia (2020): *What Polyglots Can Teach Us: Language maintenance
in multilinguals from a Dynamic Model of Multilingualism perspective*.
Unveröffentlichte Dissertation Universität Innsbruck.
- Piccardo, Enrica (2013): Plurilingualism and Curriculum Design: Toward a
Synergic Vision. *TESOL Quarterly* 47: 3, 600–614.
- Pinto, Maria Antonietta; Titone, Renzo & Trusso, Francesca (1999):
*Metalinguistic Awareness. Theory, Development and Measurement
Instruments*. Pisa, Italy: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.
- Pliatsikas, Christos (2020): Understanding structural plasticity in the bilingual
brain: The Dynamic Restructuring Model. *Bilingualism: Language and
Cognition* 23, 459–471.
- Reich, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und
Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung
sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Schwienbacher, Evi Debora; Quartapelle, Franca & Patscheider, Ferdinand
(2016): *Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule. Das
Mehrsprachencurriculum Südtirol*. Köln: Carl Link.
- Stavans, Anat & Jessner, Ulrike (Hrsg., im Druck): *Cambridge Handbook of
Childhood Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Traxl, Claudia (2015): *Metalinguistic Awareness in Primary School Children.
English as a Third Language*. Unveröffentlichte Diplomarbeit Universität
Innsbruck.
- Valdés, Guadalupe (2003): *Expanding Definitions of Giftedness: The Case of
Young Interpreters From Immigrant Communities*. Mahwah, NJ: Lawrence
Erlbaum.
- Vertovec, Steven (2007): Superdiversity and its implications. *Ethnic and Racial
Studies* 30: 6, 1024–1054.

Online Ressourcen:

BMWF: ÖIF <https://www.migration.gv.at/de/leben-und-arbeiten-in-oesterreich/>
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html>
www.voxmi.at/
Sprachen beflügeln <https://www.youtube.com/watch?v=Fj2vE5AM1vk>

Kurzbio:

Ulrike Jessner-Schmid ist Universitätsprofessorin am Institut für Anglistik der Universität Innsbruck und am Institut für Angewandte Sprachwissenschaft an der Pannonischen Universität in Veszprém/Un-garn, wo sie Gründungsmitglied der International Doctoral School of Multilingualism ist. Sie ist seit 2011 Leiterin der DyME-Forschungsgruppe am Institut für Anglistik der Universität Innsbruck. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Drittspracherwerbsforschung, vor allem mit Fokus auf Englisch als dritte Sprache, dynamische Systemtheorie in der angewandten Linguistik und mehrsprachiges Bewusstsein. Von 2009 bis 2014 war sie Präsidentin der International Association of Multilingualism. Sie ist Gründere-in und Herausgeberin der Bücherreihe Trends in Applied Linguistics (Mouton de Gruyter).

Barbara Hofer ist Lehrkraft für Englisch an einem deutschsprachigen Gymnasium in Bozen und Do-zentin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen (I). Ihr Forschungsinter-esse gilt insbesondere der mehrsprachigen Kompetenzentwicklung. Als Mitglied der DyME For-schungsgruppe an der Universität Innsbruck (A) befasst sie gegenwärtig mehrsprachige Kompetenzen bei Kindern in der Grundschule.

Elisabeth Allgäuer-Hackl ist Lehrerin und Erwachsenenbildnerin und arbeitet in der Fort- und Weiter-bildung für Pädagog*innen. Ihre Schwerpunkte liegen in den Bereichen mehrsprachige Entwicklung, Elternbildung, Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrsprachigkeit als Fokus für die Schulentwicklung. Frau Allgäuer-Hackl ist Mitglied der Forschungsgruppe DyME an der Universität Innsbruck, die sich mit Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit Englisch beschäftigt.

Emese Malzer-Papp ist Dissertantin und wissenschaftliche Mitarbeiterin der Forschungsgruppe DyME am Institut für Anglistik der Universität Innsbruck und arbeitet als Grund- und Basisbildnerin sowie DaF/DaZ-Trainerin in der Jugend- und Erwachsenenbildung in Innsbruck. Ihr wissenschaftlicher Schwerpunkt liegt auf der kindlichen Sprachentwicklung im Kindergarten- und Vorschulalter in einem mehrsprachigen Kontext und der kognitiven und metakognitiven Auswirkungen der Mehrsprachigkeit beim Deutscherwerb.

Anschrift:

Forschungsgruppe DyME – Dynamics of Multilingualism with English
A.o.Univ.-Prof. Dr. Ulrike Jessner-Schmid
Universität Innsbruck
ulrike.jessner@uibk.ac.at