



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Vielfältige Sprachenrepertoires im curricularen Kontext
italienischsprachiger Mittelschulen in Südtirol“

verfasst von / submitted by

Florian Leimgruber, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

Zunächst möchte ich mich bei meiner Masterbetreuerin Frau Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm für die kontinuierliche wissenschaftliche Betreuung bei meiner Arbeit bedanken. Ein weiterer Dank gilt dem ForscherInnenteam des Instituts für Angewandte Sprachwissenschaft der Europäischen Akademie in Bozen. Sie haben mir während meines Praktikums einen Einblick in die Praxis wissenschaftlichen Arbeitens gegeben, welche mir beim Schreiben der Arbeit sehr geholfen hat. Ein großer Dank gilt meinen Eltern, die mir dieses Studium ermöglicht haben und mich immer wohlwollend unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
1.1	Erkenntnisinteresse	7
1.2	Aufbau	8
2	Theoretische Einbettung	10
2.1	Die historische Entwicklung der Südtiroler Bildungsinstitutionen	10
2.2	Mehrsprachigkeit	14
2.2.1	Zum Begriff Mehrsprachigkeit	14
2.2.2	Gesellschaftliche und institutionelle Mehrsprachigkeit	16
2.2.3	Individuelle Mehrsprachigkeit	21
2.3	Repertoire	23
2.4	Curriculum	24
2.5	Forschungsprojekte	27
2.5.1	Repertoire Plus	27
2.5.2	Sprachenvielfalt macht Schule	28
2.5.3	Weitere Forschungsarbeiten	29
3	Methodenkapitel	32
3.1	Festlegung des Materials	32
3.2	Analyse der Entstehungssituation und formale Charakteristika	35
3.3	Richtung der Analyse	35
3.4	Theoretische Differenzierung der Fragestellung	36
3.4.1	Vielfältige und erweiterte Repertoires	36
3.4.2	Der Begriff Miteinbezug als Kategorie	40
3.5	Festlegung des Analysemodells	42
3.6	Festlegung des Kategoriensystems	43
3.7	Definition der Analyseeinheiten und Festlegung der Ankerbeispiele	43
3.7.1	Probedurchgang	44
3.7.2	Ankerbeispiele	44
3.8	Analyseeinheiten	45
3.9	Bezeichnung und Extraktion der Fundstellen	46
3.10	Weiterverarbeitung der Ergebnisse mithilfe eines Analyserasters	46
3.11	Hypothese	47
3.12	Weiteres Vorgehen	47
4	Analysekapitel	48
4.1	Erhebung und Aufbereitung der Repertoires	48
4.2	Kategorisierung der Repertoires	52
4.2.1	Variante I	53
4.2.2	Variante II	54
4.2.3	Variante III	54
4.2.4	Überblick	55
4.3	Curriculumanalyse	55
4.3.1	Allgemeine Charakteristiken des Analysegegenstandes	55
4.3.2	Probedurchgang	56
4.3.3	Ankerbeispiele und die Bedeutung der Operatoren	58
4.3.4	Ankerbeispiele	59

4.3.4.1 Staatsbürgerschaft und Verfassung	59
4.3.4.2 Vorwort zum Sprachunterricht	60
4.3.4.3 Italienisch	64
4.3.4.4 Deutsch als Zweitsprache.....	69
4.3.4.5 Englisch.....	70
4.3.4.6 Geschichte, Geographie und Technologie	71
4.3.5 Qualitativer Aspekt der Curriculumanalyse	72
4.3.6 Quantitative Aspekt der Curriculumanalyse	81
4.3.6.1 Datenaufbereitung und Analyseraster	81
4.3.6.2 Datenanalyse	83
5 Zusammenfassung und Diskussion	93
Literaturverzeichnis	99
Abbildungsverzeichnis	104
Tabellenverzeichnis	105
Anhang A:	106
<i>Herkunft der verwendeten Daten</i>	<i>106</i>
<i>Datensatz Repertoire Plus</i>	<i>107</i>
<i>Datensatz Sprachenvielfalt macht Schule</i>	<i>113</i>
Anhang B.....	119
<i>Auswertung der Repertoires</i>	<i>119</i>
<i>Tabelle mit sämtlichen Repertoires.....</i>	<i>119</i>
<i>Statistische Auswertung.....</i>	<i>124</i>
Anhang C.....	126
<i>Auflistung der analytisch relevanten Textstellen</i>	<i>126</i>
<i>Kategoriensystem.....</i>	<i>151</i>
<i>Auswertung.....</i>	<i>152</i>
Anhang D.....	153
<i>Analyseraster.....</i>	<i>153</i>
Anhang E.....	168
<i>Abstract.....</i>	<i>168</i>
<i>Deutsche Fassung</i>	<i>168</i>
<i>English Version</i>	<i>168</i>

1 Einleitung

Die „Mehrsprachigkeit ist weltweit der Normalfall, wenn auch in vielen Kontexten noch keine Normalität“¹. Mehrsprachigkeit ist demnach auf individueller Ebene der Regelfall, sie hat sich in verschiedenen Bereichen der gesellschaftlich-institutionellen Ebene aber nicht durchgesetzt. Die Mehrsprachigkeitsforschung erfasst den Begriff Mehrsprachigkeit einerseits sprachwissenschaftlich und entwickelt die mit dem Begriff verbundene Theorie weiter, andererseits wird der gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Umgang mit Mehrsprachigkeit in einer globalisierten Welt thematisiert.²

Südtirol ist in diesem Kontext ein ideales Forschungsfeld, bedingt durch seine vielfältige Sprachenlandschaft. Aufgrund der geographischen Lage und historischen Entwicklung ist Südtirol immer ein mehrsprachiges Gebiet gewesen.³ Zeugnis davon sind die drei autochthonen Sprachen Deutsch, Italienisch und Ladinisch. Zur Vielfalt der Südtiroler Sprachlandschaft tragen jedoch nicht nur die drei autochthonen Sprachen bei, sondern auch allochthone Sprachen – sei es moderne Fremdsprachen oder so genannte Herkunftssprachen.

Südtirol hat als mehrsprachiges Gebiet die besten Voraussetzungen das so genannte Barcelona-Ziel, Dreisprachigkeit für alle BürgerInnen der Europäischen Union, zu verwirklichen.⁴ Dementsprechend wurde von europäischen Institutionen eine Sprachpolitik gefördert, die Mehrsprachigkeit hervorhebt.⁵ Dennoch zeigt sich ein widersprüchliches Bild: Der Fremdsprachenunterricht verbessert sich und die Sprachkompetenzen von SchülerInnen nehmen zu, allerdings wird das zu erzielende Kompetenzniveau noch nicht erreicht.⁶ In Südtirol ist die an der EURAC⁷ durchgeführte Kolipsi-II-Studie zu ähnlichen Erkenntnissen gekommen.⁸

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, sich mit individueller Mehrsprachigkeit im Kontext der Schulen auseinanderzusetzen. Dafür braucht es wiederum verlässliche Informationen zu den sprachlichen Ressourcen der SchülerInnen. In offiziellen Statistiken und im Schulinformationssystem wird nur der Migrationshintergrund

¹ Repertoire Plus (2014), S. 1.

² Vgl. ebd., S. 1.

³ Vgl. ebd., S. 3.

⁴ Vgl. Europäische Kommission (2008), S. 5.

⁵ Vgl. Repertoire Plus (2014), S. 1.

⁶ Vgl. Costa/Albergaria-Almeida (2015), S. 2371f.

⁷ EURAC steht für die Europäische Akademie Bozen.

⁸ Vgl. Abel (2017), S. 56.

erhoben. Lediglich in Einzelfällen wird untersucht, welche Sprachen SchülerInnen zusätzlich zu den Schulsprachen sprechen. 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) waren eine erste Annäherung an diese Thematik.⁹

Eine adäquate Bestandsaufnahme individueller Mehrsprachigkeit in Südtirol liefert die Vorstudie des EURAC-Projekts *Sprachenvielfalt macht Schule*. Für die Vorstudie wurden SchülerInnen aus neun deutsch- bzw. italienischsprachigen Schulen u.a. zu ihren Sprachenrepertoires- und biographien befragt. Die insgesamt 170 SchülerInnen gaben an, dass sie im Durchschnitt über Kompetenzen in vier Sprachen und zwei Dialekten verfügen.¹⁰ Die Repertoires sind deutlich vielfältiger als die bekannten Daten zum „Migrationshintergrund“ dies vermuten ließen.¹¹ *Sprachenvielfalt macht Schule* ist jedoch nicht das einzige EURAC-Projekt, in dem die Repertoires Südtiroler SchülerInnen eigens erhoben wurden. Beim EURAC-Projekt *Repertoire Plus* wurden je zwei Mittelschul- und zwei Oberschulklassen pro Sprachgruppe befragt.¹²

1.1 Erkenntnisinteresse

Diese beiden Projekte und die im Zuge dessen erhobenen Daten bilden den Ausgangspunkt für die hier vorgelegte Arbeit. Wie bereits angesprochen divergieren die von offizieller Seite erhobenen Daten zum „Migrationshintergrund“ und die Daten von *Repertoire Plus* und *Sprachenvielfalt macht Schule* hinsichtlich der Zusammensetzung der Sprachenrepertoires. Deshalb wird davon ausgegangen, dass die effektive sprachliche Realität Südtirols im Kontext der Bildungsinstitution nur beschränkt berücksichtigt wird. Insofern wird die in dieser Arbeit zu untersuchende Forschungsfrage folgendermaßen formuliert: *Inwiefern sind die bestehenden curricularen Voraussetzungen für den Miteinbezug von vielfältigen Sprachenrepertoires an italienischsprachigen Mittelschulen Südtirols geeignet?* Ziel ist es dabei nicht, Argumente gegen die Förderung der Schulsprachen zu finden, sondern zu zeigen, welche Formen individueller Mehrsprachigkeit in diesem spezifischen

⁹ Vgl. *Repertoire Plus* (2014), S. 5

¹⁰ Vgl. Engel (2012), S. 7

¹¹ Vgl. ebd., S. 7.

¹² Vgl. *Repertoire Plus* (2014), S. 7.

Bildungskontext besonders gefördert werden und wo noch stärkerer Förderbedarf besteht. Lüdi zufolge werden Impulse für die Weiterentwicklung der Sprach- und Mehrsprachigkeitsdidaktik gefunden, indem man sich mit individueller Mehrsprachigkeit auseinandersetzt.¹³

1.2 Aufbau

Die hier vorgelegte Arbeit kann in vier aufeinander folgende Kapitel eingeteilt werden: die theoretische Einbettung, das Methoden- und das Analysekapitel sowie die abschließende Zusammenfassung. Das erste Kapitel gibt als Einstieg in die Thematik der Arbeit einen Überblick über die historische Entwicklung der Südtiroler Bildungsinstitutionen. Diese Ausführungen münden in der Beschreibung der gegenwärtigen Situation des Südtiroler Bildungswesens. Im Anschluss daran werden für diese Arbeit relevante Begriffe definiert. Zunächst wird allgemein auf den Begriff Mehrsprachigkeit eingegangen. Dieser Begriff wird anschließend in gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit unterteilt. Letztere leitet zu einem weiteren relevanten Begriff über, dem Repertoire. Der letzte Begriff, der im Rahmen der theoretischen Einbettung geklärt wird, ist das Curriculum. Abschließend wird zum einen auf die beiden EURAC-Projekte, *Repertoire Plus* und *Sprachenvielfalt macht Schule*, eingegangen und zum anderen auf weitere Forschungsarbeiten verwiesen, die sich ebenfalls mit Südtiroler Bildungsinstitutionen im Kontext von Mehrsprachigkeit befassen.

Der Aufbau des Methodenkapitels orientiert sich an Mayrings Qualitativer Inhaltsanalyse. Dementsprechend wird zu Beginn dieses Kapitels auf den Analysegegenstand im Allgemeinen eingegangen. Anschließend wird begründet, in welche Richtung die Analyse geht. Aufbauend darauf wird die Festlegung von Analysemodell, Kategoriensystem und Analyseeinheiten beschrieben. Im Anschluss daran wird erklärt, wie die Ergebnisse der Inhaltsanalyse weiterverarbeitet werden und abschließend wird eine Hypothese aufgestellt.

Im Analysekapitel wird zunächst darauf eingegangen, wie *Repertoire Plus* und *Sprachenvielfalt macht Schule* die Repertoires der SchülerInnen erhoben haben. Dabei wird beschrieben, wie die Repertoires beider Projekte zusammengeführt wurden. Die Repertoires werden auf unterschiedliche Weise kategorisiert, um

¹³ Vgl. Lüdi (2006), S. 15.

nachvollziehen zu können, wie sie sich zusammensetzen. Anschließend erfolgt die Inhaltsanalyse des Curriculums. Zunächst werden im Detail die Ankerbeispiele beschrieben und begründet, warum es sich dabei um für die Analyse relevante Textstellen handelt. Einige Textstellen werden erneut aufgegriffen und ihre Implikation hinsichtlich der Fragestellung dieser Arbeit thematisiert. Im Anschluss daran wird auf den quantitativen Aspekt der Inhaltsanalyse eingegangen. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse werden nämlich unter Berücksichtigung der Repertoires weiterverarbeitet. Abschließend werden die Ergebnisse dieser Analyse präsentiert. Im abschließenden Kapitel, *Zusammenfassung und Diskussion*, werden die Ergebnisse der Analyse im Hinblick auf die Fragestellung rekapituliert.

2 Theoretische Einbettung

2.1 Die historische Entwicklung der Südtiroler Bildungsinstitutionen

Wenn wir einen Blick auf die jetzige Situation der Südtiroler Gesellschaft werfen, handelt es sich dabei um eine Momentaufnahme eines historischen Entwicklungsprozesses. Ziel dieses Kapitels ist es zu zeigen, welche Entwicklungen zu diesem aktuellen Zustand geführt haben. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf die Südtiroler Bildungsinstitutionen und ihre Entstehung gelegt. Es werden jedoch nicht zwangsläufig alle prägenden Ereignisse der Südtiroler Geschichte des 20. Jahrhunderts berücksichtigt, sondern nur jene, die Einfluss auf die besagten Institutionen hatten.

Startpunkt dieser historischen Entwicklung ist zweifelsohne das Ende des Ersten Weltkrieges. Südtirol, ursprünglich Teil Österreich-Ungarns, wurde im Zuge der Pariser Friedensverhandlungen von 1919 dem Königreich Italien zugesprochen. Gemäß Voltmer versicherte die italienische Regierung zunächst noch den Schutz der deutschsprachigen Minderheit und ihrer Kultur.¹⁴ Diese Anschauung erfuhr jedoch mit der Machtergreifung Benito Mussolinis 1922 eine radikale Wende. Laut Alber war das Ziel der faschistischen Regierung nunmehr die sukzessive Italienisierung des Territoriums.¹⁵

Alber gibt als bedeutsamen Schritt in diese Richtung die „Gentile-Reform“ von 1923 an. Mit diesem Dekret wurden deutschsprachige Schulen in Südtirol verboten. Hiermit wurden allerdings nicht nur die Schulen, sondern auch der Unterricht der deutschen Sprache sowohl im öffentlichen als auch im privaten Bereich untersagt. Zusätzlich dazu wurden zwischen 1923 und 1927 70% der deutschsprachigen LehrerInnen entlassen.¹⁶

Trotz dieser äußerst restriktiven Maßnahmen wurde die deutsche Sprache weiterhin in Südtirol unterrichtet, jedoch unter gänzlich anderen Voraussetzungen. Eine Möglichkeit waren die sogenannten „Katakombenschulen“, in denen im Geheimen weiterhin auf Deutsch unterrichtet wurde. Die zweite Möglichkeit hing gemäß Alber mit der sogenannten Option zusammen. Dabei handelte es sich um das Berliner

¹⁴ Vgl. Voltmer (2007), S. 206.

¹⁵ Vgl. Alber (2012), S. 401.

¹⁶ Vgl. ebd., S. 401.

Abkommen zwischen Benito Mussolini und Adolf Hitler von 1939, in dem verfügt wurde, dass alle SüdtirolerInnen eine Entscheidung treffen mussten: Entweder behielten sie ihre deutsche Identität und Sprache und emigrierten ins Deutsche Reich oder sie gaben ihre Identität auf und verblieben im faschistischen Italien. 86% der Bevölkerung entschieden sich für die Auswanderung. Wer sich für die Option ins Deutsche Reich aussprach, dessen Kinder durften neugeschaffene Deutschklassen besuchen.¹⁷

Durch diese äußerst restriktiven Maßnahmen mussten nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs deutschsprachige Institutionen im Bildungsbereich neu aufgebaut werden. Nach Alber bildeten die Pariser Friedensverträge und insbesondere das Abkommen zwischen dem österreichischen und dem italienischen Regierungschef (das so genannte „Gruber-Degasperi-Abkommen“) von 1947 die rechtliche Grundlage für diesen Wiederaufbau.¹⁸

Auch wenn in diesem Abkommen den deutschsprachigen SüdtirolerInnen ersprachlicher Unterricht in der Primär- und Sekundärstufe zugesichert wurde, fehlte es laut Alber aufgrund der vormals zerschlagenen Strukturen und Institutionen an geeignetem Personal. Es mangelte jedoch nicht nur an Personal, sondern auch an den Institutionen selbst. Aufgrund dessen wurde zunächst eine neue institutionelle Struktur geschaffen, die zumindest für den primären Bildungsbereich zuständig war. Sie umfasste einen Deutsch sprechenden Schulamtsleiter, Deutsch als Unterrichtsfach und LehrerInnen mit Erstsprache Deutsch.¹⁹

Durch das 1948 beschlossene Autonomiestatut wurde ersprachlicher Unterricht an deutschen Schulen bestätigt. Des Weiteren wurde Italienisch zum Pflichtfach an deutschsprachigen Schulen, während Deutsch hingegen nicht verpflichtend Teil des Curriculums italienischer Schulen wurde.²⁰ An dieser Stelle bietet es sich an, diese „Phase des didaktischen Wiederaufbaus“ kurz zu rekapitulieren. Auf deutscher Seite sind erstens die Schwierigkeiten beim Aufbau der Institution Schule aufgrund des Mangels an geeignetem Personal hervorzuheben. Zweitens wurde in dieser Phase an deutschen Schulen neben dem Unterricht in der Erstsprache auch das Fach Italienisch

¹⁷ Vgl. Alber (2012), S. 402.

¹⁸ Vgl. ebd., S. 402.

¹⁹ Vgl. ebd., S. 402f.

²⁰ Vgl. ebd., S. 403.

als Zweitsprache eingeführt. Für die italienischsprachige Schule war Unterricht in der Zweitsprache zu diesem Zeitpunkt noch nicht vorgesehen.

Für die Darstellung der nächsten Entwicklungsphase bedarf es wieder mehr historisch-politischen Kontexts. Zunächst wird auf Voltmer verwiesen, dem zufolge das oben angesprochene Gruber-Degasperi-Abkommen von italienischer Seite von Beginn an nicht adäquat umgesetzt wurde. Die deutsch- und ladinischsprachigen SüdtirolerInnen waren in der autonomen Region Trentino-Südtirol zahlenmäßig der italienischsprachigen Bevölkerung unterlegen und wurden deshalb im Regionalparlament laufend überstimmt.²¹

Diese Weiterführung der institutionellen Benachteiligung auch nach 1945 ließ den Konflikt laut Voltmer zusehends eskalieren. Den tragischen Höhepunkt der Eskalation bildete eine Serie von Bombenanschlägen in den Sechzigerjahren. Gleichzeitig begann Österreich verstärkt diplomatischen Druck auf Italien auszuüben. 1961 setzte die italienische Regierung schließlich eine Kommission ein, die einen Lösungsvorschlag auf Grundlage des Gruber-Degasperi-Abkommens finden sollte. Obwohl der Abschlussbericht als unzureichend angesehen wurde, bildete er die Grundlage für weitere Verhandlungen. 1969 wurde schließlich ein Kompromiss gefunden, und zwar in Form einer Reihe an Maßnahmen zur Überarbeitung der Autonomie. Dieser Kompromiss führte schlussendlich zur Schaffung des Zweiten Autonomiestatuts 1972.²²

Im Folgenden werden primär jene Veränderungen dieses Zweiten Autonomiestatuts angesprochen, die direkt Einfluss auf die Südtiroler Bildungsinstitutionen hatten. Laut Alber ist eines der bestimmenden Prinzipien bei der Neuregelung des Bildungsbereiches die Trennung der Sprachgruppen. Jede Gruppe verwaltet die eigenen Schulen, von den Vorschulen bis zur Sekundärstufe. Die drei Schulämter sind zuständig für Administration und Programme der jeweiligen Schulen und unterstehen der Landesregierung.²³ Ein weiteres bestimmendes Prinzip ist gemäß Abel die Einsprachigkeit. In Artikel 19 des Zweiten Autonomiestatuts wird festgelegt, dass SchülerInnen vom Vorschulalter bis zur Sekundärstufe in ihrer Erstsprache unterrichtet werden sollen.²⁴

²¹ Vgl. Voltmer (2007), S. 207.

²² Vgl. ebd., S. 208f.

²³ Vgl. Alber (2012), S. 406.

²⁴ Vgl. Abel (2007), S. 237.

Eine weitere wesentliche Neuerung des Zweiten Autonomiestatuts findet sich laut Alber in Artikel 6 des Statuts. Darin wird verfügt, dass Unterricht in der Zweitsprache sowohl an deutsch- als auch an italienischsprachigen Schulen ein Pflichtfach wird.²⁵ Da an deutschen Schulen aufgrund des Amtssprachenstatus des Italienischen bereits die Zweitsprache unterrichtet wurde, brachte der Artikel 6 für die deutsche Schule keine wesentlichen Neuerungen. Für die italienischsprachigen Schulen hingegen läutete dieser Artikel einen Paradigmenwechsel ein. *Deutsch als Zweitsprache* wurde ab diesem Zeitpunkt zu einem fixen Bestandteil des Curriculums italienischsprachiger Schulen.

Die Bedeutung des Zweitsprachenunterrichts wird durch eine weitere Neuerung unterstrichen: dem sogenannten Ethnischen Proporz. Gemäß Voltmer versteht man darunter, dass zum einen ab 1976 sämtliche Stellen im öffentlichen Dienst auf Grundlage der Stärke der jeweiligen Bevölkerungsgruppe vergeben werden, zum anderen müssen sämtliche angehende öffentlich Bedienstete nachweisen, dass sie über adäquate Kenntnisse in beiden Sprachen verfügen.²⁶ Als Nachweis hierfür gilt die ebenfalls 1976 eingeführte Zweisprachigkeitsprüfung.²⁷ Vier Jahre, nachdem der Zweitsprachenunterricht an italienischsprachigen Schulen eingeführt wurde, war Zweisprachigkeit bereits ein wesentliches Einstellungskriterium im öffentlichen Dienst geworden. Deswegen geriet die italienische Sprachgruppe ab 1976 hinsichtlich ihrer Zweitsprachenkenntnisse unter Druck. Wie sich diese Neuerungen auf die italienische Sprachgruppe auswirkten, wird in Kapitel 2.2.2 im Detail angesprochen. Das Zweite Autonomiestatut leistete einen wesentlichen Beitrag, um den Südtirol-Konflikt friedlich zu lösen. Dementsprechend wurde der Konflikt laut Alber auch formell beigelegt, nachdem 1992 sämtliche darin vorgesehene Maßnahmen umgesetzt wurden.²⁸

Bei der Lektüre dieses Kapitels könnte man sich fragen, ob die dritte Sprachgruppe Südtirols, die LadinInnen, vergessen wurden. Sie wurden in den vorangegangenen Ausführungen nicht erwähnt, da die Entwicklung der ladinischen Bildungsinstitutionen einerseits anders verlief, als jene der deutschen bzw. italienischen Institutionen. Andererseits sind die ladinischen Institutionen und ihre historische Entwicklung für die vorliegende Arbeit kaum relevant. Um dieses Kapitel abzuschließen, wird der

²⁵ Vgl. Alber (2012), S. 406.

²⁶ Vgl. Voltmer (2007), S. 210.

²⁷ Vgl. ebd., S. 214.

²⁸ Vgl. Alber (2012), S. 404.

Vollständigkeit halber kurz auf das ladinische System eingegangen. Laut Alber wird an ladinischen Schulen nach dem sogenannten paritätischen Modell unterrichtet. Diesem Modell zufolge wird dieselbe Anzahl an Stunden in Italienisch als auch in Deutsch unterrichtet²⁹, wobei Ladinisch unabhängig von der Schulstufe als Unterrichtssprache in unterschiedlichem Ausmaß erhalten bleibt.³⁰

2.2 Mehrsprachigkeit

In diesem Kapitel wird zunächst der Begriff Mehrsprachigkeit definiert. Im Anschluss daran werden verschiedene Formen von Mehrsprachigkeit angesprochen. Zuerst wird auf gesellschaftliche und institutionelle Formen von Mehrsprachigkeit in Südtirol eingegangen. Anschließend werden individuelle Formen von Mehrsprachigkeit behandelt. Diese individuellen Formen bilden gleichzeitig auch den Übergang zum nächsten Kapitel 2.3 Repertoire.

2.2.1 Zum Begriff Mehrsprachigkeit

Für die Definition des Begriffs Mehrsprachigkeit wird hier ein Ausschnitt aus einer Arbeit von Franceschini (2006) herangezogen. Sie definiert den Begriff folgendermaßen:

Unter Mehrsprachigkeit wird verstanden die Fähigkeit von Gesellschaften, Institutionen, Gruppen und Individuen, in Raum und Zeit einen regelmäßigen Umgang mit mehr als einer Sprache im Alltag zu haben. Sprache wird dabei neutral verstanden als Varietät, die in Selbstzuschreibung von einer Gruppe als habituellem Kommunikationscode benutzt wird (somit sind Regionalsprachen und Dialekte eingeschlossen []) [...].³¹

Für diese Definition spricht, dass in ihr zwei Begriffe aus dem englischsprachigen Fachdiskurs, *multilingualism* und *plurilingualism*, zu einem Begriff zusammengeführt werden. Unter *multilingualism* wird die gleichzeitige Präsenz mehrerer Sprachen in einem bestimmten Gebiet verstanden, wohingegen *plurilingualism* die Fähigkeit eines

²⁹ Der italienische Verfassungsgerichtshof wies 1976 eine Klage ab, der zufolge italienisch- oder deutschsprachigen Kindern an ladinischen Schulen das Recht auf ersprachlichen Unterricht gemäß Artikel 19 verwehrt wird. Mit diesem Urteil wurden Schulen in ladinischen Gemeinden von der Pflicht ausgeschlossen, entweder ausschließlich Deutsch oder Italienisch als Unterrichtssprache zu verwenden. Hiermit wurde das paritätische Modell an ladinischen Schulen endgültig bestätigt. (vgl. Alber 2012, S. 408f.)

³⁰ Vgl. Alber (2012), S. 408f.

³¹ Franceschini (2006), S. 38.

Individuums bezeichnet, mehr als eine Sprache verwenden zu können.³² Diese „plurilinguale“ Fähigkeit wird im Falle von Franceschini auch auf die Gesellschaft und Institutionen ausgeweitet. Berthele hingegen sieht Mehrsprachigkeit im Sinne *plurilingualism* als eine Eigenschaft von Individuen. Wenn Institutionen wie die öffentliche Verwaltung mehrsprachig sind, dann liegt es daran, dass dem territorialisierten Nebeneinander von Landessprachen Rechnung getragen wird.³³ Bertheles Einwand ist berechtigt, dennoch muss berücksichtigt werden, dass die „plurilinguale“ Fähigkeit der Gesellschaft und Institutionen letztlich mit den beteiligten AkteurInnen – und somit Individuen – zusammenhängt.

Ein weiteres Argument, das für Franceschinis Definition von Mehrsprachigkeit spricht, ist das ihr zugrundeliegende Verständnis von Sprache. Sie wird hier nämlich als Varietät verstanden, die gewohnheitsmäßig zur Kommunikation verwendet wird. Diese Definition schließt auch Dialekte und Regionalsprachen mit ein. Eine derart breite Definition von Sprache ist im Kontext von Südtirol angebracht, da einerseits Dialekte in Südtirol über ein hohes gesellschaftliches Prestige verfügen, andererseits wurden Putz zufolge bereits mehrere wissenschaftliche Beschreibungen der sprachlichen Realität in Südtirol vorgenommen, was zu einem Nebeneinanderbestehen von Begriffen und verschiedenen Kategorisierungen geführt hat.³⁴ Mit dieser Definition von Sprache ist es möglich, diese Vielzahl an Begriffen wieder unter einem Obergriff zusammenzufassen.

Franceschini definiert den Begriff Mehrsprachigkeit nicht nur, sondern kategorisiert ihn auch. Ihr zufolge kann „[m]an [...] eine gesellschaftliche, institutionelle, diskursive und individuelle Mehrsprachigkeit unterscheiden.“³⁵ Allgäuer-Hackl/Jessner hingegen unterteilen den Begriff Mehrsprachigkeit lediglich in individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit.³⁶ Jessner setzt individuelle Mehrsprachigkeit mit dem Begriff *plurilingualism* gleich³⁷, das heißt, es handelt sich dabei um die Fähigkeit eines Individuums, mehrere Sprachen zu verwenden. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

³² Vgl. Beacco (2016), S. 20.

³³ Vgl. Berthele (2010), S. 225.

³⁴ Vgl. Putz (2006), S. 392.

³⁵ Franceschini (2006), S. 38.

³⁶ Allgäuer-Hackl/Jessner (2013), S. 101.

³⁷ Vgl. Jessner (2007), S. 18.

hingegen ist Jessner zufolge mit *multilingualism* gleichzusetzen³⁸, das heißt, es werden mehrere Sprachen in einem gewissen Gebiet verwendet.

In der vorliegenden Arbeit wird die Unterteilung des Begriffes Mehrsprachigkeit nach Allgäuer-Hackl/Jessner mit jener von Franceschini zusammengeführt. Das bedeutet, dass zum einen der Begriff Mehrsprachigkeit in gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit unterteilt wird. Zum anderen wird in Anlehnung an Franceschini die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit um eine institutionelle Komponente erweitert, weil nicht nur auf die Sprachverwendung innerhalb des Territoriums eingegangen werden sollte, sondern auch innerhalb seiner Institutionen, wobei ein besonderer Fokus den Bildungsinstitutionen gilt. Die diskursive Mehrsprachigkeit, so wie sie Franceschini erwähnt, bleibt in der vorliegenden Arbeit unberücksichtigt.

Um besser nachvollziehen zu können, welche Aspekte von gesellschaftlicher und institutioneller und individueller Mehrsprachigkeit im weiteren Verlauf besprochen werden, wird an dieser Stelle eine zweite Definition angeführt.

Mehrsprachigkeit kann als ein

Überbegriff [verstanden werden], um soziale wie individuelle Formen der Aneignung von Sprachen im Verlauf des Lebens (Spracherwerb und Sprachlernen in der Familie, in der Schule etc.) wie den konkreten Gebrauch von Sprachvarietäten (im Alltag, im Beruf, in Institutionen, bis hin zu deren Rechtsgrundlagen etc.) zu bezeichnen.³⁹

Zwei Aspekte müssen hier hervorgehoben werden, nämlich die Aneignung und der Gebrauch von Sprache. Diese beiden Aspekte werden im folgenden Unterkapitel bei der Beschreibung der gesellschaftlichen bzw. institutionellen Mehrsprachigkeit zwei zentrale Anhaltspunkte bilden.

2.2.2 Gesellschaftliche und institutionelle Mehrsprachigkeit

Zunächst muss festgehalten werden, dass die drei Sprachgruppen und damit auch die Verwendung der drei Landessprachen laut Voltmer ungleichmäßig innerhalb Südtirols verteilt sind. Während die deutschsprachige Bevölkerung über das gesamte Territorium der Provinz verteilt ist, konzentriert sich die italienischsprachige Bevölkerung hauptsächlich auf Städte und größere Dörfer. Diese Verteilung ist das Ergebnis der erzwungenen Ansiedlung von ItalienerInnen unter dem faschistischen

³⁸ Vgl. Jessner (2007), S. 18.

³⁹ Franceschini (2006), S. 33.

Regime. Die ladinische Sprachgruppe ist hingegen hauptsächlich im Grödner- und Gadertal ansässig.⁴⁰

Nicht nur die Verteilung der verschiedenen Sprachgruppen ist unterschiedlich, sondern auch der Sprachgebrauch innerhalb der Sprachgruppen kann deutlich verschieden sein. Diese Aussage bezieht sich insbesondere auf die deutsche Sprachgruppe. Hier hat sich nämlich eine besondere Situation entwickelt. Gemäß Putz hat sich der Dialekt⁴¹ im Rahmen der alltäglichen Kommunikation als primäres Medium etabliert, während die Hochsprache das bevorzugte Medium in der beruflichen Kommunikation geworden ist. Es kann hier somit von einer diglossischen Sprachsituation gesprochen werden.⁴² Dialekte wurden in der hier angeführten Definition von Mehrsprachigkeit auch deshalb miteinbezogen, da der soziale Status des deutschen Dialekts sehr hoch ist und der Mangel an rezeptiver Kompetenz als Hindernis für die soziale Integration angesehen wird.⁴³

Laut Egger hat diese Sprachsituation vor allem Auswirkungen auf die italienische Sprachgruppe. Während für Beruf und Karriere die Beherrschung der deutschen Hochsprache Voraussetzung geworden ist, findet die alltägliche Kommunikation weiterhin meist im Dialekt statt.⁴⁴ Die diglossische Sprachsituation hat gemäß der Auffassung von Putz dazu geführt, dass sich die italienische Bevölkerung dafür ausspricht, den Zweitsprachenerwerb gänzlich der Schule zu überantworten, da in alltäglichen Situationen die für Beruf und Karriere relevante Sprachvariante nicht verwendet wird und daher auch nicht gelernt werden kann. Diese Sprachsituation hat laut Putz schwierige Bedingungen für den Zweitsprachenerwerb an italienischen Schulen geschaffen, da die in der Schule gelernte Varietät im Alltag nur eine geringe Rolle spielt.⁴⁵

Bevor auf den Spracherwerb an Südtiroler Schulen eingegangen wird, werden der Sprachgebrauch an öffentlichen Institutionen sowie die dazugehörigen Rechtsgrundlagen angesprochen. Wie bereits in Kapitel 2.1 angesprochen, wurde Zweisprachigkeit bereits vier Jahre nach der Einführung von Zweitsprachenunterricht

⁴⁰ Vgl. Voltmer (2007), S. 202.

⁴¹ In diesem Abschnitt der Arbeit wird der Begriff Dialekt „stellvertretend für alle sprachlichen Varianten verwendet, die sich von [der deutschen] Hochsprache unterscheiden“ (Putz 2006, S. 392).

⁴² Vgl. Putz (2006), S. 392.

⁴³ Vgl. ASTAT (2015), S. 140.

⁴⁴ Vgl. Egger (1995), S. 11.

⁴⁵ Vgl. Putz (2006), S. 392.

zu einem wesentlichen Einstellungskriterium im öffentlichen Dienst. Aufgrund dessen geriet die italienische Sprachgruppe wie bereits angesprochen ab 1976 im Hinblick auf die Vergabe öffentlicher Stellen unter Druck.

Diese Regelung traf die italienische Bevölkerung gewissermaßen unvorbereitet, denn der deutschen Sprache kam laut Bancher an italienischen Schulen in Südtirol bis in die Siebzigerjahre kaum eine Bedeutung zu. Aufgrund dessen war der Deutschunterricht an italienischen Schulen auch weit weniger erfolgreich als der Italienischunterricht an deutschen Schulen. Bancher sieht die Gründe hierfür vor allem in der Tatsache, dass die deutsche Sprache von nichterstsprachlichen Lehrkräften unterrichtet wurde und in den Lehrplänen hauptsächlich deutsche Literatur und Literaturgeschichte vorgesehen waren.⁴⁶

Durch diese mangelnde Kompetenz in der Zweitsprache fühlte sich die italienische Sprachgruppe zusehends benachteiligt. Paladino et al. gehen dabei soweit, dass dieses Gefühl der Benachteiligung und die im Vergleich zur deutschen Sprachgruppe schlechte Kompetenz in der Zweitsprache zu einem Teil des Selbstbildes der italienischen Sprachgruppe wurden. Paladino et al. sprechen hier vom sogenannten „Stereotype Threat“⁴⁷. Die Studie der Gruppe um Paladino hat ergeben, dass dieser Effekt bei italienischen SchülerInnen auftritt, deren Kompetenz in der deutschen Sprache getestet wurde.⁴⁸ Daraus wird ersichtlich, dass sich dieses Gefühl der Benachteiligung aufgrund der als unzureichend empfundenen Sprachkompetenz bis in die Gegenwart erhalten hat und auch weiterhin Auswirkungen auf die italienische Sprachgruppe hat.

Diese Situation hat dazu beigetragen, dass die italienische Sprachgruppe verstärkt dazu bereit war, die Zweitsprache zu lernen. Da die Aneignung von Sprache außerhalb der Schule für italienischsprachige SüdtirolerInnen schwierig war, wurden die Forderungen nach innovativen Maßnahmen in Sprachpolitik und Didaktik daher insbesondere von italienischer Seite hervorgebracht.

Bevor konkret auf solche Maßnahmen eingegangen wird, soll zunächst noch auf die rechtlichen Grundlagen hierfür eingegangen werden. Laut Alber ist Südtirol aufgrund von Artikel 8 des Zweiten Autonomiestatuts grundsätzlich in der Lage, Gesetze zum

⁴⁶ Vgl. Bancher (1999), S 40.

⁴⁷ Unter Stereotype Threat versteht man in der Sozialpsychologie einen Effekt, bei dem ein negativer Stereotyp durch das Verhalten der betroffenen Personen bestätigt wird. (Vgl. Paladino 2006, S. 163)

⁴⁸ Vgl. Paladino (2006), S. 167f.

Unterricht in der Primär- und Sekundärstufe zu erlassen, wobei allerdings gewisse staatlich festgelegte Prinzipien (z.B. die Dauer der Pflichtschulzeit) berücksichtigt werden müssen.⁴⁹ Bei der diesbezüglichen Gesetzgebung gilt es insbesondere den Artikel 19 zu berücksichtigen, in welchem Südtiroler SchülerInnen das Recht auf Unterricht in ihrer Erstsprache zugesichert wurde.⁵⁰

Ein erster Versuch innovative Maßnahmen in der Didaktik einzuführen – die Rede ist von partieller Immersion und Team-Teaching – wurde zu Beginn der Neunziger noch von der Landesregierung abgelehnt.⁵¹ Die Argumentation hierfür berief sich darauf, dass die gleichzeitige Anwesenheit einer deutsch- und einer italienischsprachigen Lehrperson gemäß einer strikten Auslegung von Artikel 19 nicht erlaubt sei.⁵² Die gleichzeitige Präsenz zweier Lehrpersonen mit unterschiedlicher Erstsprache verletze demzufolge das Recht auf Unterricht in der Erstsprache.

Gemäß Alber begann die Landesregierung ab 1997 ihre Schulpolitik schrittweise zu ändern. Ein Dekret der Landesregierung von 2000 ließ den Schulen schließlich mehr Spielraum. In Folge dessen begannen einige italienischsprachige Schulen mehrsprachige Klassen einzuführen, in denen während einer bestimmten Anzahl an Stunden sowohl Deutsch als auch Italienisch als Unterrichtssprache verwendet wurde. Aufgrund von Artikel 19 (zum Unterricht in der Erstsprache) durften die verschiedenen Fächer in den besagten Schulen nur teilweise auf Deutsch unterrichtet werden.⁵³ Dies entspricht bereits einer weniger strikten Auslegung dieses Artikels.

Artikel 19 regelt jedoch nicht nur Sprachverwendung an Schulen, sondern auch die Schulwahl. Alber schreibt hierzu, dass es Eltern nach Artikel 19 freisteht, ob sie ihre Kinder in deutsch-, italienisch- oder ladinischsprachige Schule schicken möchten. Dabei darf diese Wahl die Unterrichtssprache nicht beeinflussen⁵⁴. Selbst wenn in einer Klasse einer deutschsprachigen Schule mehrheitlich italienische Kinder sitzen, muss die Unterrichtssprache weiterhin Deutsch bleiben. Laut Alber haben Schulen generell das Recht die Einschreibung eines Kindes abzulehnen, das nicht über die

⁴⁹ Vgl. Alber (2012), S. 406.

⁵⁰ Vgl. ebd., S. 406.

⁵¹ Vgl. ebd., S. 412.

⁵² Vgl. Abel (2007), S. 240.

⁵³ Vgl. Alber (2012), S. 412.

⁵⁴ Vgl. ebd., S. 406.

notwendigen Sprachkenntnisse verfügt, um dem Unterricht in angemessener Weise zu folgen.⁵⁵

Im Gegensatz zu deutsch- oder italienischsprachigen Kindern ist für jene Kinder, deren Erstsprache weder Deutsch noch Italienisch ist, Unterricht in der Erstsprache nicht vorgesehen. Artikel 19 wird gemäß Alber in diesem Fall folgendermaßen ausgelegt: Die Eltern haben zwar auch in diesem Fall die Wahl, ob sie ihr Kind in eine deutsch- oder italienischsprachige Schule schicken möchten, die SchülerInnen sind allerdings verpflichtet sowohl Deutsch als auch Italienisch zu lernen.⁵⁶

An dieser Stelle könnte durchaus angemerkt werden, dass Artikel 19 dem Thema Migration nicht in angemessener Weise Rechnung trägt. Dabei würde allerdings vernachlässigt werden, dass Südtirol gemäß Engel bis 1990 hauptsächlich durch Migration aus anderen Regionen Italiens und anderen deutschsprachigen Ländern gekennzeichnet war⁵⁷ und der Artikel 19 eben genau in diese erste Phase fällt. Erst die zweite Phase nach Engel (ab 1990er Jahre) ist durch eine verstärkte Migration von Personen aus europäischen Nicht-EU-Ländern und Nordafrika geprägt. Das Ergebnis dieser verhältnismäßig rezenten Entwicklung ist, dass die Südtiroler Gesellschaft mittlerweile durch Migration geprägt ist.⁵⁸ Zum Vergleich: 1990 war der Prozentsatz der in Südtirol ansässigen Nicht-EU-Bürger noch 0,1 %. 2010 ist der Anteil auf 7,8 % gestiegen.⁵⁹

Um die Integration von SchülerInnen zu erleichtern, deren Erstsprache keine der drei Landessprachen ist, wurde laut Alber 2000 ein Landesgesetz erlassen, das den Schulämtern bezüglich Organisation und Unterricht mehr Autonomie zugesteht. Dadurch haben Schulen die Möglichkeit erhalten, innovative Methoden im Sprachunterricht einzuführen und ihr Bildungsangebot durch freiwillige Kurse und Projekte zu ergänzen.⁶⁰

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich in Bezug auf gesellschaftliche und institutionelle Mehrsprachigkeit in Südtirol ein uneinheitliches Bild ergibt. In Südtirol gibt es drei offiziell anerkannte Landessprachen, die allerdings nicht gleichmäßig über das gesamte Territorium verteilt sind. Nicht nur die Verteilung der SprecherInnen ist

⁵⁵ Vgl. Alber (2012), S. 406f.

⁵⁶ Vgl. ebd., S. 414.

⁵⁷ Vgl. Engel/Niederfriniger (2016), S. 281.

⁵⁸ Vgl. ebd., S. 281.

⁵⁹ Vgl. Alber (2012), S. 414.

⁶⁰ Vgl. ebd., S. 414.

uneinheitlich, sondern auch die Sprachverwendung. Während im Alltag die deutsche Sprachgruppe zumeist den Dialekt verwendet, wird im Beruf und in offiziellen Angelegenheiten meist auf die Hochsprache zurückgegriffen. Diese diglossische Situation ist für die deutsche Sprachgruppe charakteristisch, bereitet jedoch der italienischen Sprachgruppe Schwierigkeiten beim Erwerb der Zweitsprache. Kenntnisse in der Zweitsprache sind für den Beruf vor allem im öffentlichen Dienst unbedingt notwendig. Sämtliche öffentliche Institutionen sind in Südtirol nämlich offiziell mehrsprachig, davon ausgenommen ist paradoxerweise die Institution Schule. Der Unterricht ist größtenteils weiterhin einsprachig, das Bildungsziel hingegen ist die Mehrsprachigkeit. Dieses uneinheitliche – und teilweise sogar widersprüchliche – Bild der gesellschaftlichen und institutionellen Mehrsprachigkeit hat natürlich Auswirkungen auf die individuelle Mehrsprachigkeit, die im folgenden Kapitel thematisiert wird.

2.2.3 Individuelle Mehrsprachigkeit

Nachdem sich das vorangegangene Kapitel mit gesellschaftlichen und institutionellen Formen von Mehrsprachigkeit auseinandergesetzt hat, wird in diesem Kapitel nun die individuelle Mehrsprachigkeit thematisiert.

Der Begriff Mehrsprachigkeit wurde bereits von Franceschini definiert. Ihre Definition lässt jedoch offen, was unter der individuellen Form von Mehrsprachigkeit zu verstehen ist. Um festzulegen, was unter individueller Mehrsprachigkeit zu verstehen ist, wird deshalb eine Definition des Begriffs Mehrsprachigkeit von Lüdi (2002) herangezogen:

Mehrsprachig ist, wer über ein Repertoire verfügt, das ihn oder sie dazu befähigt, die schriftlichen und/oder mündlichen kommunikativen Bedürfnisse im Alltag in wechselnden Situationen abwechselungsweise in mehreren Sprachen zu befriedigen.⁶¹

Mehrere Aspekte dieser Definition werden im Folgenden im Detail angesprochen. Zunächst gilt es den Begriff Repertoire hervorzuheben. Diesem Begriff wird im Rahmen der weiteren theoretischen Ausführungen ein eigenes Kapitel gewidmet, da er für diese Arbeit von besonderer Bedeutung ist.

Ein weiterer hervorzuhebender Aspekt sind die „kommunikativen Bedürfnisse im Alltag in wechselnden Situationen“. Diese kommunikativen Bedürfnisse können sich in

⁶¹ Lüdi (2002), S. 22f.

Südtirol situationsabhängig stark unterscheiden. Wie bereits angesprochen, konzentriert sich beispielsweise die Verteilung der deutschen Sprachgruppe hauptsächlich auf den ländlichen Bereich. In alltäglichen Situationen reichen in diesen Gebieten Kenntnisse einer dialektalen Varietät und der stärker an der Standardsprache orientierten Varietät aus, um die alltägliche Kommunikation zu meistern. Dies entspricht gemäß der Definition von Sprache nach Franceschini, die auch Dialekte und Regionalsprachen miteinschließt,⁶² dennoch einer Form von individueller Mehrsprachigkeit.

Abgesehen davon sind selbst solche Umgebungen, die zunächst eindeutig einsprachig erscheinen, bis zu einem gewissen Grad durch gesellschaftliche und institutionelle Formen von Mehrsprachigkeit beeinflusst. Die alltäglichen kommunikativen Bedürfnisse eines Individuums werden durch diese Formen der Mehrsprachigkeit konditioniert, allerdings in unterschiedlichem Ausmaß und abhängig von Faktoren wie Wohnort, Arbeitsplatz, sozialem Umfeld, usw. Durch diese Prägung wirken sich gesellschaftliche und institutionelle Mehrsprachigkeit auf die individuelle Mehrsprachigkeit aus. Es muss allerdings betont werden, dass diese beiden Formen nicht die einzigen Aspekte sind, die die alltägliche Kommunikation eines Individuums prägen. Ausschlaggebend hierfür ist die sprachliche Sozialisierung i.A., die im folgenden Kapitel angesprochen wird.

Aus dem vorangegangenen Absatz geht hervor, dass ein Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher bzw. institutioneller und individueller Mehrsprachigkeit besteht. Es handelt sich dabei um ein asymmetrisches Verhältnis. Gesellschaftliche und institutionelle Mehrsprachigkeit beeinflussen die individuelle Mehrsprachigkeit stärker, als es umgekehrt der Fall ist. Bereits im vorangegangenen Kapitel wurden Beispiele angeführt, wie sich diese beiden Formen auf das Individuum bzw. auf eine spezifische Gruppe an Individuen auswirken (siehe u.a. „Stereotype Threat“). In dieser Arbeit wird die Perspektive auf dieses Verhältnis umgekehrt, indem untersucht wird, wie individuelle Mehrsprachigkeit bzw. das individuelle sprachliche Repertoire⁶³ im Curriculum miteinbezogen werden. Ziel dieser Vorgehensweise ist es, Möglichkeiten für ein ausgewogeneres, stärker symmetrisches Verhältnis zwischen den verschiedenen Formen von Mehrsprachigkeit im Bildungsbereich aufzuzeigen.

⁶² Vgl. Franceschini (2006), S. 38.

⁶³ In weiterer Folge wird der Einfachheit halber der Begriff Repertoire verwendet.

2.3 Repertoire

Der Begriff bzw. das Konzept des Repertoires geht gemäß Busch auf den Linguisten John Gumperz zurück.⁶⁴ „Es umfasst also die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die SprecherInnen einer Sprechgemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutungen zu vermitteln.“⁶⁵ Diese Auffassung des Repertoires blieb gemäß Zanasi/Platzgummer bis in die Neunzigerjahre erhalten. Sie schreiben hierzu, dass das Repertoire als die Gesamtheit der sprachlichen Ressourcen angesehen wird, die einer SprecherInnengemeinschaft zur Verfügung steht. Diese Summe schließt sämtliche sprachliche Varietäten ein, also Sprachen, Dialekte und auch unterschiedliche Stile.⁶⁶

Die Ähnlichkeiten dieser beiden Definitionen ergeben sich daraus, dass sich Zanasi/Platzgummer auf die Soziolinguistik beziehen, die einen ähnlichen Forschungsschwerpunkt hat, wie der anthropologisch arbeitende Gumperz. In beiden Fällen steht die Beschreibung sämtlicher innerhalb einer festgelegten Gruppe verwendeten Sprachen im Fokus. In dieser Arbeit soll jedoch gezeigt werden, inwieweit der Vielfalt individueller Mehrsprachigkeit auf institutioneller Ebene Rechnung getragen wird. Somit wird hier eine Definition von Repertoire benötigt, die von der soziolinguistisch-anthropologischen Deutung des Begriffs abweicht, in der stärker auf individuelle Aspekte des Repertoires eingegangen wird. Beacco liefert eine Definition des Begriffes, in der individuelle Aspekte des Repertoires angesprochen werden. Er definiert das Repertoire folgendermaßen:

The repertoire consists of resources which individual learners have acquired in all the languages they know or have learned, and which also relate to the cultures associated with those languages (languages of schooling, regional/minority and migration languages, modern or classical languages).⁶⁷

In dieser Definition wird auch ein Bezug zur Kultur hergestellt, die mit einer Sprache assoziiert wird. Eine ähnliche Formulierung findet sich in der Definition des Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), die im Folgenden nach Beacco et al. zitiert wird: „The CEFR defines this repertoire as all the linguistic and cultural resources available to the speaker.“⁶⁸ In dieser Definition sind im Begriff

⁶⁴ Vgl. Busch (2017), S. 19.

⁶⁵ Ebd., S. 20.

⁶⁶ Vgl. Zanasi/Platzgummer (2018), S. 52.

⁶⁷ Beacco (2016), S. 20.

⁶⁸ Ebd., S. 21.

Ressourcen die sprachlichen und kulturellen Aspekte des Repertoires vereint. Beacco et al. spezifizieren jedoch nicht weiter, was die Begriffe sprachliche bzw. kulturelle Ressource im Detail bedeuten.

Um semantische Unklarheiten in der hier verwendeten Definition von Repertoire zu vermeiden, wird deshalb auf den Begriff Ressourcen verzichtet. Stattdessen bietet es sich an, den Begriff Sprache zu verwenden, wie er von Franceschini definiert wurde, nämlich als Varietät, die von einer Gruppe gewohnheitsmäßig für die Kommunikation verwendet wird – was auch Regionalsprachen und Dialekte miteinschließen kann.⁶⁹

In Anlehnung an Berthele wird das Repertoire zusätzlich als das Produkt der sprachlichen Sozialisierung verstanden, das „sich aus den individuellen biografischen Konstellationen und Erfahrungen ergibt“⁷⁰. Berthele unterstreicht dabei den dynamischen Charakter des Repertoires. Dynamisch bedeutet in diesem Fall, dass das Repertoire gegenseitigen internen Einflüssen ausgesetzt ist.⁷¹

Abschließend kann der Begriff Repertoire folgendermaßen zusammengefasst werden: Das Repertoire setzt sich aus sämtlichen Sprachen zusammen, die ein Individuum aktiv oder passiv verwenden kann. Die Zusammensetzung ist gemäß Berthele das Ergebnis der individuellen sprachlichen Sozialisierung.⁷² Was als Sprache gilt, wird in Anlehnung an Franceschini von der jeweiligen Person in Selbstzuschreibung festgelegt.⁷³ Bei der Beschreibung des Repertoires bestimmt die jeweilige Person selbst, ob eine seiner bzw. ihrer Sprachen z.B. als Marokkanisch oder Arabisch bezeichnet werden soll.

2.4 Curriculum

Beacco et al. merken an, dass der Begriff Curriculum schwierig zu definieren ist und eine im allgemeinen Fachdiskurs akzeptierte Definition des Begriffs noch aussteht. Laut Beacco et al. werden auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems unterschiedliche Instrumente verwendet, die dennoch alle mit dem Begriff Curriculum beschrieben werden. Unter Curriculum versteht man auf internationaler Ebene Beacco et al. zufolge in erster Linie Referenzrahmen wie z.B. den Gemeinsamen

⁶⁹ Vgl. Franceschini (2006), S. 38.

⁷⁰ Berthele (2010), S. 226.

⁷¹ Vgl. ebd., S. 226.

⁷² Vgl. ebd., S. 226.

⁷³ Vgl. Franceschini (2006), S. 38.

Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS). Auf nationaler bzw. regionaler Ebene (Macro-Ebene) werden unter dem Begriff Curriculum Lehr- und Lernpläne sowie Bildungsstandards verstanden. Die Meso-Ebene bezieht sich auf die Umsetzung der Vorgaben aus der Macro-Ebene unter Berücksichtigung der spezifischen Voraussetzungen der jeweiligen Schule. Die Micro-Ebene bezeichnet die weitere Umsetzung der Vorgaben in Unterrichtssequenzen.⁷⁴

Den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit bilden die „Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula der Unterstufe an den italienischsprachigen Schulen in Südtirol“. Diese Rahmenrichtlinien können der Macro-Ebene gemäß Beacco et al. zugeordnet werden, da sie für die Provinz Bozen und somit für die regionale Ebene konzipiert wurden. Im Titel des Dokuments findet sich bereits der Begriff Curriculum. Aufgrund dessen ist es rein semantisch schwierig, bei diesen *Rahmenrichtlinien* von einem Curriculum zu sprechen. Einer eng gefassten Definition des Curriculums zufolge wird der Begriff jedoch synonym mit Lehrplan verwendet.⁷⁵ Sofern unter Curriculum Lehrpläne und unter Rahmenrichtlinien Bildungsstandards verstanden werden, handelt es sich der Einteilung von Beacco et al. zufolge bei diesem Dokument um ein für die Macro-Ebene typisches Curriculum.

Das Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache geht detailliert auf den Unterschied zwischen Lehrplan und Curriculum ein. Hofer zufolge liegt der Unterschied darin, dass ein Lehrplan die Lehrinhalte und Methoden vorschreibt, während ein Curriculum eine theoretisch fundierte, wissenschaftlich entwickelte, an gesellschaftliche Entwicklung angepasste, „öffentlich verantwortete Darstellung dessen [ist], was und wie unter welchen Bedingungen gelehrt und gelernt werden soll.“⁷⁶

Der wesentliche Unterschied zwischen einem Lehrplan und einem Curriculum liegt somit in der theoretischen Fundierung, der wissenschaftlichen Entwicklung, der Anpassung an gesellschaftliche Entwicklungen und der Verantwortung durch öffentliche Institutionen. Ausgehend davon handelt es sich bei den oben erwähnten *Rahmenrichtlinien* um ein Curriculum, wenn es die vier oben genannten Kriterien erfüllt. Zwar handelt es sich zweifelsfrei um ein öffentlich verantwortetes Dokument, inwieweit die anderen Kriterien erfüllt werden, müsste im Rahmen einer separaten

⁷⁴ Vgl. Beacco (2016), S. 18.

⁷⁵ Vgl. Hofer (2010), S. 40.

⁷⁶ Ebd., S. 40.

Forschungsarbeit analysiert werden. Aufgrund dessen wird hier angenommen, dass sämtliche Kriterien hinreichend erfüllt werden, damit im Methodenkapitel der Arbeit von einer Curriculumanalyse gesprochen werden kann.

Abschließend wird hier noch die Definition des Curriculums im GERS nach Beacco et al. angeführt, der zufolge das Schulcurriculum lediglich Teil eines breiter gefassten Curriculums ist, das sich aus einer Sequenz von Bildungserfahrungen zusammensetzt. Diese Erfahrungen sollen es dem Individuum ermöglichen, ihr sprachliches und kulturelles Repertoire zu entwickeln.⁷⁷ Bei dieser Definition handelt es sich gemäß dem Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache um ein weit gefasstes Verständnis des Begriffes Curriculum. Hofer zufolge steht in diesem Fall die Gesamtheit eines Bildungsprozesses im Vordergrund. Erst in einem zweiten Schritt erfolgt die konkrete Ausgestaltung in Lehrplänen und Richtlinien.⁷⁸

Eine enggefasste Definition des Begriffs erscheint zunächst sinnvoll, da sie die semantischen Unklarheiten in Bezug auf die Zuordnung des hier zu analysierenden Dokuments klärt. Die Definition des Curriculums als Sequenz von Lernerfahrungen stellt jedoch eine Verbindung zu den individuellen Repertoires der SchülerInnen her. Für ein solches Verständnis des Begriffs spricht, dass damit ein Zusammenhang zwischen einer institutionalisierten Form von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, nämlich dem Curriculum, und individueller Mehrsprachigkeit hergestellt wurde.

Bevor im Methodenkapitel dazu übergegangen wird, detailliert zu beschreiben, wie dieser Zusammenhang hergestellt wird, werden zunächst noch einige Forschungsprojekte vorgestellt. Diese Projekte hängen entweder mit der hier vorgelegten Arbeit zusammen oder sie bilden den bisher erbrachten Forschungsstand ab.

⁷⁷ Vgl. Beacco (2016), S. 18.

⁷⁸ Vgl. Hofer (2010), S. 40.

2.5 Forschungsprojekte

2.5.1 *Repertoire Plus*

Das Forschungsprojekt *Repertoire plus (RepPlus)* der EURAC geht der Frage nach, über welche Repertoires Südtiroler SchülerInnen verfügen und wie sie diese Repertoires in mehrsprachigen Settings nutzen. Das Projekt ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen, Teile der Daten wurden jedoch bereits ausgewertet. Es handelt sich hierbei um qualitativ und quantitativ ausgewertete Fragebögen, mit denen die Repertoires der befragten SchülerInnen erhoben wurden.⁷⁹

Eine zentrale Hypothese des Forschungsprojekts *Repertoire Plus* besteht in der Annahme, dass sämtliche SchülerInnen in Südtirol mehrsprachig sind. Sie sind sich allerdings nicht bewusst, wie sie ihre Repertoires in mehrsprachigen Interaktionssituationen verwenden können.⁸⁰ In Anbetracht dessen wurden u.a. folgende Fragestellungen formuliert: „Über welche Sprachenrepertoires verfügen Südtiroler SchülerInnen [...]?“ und „Wie nutzen Südtiroler SchülerInnen ihre Sprachenrepertoires in interaktiven mehrsprachigen Lernszenarien?“⁸¹.

Diesen Fragen wird bei *Repertoire Plus* in mehreren Phasen nachgegangen. Zunächst wird eine schriftliche Fragebogenerhebung mit insgesamt 250 Probanden durchgeführt. In den Fragebögen werden die Sprachenrepertoires, Metadaten sowie die bereits vorhandenen Kenntnisse über die Ausprägung und Nutzbarkeit der Sprachenrepertoires anhand von offenen und halboffenen Fragen erhoben. Die Metadaten und die Angaben zur Sprachenbiographie werden statistisch ausgewertet, die Antworten zu den offenen und halboffenen Fragen hingegen werden nach der qualitativen Inhaltsanalyse codiert und kategorisiert.⁸²

Die darauf aufbauende Phase von *Repertoire Plus* besteht aus sogenannten Rollenspielexperimenten. Für die Datenerhebung wird beobachtet, wie die SchülerInnen ihre Repertoires in mehrsprachigen Szenarien⁸³ einsetzen. Beim dem

⁷⁹ Vgl. *Repertoire Plus* (2014), S. 6.

⁸⁰ Vgl. ebd., S. 5.

⁸¹ Ebd., S. 6.

⁸² Vgl. ebd., S. 7.

⁸³ Diese mehrsprachigen Szenarien beinhalten neben Deutsch, Italienisch und Ladinisch u.a. auch Englisch, Französisch, Albanisch, Russisch und Arabisch.

„Sprachendorf“ von Adrighem et al.⁸⁴ nachempfundenen Stationenlernen nehmen SchülerInnen in Kleingruppen an fünf Stationen teil, in denen sie an Lenz/Berthele angelehnte Aufgaben bearbeiten müssen.⁸⁵ Im Anschluss an die Stationen werden mit sämtlichen Gruppen noch leitfadengestützte Fokusgruppeninterviews durchgeführt.⁸⁶ Die Video- und Audioaufnahmen zur Stationenarbeit und den Fokusgruppeninterviews wurden noch nicht ausgewertet und können aufgrund ihres Umfang – mehr als 40 Stunden Bild- und Tonmaterial – nicht von einer einzelnen Person transkribiert und analysiert werden. Diese Aufnahmen werden daher nicht in die Arbeit einfließen. Den Fragebögen hingegen werden die Daten für die Beschreibung der individuellen Repertoires entnommen. Wie diese Fragebögen in diese Arbeit einfließen, wird im Methodenkapitel detailliert angesprochen.

2.5.2 Sprachenvielfalt macht Schule

Das Forschungsprojekt *Sprachenvielfalt macht Schule (SmS)* der EURAC widmet sich der Entwicklung von Unterrichtskonzepten und Lehrmaterialien. Bei diesem Projekt werden ebenfalls Daten zur Mehrsprachigkeit bzw. zu Repertoires an Südtiroler Schulen erhoben. Es wurde eine Bedarfserhebung in Form einer Vorstudie u.a. deshalb durchgeführt, da sich die ForscherInnen nicht alleine auf von offizieller Seite erhobenen Daten verlassen wollten.⁸⁷

Aus der Analyse der verfügbaren Dokumente des Landesamts für Statistik (ASTAT) sowie des italienischen und deutschen Schulamtes ging nämlich hervor, dass lediglich Angaben über Staatsbürgerschaft, Herkunftsland und Eintritt in das Schulsystem gemacht wurden. Diese Daten lassen allerdings keine Rückschlüsse über die tatsächliche Sprachenvielfalt an Südtiroler Schulen bzw. über die konkreten Repertoires der SchülerInnen zu. Aufgrund dessen wurden im Rahmen des Projektes eigene Erhebungen durchgeführt.⁸⁸

Bei *Sprachenvielfalt macht Schule* werden „aufbauend auf konkreten Bedarfserhebungen und aktuellen Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik [...] im Rahmen des Projekts Entscheidungshilfen, Unterrichtskonzepte, Projekte,

⁸⁴ Vgl. Adrighem (2006), S. 99f.

⁸⁵ Vgl. Lenz/Berthele (2010), S. 24.

⁸⁶ Vgl. Repertoire Plus (2014), S. 8.

⁸⁷ Vgl. Engel (2012), S. 6.

⁸⁸ Vgl. ebd., S. 6.

Fortbildungen und Materialien für einen angemessenen, sprachbewussten und sprachaufmerksamen Unterricht [...] entwickelt“⁸⁹. Das Projekt zielt darauf ab, „die Wahrnehmung von Verschiedenheit als eine Bereicherung zu fördern [...] und Mehrsprachigkeit als allgemeines Bildungsziel weiter umfassend zu etablieren“⁹⁰. Die Grundlage für die Materialentwicklung bildet die bereits erwähnte Vorstudie.

In der Vorstudie wurden neben problemzentrierten Experteninterviews mit Schulführungskräften und Lehrpersonen auch schriftliche Befragungen von SchülerInnen und deren Eltern durchgeführt.⁹¹ Im Zeitraum Februar bis Juni 2012 wurden zum einen leitfadengestützte Einzel- und Kleingruppeninterviews mit SchuldirektorInnen und Lehrpersonen durchgeführt, zum anderen wurden an neun Schulen die SchülerInnen einer Klasse sowie deren Eltern befragt.⁹² Auf die Auswahlkriterien der am Projekt beteiligten Schulen wird im Rahmen des Methodenkapitels detailliert eingegangen.

Die Daten aus diesem Projekt bilden gemeinsam mit jenen aus *Repertoire Plus* die empirische Grundlage für die in dieser Arbeit durchgeführte Curriculumanalyse. Bevor das methodische Vorgehen dieser Arbeit im Detail beschrieben wird, wird im Folgenden auf weitere akademische Arbeiten und Forschungsprojekte eingegangen, die sich ebenfalls mit Aspekten von Mehrsprachigkeit in Südtirol beschäftigen.

2.5.3 Weitere Forschungsarbeiten

Eine der jüngsten Publikationen zum Thema Mehrsprachigkeit in Südtirol mit besonderem Fokus auf den Bildungsbereich ist die KOLIPSI-II-Studie. Darin wurden u.a. die Veränderungen der Sprachenniveaus Südtiroler MaturantInnen zwischen dem Schuljahr 2007/2008 und 2014/2015 erhoben. Das Ergebnis der Studie war ernüchternd: Die Südtiroler SchülerInnen aus deutschen und italienischen Oberschulen haben sich über diesen Zeitraum hinsichtlich ihrer Zweitsprachenkompetenz deutlich verschlechtert.⁹³ Im Bildungsbereich besteht somit weiterer Handlungsbedarf, jedoch nicht nur von politisch-institutioneller Seite, sondern auch die Wissenschaft und Forschung sind hier gefragt.

⁸⁹ Engel (2012), S. 3.

⁹⁰ Ebd., S. 2.

⁹¹ Vgl. ebd., S. 5.

⁹² Vgl. ebd., S. 6.

⁹³ Vgl. Abel/Vettori (2017), S. 244.

Zum Thema Mehrsprachigkeit in Südtirol wurden neben solchen großangelegten Studien auch akademische Arbeiten publiziert. Eine Abschlussarbeit aus dem Bereich der Bildungswissenschaften für den Primärbereich befasst sich mit der ressourcenorientierten Förderung von Mehrsprachigkeit im Südtiroler Schulsystem. Die Arbeit setzt sich einerseits mit der Legitimation und Zielsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik auseinander und andererseits mit Fördermaßnahmen zur Mehrsprachigkeit in Südtirol. Die Ausführungen zu beiden Teilen sind größtenteils literaturbasiert. Lediglich im Schlussteil werden selbsterhobene Sprachenporträts aus zwei Grundschulklassen herangezogen, um zu unterstreichen, welchen Stellenwert Mehrsprachigkeit an Südtiroler Schulen bereits hat.⁹⁴

Auch in dieser Arbeit wird auf Fördermaßnahmen von Mehrsprachigkeit an Südtiroler Schulen eingegangen. Der Hauptunterschied zwischen beiden Arbeiten liegt in der Methodik. Während die hier vorgelegte Arbeit durch die Daten aus der EURAC stärker empirisch geprägt und weniger literaturbasiert ist, wird dieses Verhältnis bei Morandis Arbeit genau umgekehrt. Die angesprochenen Sprachenporträts bilden den einzigen nicht primär-literaturbasierten Aspekt der Arbeit. Im Weiteren unterscheiden sich die beiden Arbeiten dadurch, dass in Morandis Arbeit der Mehrsprachigkeitsdidaktik ein besonderer Stellenwert zukommt, was sich im Kapitel zu den Fördermaßnahmen niederschlägt. In dieser Arbeit steht im Gegensatz dazu, das Verhältnis zwischen individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit stärker im Fokus.

Eine weitere akademische Abschlussarbeit befasst sich mit Mehrsprachigkeit aus der Perspektive ladinischsprachiger Kinder. Ein wesentlicher Bestandteil dieser Arbeit ist die Beschreibung der Sprachverwendung ladinischer Kinder in verschiedenen Situationen wie z.B. im familiären Kreis oder in öffentlichen Institutionen. Die Methodik dieser Arbeit basiert auf einer Kombination von qualitativen Interviews und Sprachenporträts.⁹⁵ Da die hier vorgelegte Arbeit methodologisch einerseits gänzlich verschieden vorgeht und andererseits die italienischen Schulen in den Fokus nimmt, unterscheidet sich diese Arbeit noch deutlicher von der hier vorliegenden Arbeit als die Arbeit von Morandi.

Abschließend wird noch eine letzte akademische Abschlussarbeit angeführt, die sich ebenfalls mit Mehrsprachigkeit in Südtirol befasst. Aulbert beschäftigt sich mit Sprachstandserhebungen bei mehrsprachigen SchülerInnen in Südtirol. Für die

⁹⁴ Vgl. Morandi (2017), S. 3.

⁹⁵ Vgl. Perathoner (2010), S. i-ii.

Datenerhebung wurden leitfadengestützte Interviews mit VertreterInnen verschiedener Bildungsinstitutionen durchgeführt. Die TeilnehmerInnen wurden u.a. über die aktuelle Praxis beim Einsatz von Sprachstandserhebungen befragt.⁹⁶ Ähnlich wie die vorherigen Arbeiten unterscheidet sich auch die Arbeit von Aulbert deutlich von der hier vorgelegten Arbeit im Hinblick auf Forschungsschwerpunkt und Methodik.

Trotz der in 2.5.1 und 2.5.2 angeführten Forschungsprojekten ergibt sich für die hier vorgelegte Arbeit eine Forschungslücke, denn Daten aus den beiden EURAC-Projekte werden hier mit einem deutlich abweichenden Erkenntnisinteresse weiterverarbeitet. Die oben angesprochenen Abschlussarbeiten befassen sich zum einen mit unterschiedlichen Aspekten von Mehrsprachigkeit in Südtirol und zum anderen setzen sie auf eine unterschiedliche Methodik, um ihre jeweilige Fragestellung zu beantworten. Welches methodische Vorgehen die hier vorgelegte Arbeit verwendet bzw. wie die oben angesprochenen Daten weiterverarbeitet werden, wird im darauffolgenden Kapitel geklärt.

⁹⁶ Vgl. Aulbert (2014), S. 3f.

3 Methodenkapitel

Der Aufbau dieses Kapitels orientiert sich am allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell nach Mayring. Diesem Modell zu Folge wird zunächst das zu analysierende Material⁹⁷ festgelegt. In diesem ersten Schritt wird auch auf die Entstehungssituation und die formalen Charakteristika der zu analysierenden Dokumente eingegangen. Der nächste Schritt legt die Richtung der Analyse fest, die maßgeblich zur Bestimmung der Analysetechnik und Festlegung des konkreten Ablaufmodells beiträgt. Anschließend wird die Fragestellung weiter ausdifferenziert. In diesem Schritt werden zunächst wichtige Begriffe aus der Fragestellung definiert. Anschließend wird gezeigt, welche Bedeutung diese Definitionen für die Analyse haben. Sobald dieser Schritt abgeschlossen ist, gilt es als nächstes die zur Fragestellung passende Analysetechnik zu finden. Das konkrete Ablaufmodell für die Inhaltsanalyse ist nämlich von der gewählten Analysetechnik abhängig. Nachdem die Vorgehensweise bei der Inhaltsanalyse besprochen wurde, wird darauf eingegangen, wie die Ergebnisse der Analyse interpretiert werden können.

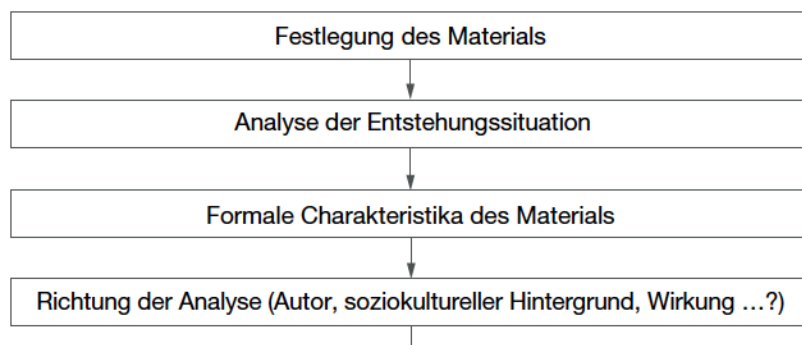


Abb. 1: Ausschnitt aus dem allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell nach Mayring (entnommen aus: Mayring (2015), S. 60)

3.1 Festlegung des Materials

Einen ersten Anhaltspunkt für die Bestimmung des Materials finden wir in den Experteninterviews, die im Rahmen der Vorstudie des Projekts *Sprachenvielfalt macht Schule* mit Schulführungskräften und Lehrpersonen durchgeführt wurden. Eine Frage befasste sich dabei mit den „Konzepten[n] zum management [sic] von Mehrsprachigkeit

⁹⁷ Material bezieht sich in diesem Fall auf die Curricula und nicht auf die Daten aus den Forschungsprojekten *Repertoire Plus* und *Sprachenvielfalt macht Schule*.

auf der Schulebene⁹⁸. Diese Konzepte lassen sich in die fünf folgenden Kategorien einordnen: a) Orientierung an Rahmenrichtlinien, b) schulinterne administrative Konzepte, c) Integration von neuen SchülerInnen ohne Kenntnisse in den Unterrichtssprachen, d) im Schulprogramm verankerte Konzepte und e) Richtlinien zur Sprachenverwendung.⁹⁹ Diese Ergebnisse zeigen einerseits, dass die Rahmenrichtlinien ein guter Ansatzpunkt sind, um den Miteinbezug von vielfältigen Repertoires¹⁰⁰ auf Schulebene zu untersuchen. Es würden sich allerdings auch die schulinternen administrativen Konzepte oder die im Schulprogramm verankerten Konzepte für die Analyse anbieten. Die Rahmenrichtlinien werden jedoch von offizieller Stelle veröffentlicht und sind daher auch frei zugänglich. Es ist fraglich, ob Schulprogramme und schulinterne Konzepte zur Sprachförderung in allen Schulen, in denen Erhebungen im Rahmen der beiden Forschungsprojekte *Repertoire Plus* und *Sprachenvielfalt macht Schule* durchgeführt wurden, öffentlich zugänglich sind. Aus analytischer Sicht ist deshalb die Fokussierung auf die Rahmenrichtlinien eine sinnvolle Entscheidung.

Die Fragestellung dieser Arbeit bezieht sich explizit auf die italienischen Mittelschulen, dadurch kommen für die Inhaltsanalyse lediglich die Rahmenrichtlinien für die italienischen Mittelschulen in Frage, die *Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula der Unterstufe an den italienischsprachigen Schulen in Südtirol*. Bevor genauer auf diese *Rahmenrichtlinien*¹⁰¹ eingegangen wird, gilt es zu begründen, warum der Fokus gerade auf die italienischen Mittelschulen gelegt wird.

Der Hauptgrund hierfür ist, dass somit ein eindeutiger Bezug zum Fach *Deutsch als Zweitsprache* hergestellt wird, denn *Deutsch als Zweitsprache* wird an italienischen Schulen in Südtirol als eigenes Fach unterrichtet. Aufgrund der Deutsch-Fördermaßnahmen an deutschen Schulen ließe sich zwar auch hier ein Bezug zu *Deutsch als Zweitsprache* herstellen, allerdings nicht im selben Ausmaß wie bei italienischen Schulen.

Der Grund, weshalb die Curricula der Mittelschulen Gegenstand der Analyse sind, ist hingegen auf die beiden EURAC-Projekte *Repertoire Plus* und *Sprachenvielfalt macht*

⁹⁸ Engel (2012), S. 10.

⁹⁹ Vgl. ebd., S. 10.

¹⁰⁰ Der Begriff *Vielfältiges Repertoire* wird zu einem späteren Zeitpunkt noch genauer erklärt (siehe Abschnitt 3.4.1 *Vielfältige und erweiterte Sprachenrepertoires* S. 36f.).

¹⁰¹ In weiterer Folge wird dieses Dokument stets mit der Kurzform *Rahmenrichtlinien* bezeichnet.

Schule zurückzuführen. Im Projekt *Repertoire Plus* wird u.a. der folgenden Fragestellung nachgegangen: „Über welche Sprachenrepertoires verfügen Südtiroler SchülerInnen [...]?“¹⁰². Um diese Frage zu beantworten, wurde u.a. eine schriftliche Fragebogenerhebung mit 250 Probanden sowohl in der 3. Klasse der Mittelschule (8. Schuljahr) als auch in der 1. Klasse Oberschule (9. Schuljahr) durchgeführt. Dabei wurden die drei Sprachgruppen Deutsch, Italienisch und Ladinisch gleichermaßen berücksichtigt, d.h. es wurden jeweils zwei Klassen aus beiden Schulstufen pro Sprachgruppe in die Studie eingebunden.¹⁰³

Das Projekt *Sprachenvielfalt macht Schule* zielt hingegen darauf ab, „die Wahrnehmung von Verschiedenheit als eine Bereicherung zu fördern [...] und Mehrsprachigkeit als allgemeines Bildungsziel weiter umfassend zu etablieren“¹⁰⁴. Dieses Ziel soll erreicht werden, indem u.a. Unterrichtskonzepte und Material entwickelt werden, die anschließend an die Schulen weitergegeben werden. Grundlage für die Entwicklungsarbeit bildet eine Bedarfserhebung in Form einer Vorstudie.¹⁰⁵ In dieser wird u.a. den folgenden Leitfragen nachgegangen: „Wie mehrsprachig sind Südtiroler Mittelschulen nach der aktuellen Datenlage? [Anmerkung: Stand 2012]; Wie mehrsprachig sind SchülerInnen, ihre Eltern, Lehrpersonen und Schulführungskräfte?“¹⁰⁶. Um diesen Fragen nachzugehen, wurden bei *Sprachenvielfalt macht Schule* u.a. schriftliche Befragungen von SchülerInnen durchgeführt. Dabei wurden neun Mittelschulen (vier italienische Schulen und fünf deutsche Schulen) aus den Städten Bozen, Brixen und Meran untersucht (insgesamt 170 SchülerInnen).¹⁰⁷

Die Ergebnisse von *Repertoire Plus* und *Sprachenvielfalt macht Schule* werden in der hier vorgelegten Arbeit zusammengeführt und weiterverarbeitet. Damit dies gelingen kann, müssen die Projekte allerdings zuerst auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden. Während das Projekt *Repertoire Plus* Mittelschulen und Oberschulen aller drei Sprachgruppen untersucht, befasst sich das Projekt *Sprachenvielfalt macht Schule* ausschließlich mit deutsch- und italienischsprachigen Mittelschulen. Der gemeinsame

¹⁰² Repertoire Plus (2014), S. 6.

¹⁰³ Ebd., S. 6.

¹⁰⁴ Engel (2012), S. 2.

¹⁰⁵ Vgl. ebd., S. 2.

¹⁰⁶ Ebd., S. 4.

¹⁰⁷ Vgl. ebd., S. 6.

Nenner ist somit die italienische Mittelschule und von daher ist nur diese für die Inhaltsanalyse des Curriculums relevant.

3.2 Analyse der Entstehungssituation und formale Charakteristika

Die hier herangezogenen *Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula der Unterstufe an den italienischsprachigen Schulen in Südtirol* wurden im Rahmen des Beschlusses der Landesregierung Nr. 1434 vom 15.12.2015 beschlossen.¹⁰⁸ Sie wurden unter der Aufsicht von Silvano Trolese erarbeitet, der von der Hauptschulamtsleiterin der italienischsprachigen Schulen Nicoletta Minnei hierfür beauftragt wurde.¹⁰⁹ Insgesamt hat das Dokument eine Länge von 179 Seiten und ist sowohl in deutscher als auch italienischer Sprache verfügbar. Welche Abschnitte dieser *Rahmenrichtlinien* besondere Beachtung finden, wird im Abschnitt Auswertungseinheiten genauer angesprochen.

3.3 Richtung der Analyse

Nachdem das zu analysierende Material festgelegt und anschließend beschrieben wurde, geht es im folgenden Abschnitt darum, welche Richtung die Analyse einschlagen soll. Ausschlaggebend hierfür sind in erster Linie die drei Grundformen des Interpretierens nach Mayring: Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung.¹¹⁰ Für diese Arbeit ist v.a. die Strukturierung von Bedeutung, denn das Ziel einer strukturierenden Inhaltsanalyse ist es, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“¹¹¹

Die bestehenden institutionellen curricularen Voraussetzungen für den Miteinbezug von Repertoires sind jene Aspekte, die aus dem Material anhand vorher festgelegter Ordnungskriterien herausgefiltert werden sollen. Die strukturierende Inhaltsanalyse wird in vier verschiedene Untergruppen eingeteilt: formale, inhaltliche, typisierende

¹⁰⁸ Vgl. Rahmenrichtlinien (2015), S. 7.

¹⁰⁹ Vgl. ebd., S. 2.

¹¹⁰ Vgl. Mayring (2015), S. 50.

¹¹¹ Ebd., S. 65.

und skalierende Strukturierung. Allen vier gemeinsam ist, dass „hier das Hauptkategoriensystem vorab festgelegt wird (deduktive Kategorienanwendung)“¹¹². Bei der hier durchgeführten Inhaltsanalyse handelt es sich um eine inhaltliche Strukturierung, die jedoch auch Elemente der skalierenden Strukturierung enthält, denn einerseits wird „Material zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst [...]“ (inhaltliche Strukturierung) und andererseits wird „das Material nach Dimensionen in Skalenform eingeschätzt [...]“¹¹³ (skalierende Strukturierung). Im Abschnitt Ablaufmodell wird sich jedoch zeigen, dass das konkrete Modell sich primär am Ablaufmodell der inhaltlichen Strukturierung orientiert.

3.4 Theoretische Differenzierung der Fragestellung

Gemäß dem allgemeinen Ablaufmodell nach Mayring müssen Teile der Fragestellung weiter differenziert werden, bevor das Kategoriensystem festgelegt wird.¹¹⁴

3.4.1 Vielfältige und erweiterte Repertoires

Zunächst wird darauf eingegangen, weshalb nicht der Begriff „erweiterte Sprachenrepertoires“, wie er im Projekt *Sprachenvielfalt macht Schule* verwendet wird, Teil der Fragestellung ist. Dieser Begriff wurde von den Autorinnen der Vorstudie verwendet, da sich der Begriff „Migrationshintergrund“¹¹⁵ hinsichtlich der konkreten Sprachenrepertoires der SchülerInnen als unpräzise erwiesen hat.¹¹⁶ Deshalb wird im Rahmen von *Sprachenvielfalt macht Schule* der Begriff „erweitertes Sprachenrepertoire“ verwendet. Darunter „wird hier [...] das Vorhandensein von Sprachkompetenzen in mindestens einer nicht für Südtirol autochthone (Deutsch, Italienisch, Ladinisch) bzw. institutionalisierte Sprache (hier: Englisch als obligatorische Schulfremdsprache) verstanden.“¹¹⁷

¹¹² Mayring (2015), S. 66.

¹¹³ Ebd., S. 66.

¹¹⁴ Ebd., S. 60.

¹¹⁵ Migrationshintergrund bedeutet in diesem Fall, dass die SchülerInnen „nicht in Italien geboren [sind] und/ oder keine bzw. nicht ausschließlich italienische Staatsangehörigkeit“ besitzen. (Engel 2012, S. 7)

¹¹⁶ Kritisiert wurde an diesem Begriff u.a., dass Angaben zum Geburts- oder Herkunftsland keine oder nur bedingt Rückschlüsse über die Erstsprache der SchülerInnen zulassen.

¹¹⁷ Engel (2012), S. 7.

Die Grundlage für den Begriff „vielfältiges Repertoire“¹¹⁸ ist die Annahme, dass „erweiterte bzw. nicht-erweiterte Sprachenrepertoires“¹¹⁹ keine homogene Menge bilden. „Nicht-erweiterte“ Repertoires unterscheiden sich nämlich hinsichtlich Kompetenz und Verwendungshäufigkeit einer Sprache. Ein „nicht-erweitertes“ Repertoire mit Italienisch als am besten beherrschte Sprache ist nicht gleich wie ein „nicht-erweitertes“ Repertoire mit Englisch als am besten beherrschte Sprache.

Der wesentliche Unterschied zwischen einem „vielfältigen“ und einem „erweiterten“ bzw. „nicht-erweiterten“ Repertoire liegt somit darin, dass der erste Begriff um zwei Bedeutungsdimensionen erweitert wird. Der Begriff „vielfältiges“ Repertoire wird gewissermaßen dreidimensional, indem die Kategorien *am besten beherrschte* bzw. *am wenigsten beherrschte Sprache* und *am häufigsten* bzw. *am wenigsten verwendete Sprache* dem Begriff Repertoire angeheftet werden.

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, woher die Kategorien *am besten beherrschte* bzw. *am wenigsten-beherrschte Sprache* bzw. *am häufigsten* bzw. *am wenigsten verwendete Sprache* stammen. Sowohl *Repertoire Plus* als auch *Sprachenvielfalt macht Schule* holen in den schriftlichen Fragebogeninterviews Informationen zu den Repertoires der SchülerInnen ein. Sie unterscheiden sich dabei jedoch hinsichtlich der Fragestellung bei der Erhebung v.a. in Bezug auf Sprachkompetenz und Häufigkeit. Die hier verwendeten Kategorien *am besten beherrschte* bzw. *am wenigsten beherrschte Sprache* (BB/WB) und *am häufigsten* bzw. *am seltensten verwendete Sprache* (HV/SV) sind den Fragebögen von *Repertoire Plus* entnommen. Dies hat den einfachen Grund, dass dort explizit nach diesen Informationen gefragt wird: (Frage B.2 bzw. B.3 „Welche deiner Sprachen oder Dialekte würdest du als deine ‚schwächste [bzw. stärkste] Sprache‘ bezeichnen? Warum?“ und Frage B.4 bzw. B.5 „Welche deiner Sprachen oder Dialekte verwendest du am häufigsten [bzw. seltensten]?“¹²⁰). Bei diesen Fragen kann jeweils nur eine Antwort gegeben werden.

Bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass die Kategorien *am besten beherrschte* bzw. *am wenigsten beherrschte Sprache* (BB/WB) nicht dem Wortlaut der Fragebögen

¹¹⁸ In weiterer Folge wird in Anlehnung an das Projekt *Repertoire Plus* die Kurzform Repertoire anstelle von Sprachenrepertoire verwendet.

¹¹⁹ Ein „nicht-erweitertes Sprachenrepertoire“ besteht aus für Südtirol autochthonen (Deutsch, Italienisch, Ladinisch) bzw. institutionalisierten Sprachen (Englisch als obligatorische Schulfremdsprache). (Vgl. Engel 2012, S. 7)

¹²⁰ Fragebogen, S. 5.

entsprechen. In den Fragebögen von *Repertoire Plus* ist anstatt dessen die Rede von „stärkster“ bzw. schwächster“ Sprache. Für die hier durchgeführte Analyse wird allerdings die Formulierung *am besten beherrschte* bzw. *wenigsten-beherrschte Sprache* verwendet, denn diese Variante ist erstens einfacher zu codieren (BB/WB im Gegensatz zu S+/S- o.Ä.), zweitens impliziert sie keine Wertung und ist drittens dennoch synonym mit der ursprünglichen Formulierung.

Beim Projekt *Sprachenvielfalt macht Schule* werden Informationen über die Repertoires im Hinblick auf Kompetenz und Verwendungshäufigkeit nicht auf dieselbe Art erhoben. In den Fragebögen wird nicht explizit nach der am häufigsten bzw. am seltensten verwendeten Sprache gefragt. Die SchülerInnen werden allerdings aufgefordert auf einer vierstufigen Skala zu bewerten, wie häufig sie Deutsch, Italienisch, Englisch und weitere Sprachen, die sie eventuell beherrschen, verwenden. Die Häufigkeit wird entlang vier Stufen skaliert (*immer, oft, manchmal* und *nie*). Jene Sprachen, deren Verwendung am höchsten bzw. niedrigsten bewertet wird, fallen somit in die Kategorie HV bzw. SV. Mehrfachnennungen sind hier im Gegensatz zu *Repertoire Plus* zwar möglich, die Vergleichbarkeit der Daten aus *Sprachenvielfalt macht Schule* und *Repertoire Plus* ist dennoch gegeben.

Ein ähnliches Problem ergibt sich bei der Sprachkompetenz. In den Fragebögen von *Sprachenvielfalt macht Schule* werden die SchülerInnen nicht gefragt, welche Sprache sie am besten bzw. wenigsten beherrschen. Sie müssen ihre Kompetenz in den verschiedenen Sprachen in den vier Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen selbst einschätzen. Die Kompetenz wird entlang einer fünfstufigen Skala eingetragen (*sehr gut, eher gut, eher schlecht, sehr schlecht, überhaupt nicht*). Jene Sprachen, deren Kompetenz in den vier Fertigkeiten am höchsten bzw. niedrigsten eingeschätzt wird, fallen somit in die Kategorie *am besten beherrschte* bzw. *am wenigsten beherrschte Sprache* (BB/WB).

Da die SchülerInnen auch bei den Fragebögen von *Repertoire Plus* ihre Sprachkompetenz selbst einschätzen müssen, bietet es sich in diesem Fall an, die Angaben zu Frage B.2 und B.3 zunächst außer Acht zu lassen und stattdessen die Angaben zur eigenen Sprachkompetenz zu verwenden. Dadurch wird sichergestellt, dass die Daten von *Repertoire Plus* und *Sprachenvielfalt macht Schule* miteinander vergleichbar bleiben. Somit fallen auch bei den Fragebögen von *Repertoire Plus* jene Sprachen, deren Kompetenz in den vier Fertigkeiten am höchsten bzw. niedrigsten eingeschätzt wird, in die Kategorie BB bzw. WB. Bei *Repertoire Plus* wird hingegen

anstelle einer fünfstufigen Skalierung eine zehnstufige verwendet (1 steht für „kann ich gar nicht“ und 10 für „kann ich ausgezeichnet“). Da jedoch die am höchsten bzw. niedrigsten bewertete Sprache oder u.U. Sprachen von Bedeutung sind, ist es nicht unbedingt notwendig die Skalen aneinander anzugleichen – durch eine Multiplikation bzw. Division um den Faktor 2).

Im nächsten Schritt wird bestimmt, wie die am besten bzw. am wenigsten beherrschte Sprache festgelegt wird. Als Kriterium hierfür bietet sich der Mittelwert aus den Kompetenzen in allen vier Fertigkeiten an. Die Sprache mit dem niedrigsten bzw. höchsten Mittelwert fällt demnach in die Kategorie am besten beherrschte bzw. *am wenigsten beherrschte Sprache*. An dieser Stelle muss allerdings spezifiziert werden, dass für einige Sprachen der Mittelwert aus allen vier Fertigkeiten nur bedingt aussagekräftig ist. Hierbei handelt es sich um Sprachen, die hauptsächlich in einem mündlichen Kontext verwendet werden. Deshalb wird in diesen Fällen nur der Mittelwert aus den beiden Fertigkeiten Sprechen und Hören als Kriterium herangezogen. Jene Sprachen, für die diese Ausnahmeregelung gilt, lassen sich in zwei Gruppen zusammenfassen:

1. Dialekte bzw. Regionalsprachen, die i.A. nur in informellen Kontexten verwendet werden und für die deshalb auch nur die beiden Fertigkeiten Sprechen und Hören relevant sind;
2. Sprachen, die nicht das Latein-Alphabet verwenden. Im Falle von Arabisch z.B. sind ebenfalls nur die beiden Fertigkeiten Hören und Sprechen relevant, weil aus den Fragebögen nicht hervorgeht, ob die betreffenden SchülerInnen in diesen Sprachen überhaupt alphabetisiert wurden.

Nachdem die Kategorien *am besten* bzw. *am wenigsten beherrschte Sprache* und *am häufigsten* bzw. *seltensten verwendete Sprache* (BB bzw. WB sowie HV bzw. SV) festgelegt wurden, gilt es nun den Begriff „vielfältiges“ Repertoire zu klären. Wie bereits angesprochen, zeichnet sich dieser Begriff durch seine Dreidimensionalität aus. Die erste Dimension, das Repertoire wird durch zwei weitere Dimensionen, die oben angeführten Kategorien, ergänzt. Es ist davon auszugehen, dass diese „dreidimensionalen“ Repertoires deutlich heterogener sind als die „erweiterten“ und „nicht-erweiterten“ Repertoires). Zweck dieser Differenzierung ist aber gerade zu zeigen, dass die Repertoires der SchülerInnen aufgrund von unterschiedlicher Kompetenz und Verwendungshäufigkeit heterogen sind.

Im Projekt *Repertoire Plus* wird einem Repertoire bestehend aus Italienisch, Deutsch, Englisch und einem italienischen Dialekt der Code IDE.ID zugewiesen. Wenn die oben genannten Kategorien und ihre Codes – *am besten* bzw. *am wenigsten beherrschte Sprache* (BB/WB) und *am häufigsten* bzw. *am seltensten verwendete Sprache* (HV/SV) – an ein erweitertes Repertoire in kodierter Form angeheftet wird, kann ein vielfältiges Repertoire z.B. folgendermaßen aussehen: I_{BB}D_{WB}E_{SV}.ID_{HV}.

3.4.2 Der Begriff Miteinbezug als Kategorie

Nachdem der Begriff Repertoire im vorangegangenen Abschnitt geklärt wurde, soll als nächstes der Begriff „Miteinbezug“ definiert werden. Dieser Begriff wird im Kontext der in dieser Arbeit behandelten Fragestellung betrachtet. Es wird somit geklärt, was unter dem „Miteinbezug von vielfältigen Repertoires“ verstanden wird. Da weder *Repertoire Plus* oder *Sprachenvielfalt macht Schule* den Begriff Miteinbezug verwenden und somit auch nicht auf deren theoretische Vorarbeit zurückgegriffen werden kann, gilt es eine geeignete Arbeitsdefinition dafür zu finden.

Beginnen wir mit der Annahme, dass Sprache in sämtlichen Unterrichtsvorgängen eine Rolle spielt. Das bedeutet, dass sämtliche Sprachhandlungen im Unterricht einen Miteinbezug von Sprache beinhalten. Ausgehend von dieser Annahme kann dem Miteinbezug von Sprache zwar in der Form einer Unterrichtsbeobachtung nachgegangen werden, jedoch nicht in Form einer Curriculumanalyse. Aufgrund dessen braucht es eine Definition des Begriffes, die auch dem Analysegegenstand Rechnung trägt. Von daher wird unter dem direktem Miteinbezug (DM) von Sprache verstanden, dass eine Sprache als Unterrichtssprache verwendet wird. Von indirektem Miteinbezug sprechen wir hingegen, wenn eine Sprache als Unterrichtsgegenstand miteingebunden wird. Ein Beispiel für den indirekten Miteinbezug sind die Unterrichtsmaterialien zum Thema Mehrsprachigkeit vom Projekt *Sprachenvielfalt macht Schule*. In den Materialien werden u.a. verschiedene in Italien gesprochene Sprachen thematisiert. Diese Sprachen sind in diesem Fall nur Unterrichtsgegenstand, aber nicht Unterrichtssprache. Aufgrund dessen fällt ein solches Beispiel in die Kategorie IDM.

Abhängig von den unterrichteten Fächern (Sprach- oder Sachfächer) werden verschiedene Sprachen als Unterrichtssprache verwendet. Bei den Sachfächern ist die Unterrichtssprache in der Regel die Schulsprache – und somit Italienisch. Um ggf.

jenen Fällen Rechnung zu tragen, in denen eine andere Sprache als die Schulsprache Italienisch als Unterrichtssprache verwendet wird, wird eine weitere Kategorie eingeführt: der fachliche direkte Miteinbezug (FDM). Von FDM wird gesprochen, wenn eine Sprache zumindest tlw. in einem Nicht-Sprachfach als Unterrichtssprache verwendet wird. Gegen diese Definition von FDM kann eingewandt werden, dass auch in Sprachfächern fachliche Inhalte vermittelt werden und somit diese Fälle auch in die Kategorie FDM gehören. Dem kann widersprochen werden, zumal sich die Definition nicht auf fachliche Inhalte bezieht, sondern auf die Verwendung von Sprache in einem bestimmten fachlichen Kontext.

Diese unterschiedlichen Formen von Miteinbezug müssen allerdings noch differenziert werden, denn es macht für den Miteinbezug von Repertoires einen Unterschied, ob die am besten herrschte und am häufigsten verwendete Sprache als Unterrichtssprache verwendet wird oder die am wenigsten beherrschte und am seltensten verwendete Sprache. Außerdem darf bei der Einteilung auch nicht vernachlässigt werden, dass die Kategorien am besten bzw. *wenigsten beherrschte Sprache* (BB/WB) und am *häufigsten* bzw. *seltensten verwendete Sprache* (HV/SV) in unterschiedlichen Kombinationen auftreten können. Die folgende Klassifizierung versucht dem bestmöglich Rechnung zu tragen.

- Für den Fall, dass beide Kategorie (BB und HV) gemeinsam zutreffen, wird die Bezeichnung „Miteinbezug ersten Grades“.
- Für den Fall, dass nur eine der beiden Kategorien (BB und HV) zutrifft, wird die Bezeichnung „Miteinbezug zweiten Grades“.
- Sofern die Unterrichtssprache in keine der vier Kategorien fällt, wird Bezeichnung „Miteinbezug dritten Grades“.
- Für den Fall, dass nur eine der beiden Kategorien (WB und SV) zutrifft, wird die Bezeichnung „Miteinbezug vierten Grades“.
- Für den Fall, dass beide Kategorie (WB und SV) gemeinsam zutreffen, wird die Bezeichnung „Miteinbezug ersten Grades“.

3.5 Festlegung des Analysemodells

Nachdem festgelegt wurde, welche Strukturierungsdimensionen es für die Kategorie Miteinbezug gibt (FDM, DM und IDM) und wie diese Dimensionen weitere Ausprägungen erhalten können, stellt sich nun die Frage, ob weiterhin dem Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse gefolgt werden soll oder ob es zumindest tlw. verändert werden soll. Im Folgenden werden beide Möglichkeiten kurz skizziert.

Es ergeben sich m.E. hierfür zwei Möglichkeiten. Die erste Variante sieht vor, dem Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalysen strikt zu folgen. Das bedeutet, zunächst werden Strukturierungsdimensionen (FDM, DM, und IDM) und deren Ausprägungen (z.B. DM 1., 2., 3., 4. und 5. Grades) bestimmt. Letztere werden immer im Hinblick auf ein spezifisches Repertoire (z.B. IBB_{DWB}ESV.ID_{HV}) festgelegt. Das Kategoriensystem ist daher abhängig von den Repertoires. Das bedeutet, dass für jedes Repertoire (oder jede Gruppe an Repertoires) ein eigenes Kategoriensystem erstellt werden muss. Das gilt auch für die Definition von Ankerbeispielen und Kodierregeln. Einzig die Fundstellenbezeichnung muss nicht mehrmals durchgeführt werden. Es wird daher nicht bloß eine Inhaltsanalyse durchgeführt, sondern eine Vielzahl an Analysen; anders ausgedrückt, es braucht eine Analyse für jedes verschiedene Repertoire. Die Genauigkeit mag zwar für dieses Vorgehen sprechen, der dabei zu betreibende Aufwand hingegen spricht zweifelsohne dagegen.

Die zweite Variante orientiert sich am Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung. Zunächst werden die inhaltlichen Hauptkategorien als Strukturierungsdimension festgelegt. Bei den Hauptkategorien handelt es sich um die zuvor definierten Formen von Miteinbezug (FDM, DM und IDM). Die Ausprägungen dieser Kategorien sind die miteinbezogenen Sprachen. Das bedeutet, dass die Hauptkategorien (IDM, DM und FDM) durch einen Code für die miteinbezogene Sprache ergänzt werden (z.B. FDM-D für den fachlichen direkten Miteinbezug von Deutsch). Anhand der Ergebnisse dieser strukturierenden Inhaltsanalyse können wir allerdings nur erkennen, wie Sprachen in den *Rahmenrichtlinien* miteinbezogen werden. Um nachvollziehen zu können, wie die verschiedenen Repertoires in den *Rahmenrichtlinien* miteinbezogen werden, müssen die Ergebnisse der Inhaltsanalyse in Bezug auf die Repertoires interpretiert werden. Nur auf diese Weise können Aussagen über den Miteinbezug der Repertoires getroffen werden.

Nachdem nun auf beide Vorgehensweisen eingegangen wurde, wird als nächstes geklärt werden, welche der beiden Varianten besser geeignet ist. Der Unterschied der zweiten Variante gegenüber der ersten ist, dass die Ergebnisse der Inhaltsanalyse für jedes Repertoire anhand des Rasters eingeschätzt werden können, anstelle, dass eine eigene Inhaltsanalyse für jedes Repertoire durchgeführt wird. Aufgrund des deutlich geringeren Aufwandes und der besseren Vergleichbarkeit der Ergebnisse ist m.E. die zweite Variante eindeutig besser geeignet, um die hier gestellte Fragestellung zu beantworten.

3.6 Festlegung des Kategoriensystems

Als nächstes wird das Kategoriensystem für die Analyse festgelegt. Die Kategorien für die Analyse erhalten wir dadurch, dass sämtliche Sprachen, die in den Repertoires von *Repertoire Plus* bzw. *Sprachenvielfalt macht Schule* vorkommen, in codierter Form¹²¹ an die Hauptkategorien (IDM, DM, FDM) hinzugefügt werden. Tabelle 1 zeigt einen Ausschnitt aus dem Kategoriensystem, bestehend aus den drei Hauptkategorien (IDM, DM und FDM) und den Codes für die verschiedenen Sprachen. Während die Definitionen der Kategorien bereits beschrieben wurden (Bsp.: FDM-I), muss auf die Zuordnung zu Kategorien noch eingegangen werden.

FDM-D	FDM-I	FDM-E	FDM-F	...
DM-D	DM-I	DM-E	DM-F	...
IDM-D	IDM-I	IDM-E	IDM-F	...
...	...	...	...	...

Tab. 1: Ausschnitt aus dem Kategoriensystem (entnommen aus: Anhang C)

3.7 Definition der Analyseeinheiten und Festlegung der Ankerbeispiele

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die Fragestellung ausdifferenziert wurde und das zu verwendende Ablaufmodell und Kategoriensystem bestimmt wurde, müssen als nächstes die Analyseeinheiten definiert werden. Zuvor muss allerdings noch auf einen methodischen Zwischenschritt eingegangen werden, mit dem

¹²¹ Für die Kennzeichnung der Sprachen werden dieselben Codes verwendet, wie sie bereits bei der Beschreibung der Repertoires in *Repertoire Plus* verwendet werden.

sichergestellt wird, dass Kategoriensystem, Analyseeinheiten etc. für die Analyse tauglich sind, nämlich der Probedurchgang.

3.7.1 Probedurchgang

Bevor die eigentliche Analyse durchgeführt wird, soll stets ein Probedurchgang durchgeführt werden, der gemäß Mayring in den meisten Fällen zur Folge hat, dass Analyseeinheiten, Ankerbeispiele oder Kategoriensystem überarbeitet werden müssen.¹²² Daher wird vor Beginn der Analyse in den *Rahmenrichtlinien* überprüft, ob Kategoriensystem und Analyseeinheiten für die Analyse tauglich sind. Der Probedurchgang ist Teil des Analysekapitels.

3.7.2 Ankerbeispiele

Unter Ankerbeispielen versteht Mayring Textstellen, „die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen“¹²³. An dieser Stelle wird eine Textstelle aus den *Rahmenrichtlinien* zitiert, die zwar in die Kategorie IDM fällt, aber dennoch offenlässt, welche Sprachen miteinbezogen werden: „Die Schüler/innen können [...] über inter/transkulturelle Erfahrungen und Aspekte (z.B. interkulturelle Kommunikation, Zusammenleben der verschiedenen Sprachgruppen) sprechen“¹²⁴. Wenn die SchülerInnen z.B. über das Zusammenleben der verschiedenen Sprachgruppen sprechen, werden dabei ihre eigenen Sprachen zum Unterrichtsgegenstand und somit kann von IDM gesprochen werden. Für Interpretationen offen bleibt jedoch die Frage, welche Sprachen in diesem Fall konkret miteinbezogen werden. In Bezug auf das Zusammenleben der verschiedenen Sprachgruppen lassen sich zunächst die drei für Südtirol autochthonen Sprachen (Deutsch, Italienisch und Ladinisch) vermuten. Diese Auslegung ist jedoch zu eng gefasst und spiegelt auch nicht die gesellschaftliche Realität wider. Somit wird davon ausgegangen, dass inter/transkulturelle Erfahrungen abhängig von den individuellen Repertoires sind und aufgrund dessen sämtliche darin enthaltene Sprachen gleichermaßen miteinbezogen werden sollten. Das bedeutet, dass dem

¹²² Vgl. Mayring (2015), S.92.

¹²³ Ebd., S. 92.

¹²⁴ Rahmenrichtlinien (2015), S. 100.

Kategoriensystem noch eine weitere Kategorie hinzugefügt wird, nämlich IDM*. Diese Kategorie gibt an, dass sämtliche Sprachen aus dem Repertoire miteinbezogen werden.

Auf weitere Ankerbeispiele wird detailliert im Analysekapitel eingegangen.

3.8 Analyseeinheiten

Kommen wir zur Definition der Analyseeinheiten. Diese Einheiten dienen gemäß Mayring dazu, die Präzision der Inhaltsanalyse zu erhöhen und werden in drei Gruppen eingeteilt: Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheiten.¹²⁵

- Die Kodiereinheit legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann.¹²⁶ Es handelt sich dabei um den minimalen Textteil, in dem präzisiert wird, in welche Kategorie die Textstelle eingeordnet wird und welche Sprachen damit gemeint sind.
- Die Kontexteinheit legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann.¹²⁷ Für diese Einheit kann jedoch keine Wortobergrenze festgelegt werden – die ohnehin willkürlich wäre. Von daher ist ein Beispiel am besten geeignet, um zu verdeutlichen, was m.E. den größten Textbestandteil ausmacht, der unter eine Kategorie fallen kann. Wird in den *Rahmenrichtlinien* bspw. eine Form von Unterricht beschrieben wird, die eindeutig der hier angeführten Definition von IDM zugeordnet werden kann, fällt diese Textstelle als Kontexteinheit in die Kategorie IDM. Damit die Zuordnung von Kontexteinheiten bei der Analyse nachvollziehbar ist, werden sie besonders häufig als Ankerbeispiele herangezogen.
- Die Auswertungseinheit legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden.¹²⁸ Diese Einheiten setzen sich aus Abschnitten aus den zu analysierenden *Rahmenrichtlinien* zusammen. Neben den Richtlinien für die Unterrichtsfächer zählen auch die Abschnitte Vorwort der Hauptschulamtsleiterin und des Landesrates, Beschluss der Landesregierung

¹²⁵ Vgl. Mayring (2015), S. 59.

¹²⁶ Vgl. ebd., S. 59.

¹²⁷ Vgl. ebd., S. 59.

¹²⁸ Vgl. ebd., S. 59.

Nr. 1434 vom 15/12/2015 und das Vorwort zu diesen Einheiten. Anhand dieser Auswertungseinheiten ergibt sich ein akkurates Bild der in den *Rahmenrichtlinien* miteinbezogenen Repertoires.

3.9 Bezeichnung und Extraktion der Fundstellen

Die nächsten Schritte nach dem Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalysen nach Mayring sind die Bezeichnung und Extraktion der Fundstellen¹²⁹. Sämtliche relevante Textstellen werden zunächst in den *Rahmenrichtlinien* markiert und anschließend im Wortlaut in eine Tabelle übertragen. Jeder Textstelle werden in dieser Tabelle Haupt- und Nebenkategorien zugeordnet¹³⁰. Längeren Textstellen können u.U. auch mehreren Kategorien zugeordnet werden. Neben den Kategorien wird bei jeder Fundstelle auch die Seitenanzahl notiert. Die Textstellen werden nach dem Unterrichtsfach geordnet, aus dem sie entnommen wurden. Anhand dieser Tabelle wird festgestellt, wie oft und auf welche Art Sprachen in den *Rahmenrichtlinien* miteinbezogen werden. Die Tabelle mit sämtlichen Belegen befindet sich in Anhang C.

3.10 Weiterverarbeitung der Ergebnisse mithilfe eines Analyserasters

IBB _{DWB} ESV.ID _{HV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
									E						

Tab. 2: Beispiel eines tlw. ausgefüllten Repertoires (entnommen aus: Anhang D)

Damit nachvollziehbar bleibt, wie der sprachliche Miteinbezug von Repertoires interpretiert wird, werden im Folgenden einige Regeln bestimmt. Die erste Regel betrifft die Art des Miteinbezugs: Es gilt, dass fachlicher direkter Miteinbezug (FDM) eine Sprache stärker miteinbezieht als direkter Miteinbezug (DM), welcher wiederum eine Sprache stärker miteinbezieht als indirekter Miteinbezug (IDM). Daraus ergibt sich

¹²⁹ Mayring (2015), S. 93.

¹³⁰ Ebd., S. 99.

folgendes Verhältnis: $FDM > DM > IDM$. Diese Rangordnung gründet auf der Annahme, dass FDM im Gegensatz zu DM nicht wesentlich durch das unterrichtete Fach konditioniert wird und aufgrund dessen FDM höher einzuschätzen ist als DM. Das bedeutet, im Fach *Deutsch als Zweitsprache* ist anzunehmen, dass die Unterrichtssprache Deutsch ist. Für andere Fachbereiche gilt diese Annahme hingegen nicht zwangsläufig. IDM wird demzufolge am geringsten eingestuft, da sich dieser Begriff definitionsgemäß nur auf den Miteinbezug von Sprache als Unterrichtsgegenstand und nicht als Unterrichtssprache bezieht. Die zweite Regel betrifft den Miteinbezugsgrad. Durch die Skalierung von 1 bis 5 (von stark bis schwach) wird bereits deutlich, welcher Grad höher eingeschätzt wird. Werden diese beiden Regeln auf das Analyseraster übertragen, so kann Miteinbezug eines Repertoires entlang der Längsachse des Rasters eingeschätzt werden. Je weiter links ein Repertoire eingeordnet wird, umso höher ist sein Miteinbezug in den *Rahmenrichtlinien*.

3.11 Hypothese

Mithilfe des Analyserasters lassen sich Aussagen über den sprachlichen Miteinbezug von verschiedenen Repertoires treffen. Die Hypothese ist, dass der Grad des Miteinbezugs zwischen nicht-erweiterten und erweiterten Repertoires stark schwankt. Im Vorhinein lässt sich allerdings nicht sagen, welche beiden Repertoires am stärksten hinsichtlich ihres sprachlichen Miteinbezugs divergieren. Die Interpretation der Ergebnisse der Inhaltsanalyse anhand der Raster wird zeigen, ob diese Hypothese zutrifft und zwischen welchen Repertoires sich die größten Schwankungen ergeben.

3.12 Weiteres Vorgehen

Nachdem nun das methodische Vorgehen dieser Arbeit geklärt ist, werden im folgenden Analysekapitel zunächst die Datengewinnung und -aufbereitung der Repertoires thematisiert. Im Anschluss daran wird auf den Probedurchgang eingegangen, in dem das Kategoriensystem und die Analyseeinheiten erprobt werden. Anschließend werden die Ankerbeispiele detailliert beschrieben. Als Nächstes werden qualitative und quantitative Ergebnisse der Inhaltsanalyse angesprochen; diese werden abschließend anhand der Analyserasters interpretiert.

4 Analysekapitel

Dieses Kapitel ist in mehrere Abschnitte gegliedert. Zunächst wird im Detail darauf eingegangen, wie anhand der Daten der beiden EURAC-Projekte *Sprachenvielfalt macht Schule* und *Repertoire Plus* die Repertoires gewonnen wurden. Die Vorgehensweise wird detailliert beschrieben, zumal die Fragestellung bei der Erhebung der Repertoires in den beiden Projekten nicht identisch ist. Daher werden zunächst die Repertoires präsentiert und anschließend wird begründet, wie diese Daten zusammengefügt wurden. Im nächsten Schritt werden die Repertoires als Vorbereitung auf die Curriculumanalyse kategorisiert. Indem die Repertoires bereits vorab in Gruppen eingeteilt werden, wird bei der anschließenden Auswertung besser deutlich, welche Repertoires bzw. Gruppe von Repertoires mehr oder weniger im Curriculum eingebunden werden.

Nachdem die Repertoires kategorisiert wurden, werden sämtliche relevante Stellen sprachlichen Miteinbezugs in den *Rahmenrichtlinien* hervorgehoben. Die Auswahl dieser Stellen wird ausführlich begründet. Es werden jedoch nicht sämtliche Textstellen besprochen, sondern lediglich die bereits angesprochenen Ankerbeispiele. Bevor anhand der gesammelten Textstellen Aussagen darüber getroffen werden, wie eine bestimmte Gruppe in den Repertoires miteinbezogen wird, werden mehrere Textstellen aus den *Rahmenrichtlinien*, in denen verschiedene Aspekte im Umgang mit Mehrsprachigkeit thematisiert werden, detailliert angesprochen. Dies bildet den qualitativen Aspekt der Auswertung. Im anschließenden quantitativen Abschnitt wird anhand der gesammelten und geordneten Textstellen begründet, welche Gruppen mehr bzw. weniger in den *Rahmenrichtlinien* berücksichtigt werden. Im darauffolgenden abschließenden Kapitel werden die Ergebnisse im Hinblick auf die in dieser Arbeit gestellte Fragestellung zusammengefasst.

4.1 Erhebung und Aufbereitung der Repertoires

Bevor auf die Erhebung der Repertoires eingegangen wird, wird hier zunächst auf einen grundlegenden Aspekt der Datenverarbeitung eingegangen. Gemeint ist die Anonymisierung der Daten. So wird jedem/r TeilnehmerIn der *Repertoire Plus*-Erhebung im Datensatz ein Code (z.B. R1.IMFB.A01) anstelle seines/ ihres Namens zugeordnet, wodurch die Ergebnisse der Erhebung anonymisiert sind. Mit diesen

Codes ist dennoch möglich, die Daten anhand der original eingescannten Fragebögen zu überprüfen, die auch die den SchülerInnen zugeordneten Codes enthalten. Dasselbe gilt auch für die Daten von *Sprachenvielfalt macht Schule*. Auch bei dieser Erhebung werden die Namen der teilnehmenden SchülerInnen durch Codes ersetzt (z.B. I15CB02).

Nachdem dieser Aspekt geklärt ist, wird als nächstes auf die Gewinnung der Daten eingegangen. Ausgangspunkt für die Zusammenstellung der Repertoires bilden die Fragebogeninterviews von *Repertoire Plus*. In diesen Fragebögen werden erstens die von den SchülerInnen beherrschten Sprachen erhoben. Zweitens wird der Frage nachgegangen, welche Sprache am besten bzw. wenigsten beherrscht wird¹³¹ und welche Sprache am häufigsten bzw. am seltensten verwendet wird¹³². Wie bereits im Methodenkapitel angesprochen, bilden diese Fragen die Grundlage für die Kategorien WB/BB und SV/HV, die an die Codes der Repertoires angeheftet werden, damit wir die vielfältigen Repertoires (vR) erhalten. Da die Fragebögen von *Repertoire Plus* die Grundlage für die Codierung und Kategorisierung bilden, sind Mehrfachnennungen von Kategorien (WB oder HV) – wie z.B. bei folgendem vR: ID_{BB,HV}E.DD_{HV}.ID_{SV}.S_{WB}¹³³ – i.A. nicht die Regel.

Im Gegensatz zu *Repertoire Plus* werden bei *Sprachenvielfalt macht Schule* bei der Erhebung der besten bzw. wenigsten beherrschten Sprache sowie der am häufigsten bzw. am seltensten Sprache Skalen verwendet, auf denen die Verwendungshäufigkeit bzw. Kompetenz bewertet wird. Insbesondere die vierstufige Skala zur Bewertung der Häufigkeit mit den Auswahlmöglichkeiten *immer*, *oft*, *manchmal* und *nie* (oder in Zahlen 1, 2, 3 und 4) ist anfällig für Redundanzen. Bei *Repertoire Plus* erhalten wir hingegen im allgemeinen eindeutige Ergebnisse und zwar bedingt durch die bereits angesprochene Fragestellung der Fragebögen. Abgesehen davon gibt es jedoch weitere Unterschiede zwischen den Fragebögen der beiden Projekte und ihren jeweiligen Daten. Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Fragestellung und

¹³¹ Im Fragebogen werden den SchülerInnen die folgenden beiden Fragen gestellt: „Welche deiner Sprachen oder Dialekte würdest du als deine ‚stärkste Sprache‘ bezeichnen?“/ „Welche deiner Sprachen oder Dialekte würdest du als deine ‚schwächste Sprache‘ bezeichnen?“ (Repertoire PluS, S. 5)

¹³² Den SchülerInnen werden die folgenden Fragen gestellt: „Welche deiner Sprachen oder Dialekte verwendest du am häufigsten?“/ „Welche deiner Sprachen oder Dialekte verwendest du am seltensten?“ (Repertoire PluS, S. 5)

¹³³ In diesem Fall werden sowohl Deutsch als auch der deutsche Dialekt als *am häufigsten verwendete Sprachen* angegeben.

Erkenntnisinteresse werden hier nicht behandelt, zumal im Methodenkapitel bereits ausreichend darauf eingegangen wurde.

Auf dieselbe Art wie oben bereits beschrieben wird bei *Repertoire Plus* auch die Sprachkompetenz erhoben. Bei *Sprachenvielfalt macht Schule* hingegen bewerten die SchülerInnen ihre Sprachkompetenz wieder in Selbsteinschätzung auf einer Skala von 1 bis 5 und zwar in den vier Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören. Durch die Mittelwertbildung der vier Fertigkeiten ergibt sich ein Indikator, der den Vergleich der Sprachkompetenz ermöglicht und im Gegensatz zur Verwendungshäufigkeit zu weniger Mehrfachnennungen führt. Nicht beachtet wird hier allerdings, dass in einigen Fällen nur zu den beiden mündlichen Fertigkeiten, Hören und Sprechen, Angaben gemacht werden.¹³⁴ In anderen Fällen werden nur Kompetenzen in einer Fertigkeit angegeben.¹³⁵ Dies lässt sich dadurch erklären, dass lediglich rezeptive Fertigkeiten vorhanden sind, da die SchülerInnen in den betreffenden Sprachen nicht alphabetisiert wurden. Auch diese Sprachen werden miteinbezogen. In Fällen, in denen nicht alle vier Fertigkeiten angegeben werden, wird der Mittelwert aus den vorhandenen Angaben gebildet.

Die Daten von *Sprachenvielfalt macht Schule* wurden anhand mehrerer Fragebögen zusammengetragen. Einer dieser Fragebögen beschäftigte sich mit der Sprachverwendung der SchülerInnen in verschiedenen Situationen bzw. sozialen Konstellationen. In besagten Fragebögen wird auch nach der Verwendung von Dialekten gefragt. Die meisten befragten SchülerInnen gaben an, dass sie weder zuhause noch in der Schule einen deutschen Dialekt sprechen. Allerdings gaben mehrere SchülerInnen an, in Geschäften den deutschen Dialekt zu verwenden. Diese Angaben sind in die Repertoires der SchülerInnen miteingeflossen. Bei den Dialekten gibt es allerdings keine Angaben zur Kompetenz, da in besagten Fragebögen nur nach der Verwendungshäufigkeit der Sprachen gefragt wird. Für die Verwendungshäufigkeit wird eine dreistufige Skala verwendet (*immer*, *manchmal* und *nie*). Berücksichtigt werden hier nur jene Fälle, in denen *immer* oder *manchmal* angegeben wird, da *nie* nicht wie im anderen Fragebogen als niedrigste Häufigkeit ausgelegt wird, sondern als Nicht-Verwendung. Da die Verwendung des deutschen Dialekts in einigen Fällen auf

¹³⁴ Als Beispiel hierfür wird Repertoire I_{BB}D_{WB,SV}E_{SV}.Al_{HV} herangezogen. Für die Sprache Albanisch (Code Al) werden nur Kompetenzen in den Fertigkeiten Hören und Sprechen angegeben.

¹³⁵ Ein Beispiel dafür ist das folgende Repertoire: I_{SV}D_{WB,SV}E_{SV}.Bl_{BB,HV}.Mz.Ru.Sr.Am. Für das Armenische (Code Am) wird nur bei der Fertigkeit Hören eine Kompetenz angegeben.

einen sehr spezifischen Bereich der alltäglichen Kommunikation beschränkt ist, ist davon auszugehen, dass es sich in diesen Fällen um die *am seltensten verwendete Sprache* handelt. Die Daten aus den unterschiedlichen Fragebögen der *Sprachenvielfalt macht Schule*-Erhebung werden zusammengefügt, da sich dadurch ein umfassendes Repertoire ergibt, in dem sämtliche beherrschte Varietäten – Dialekte und Sprachen – berücksichtigt werden.

Zu den Dialekten muss angemerkt werden, dass sie in den Fragebögen von *Repertoire Plus* meist namentlich genannt werden, während sie in *Sprachenvielfalt macht Schule* meist mit dem Oberbegriff – also deutscher Dialekt (DD) oder italienischer Dialekt (ID) – zusammengefasst werden. Aufgrund dessen wird hier der Oberbegriff verwendet, da die Repertoires dadurch besser vergleichbar sind. In den Repertoires werden die Codes für einzelne italienische Dialekte wie z.B. Neapolitanisch (Na) demnach durch den Oberbegriff und dazu gehörenden Code ID ersetzt.

Im folgenden Absatz werden sämtliche Sprachen, inklusive der damit zusammenhängenden Codes, in tabellarischer Form präsentiert.

Zuordnung Codes - Varietäten							
Ar	Arabisch	E	Englisch	Mz	Mazedonisch	Sr	Serbisch
Al	Albanisch	F	Französisch	Na	Neapolitanisch	Sz	Sizilianisch
Am	Armenisch	Gr	Griechisch	No	Nonsberger Dialekt	Tr	Trentiner Dialekt
Ba	Basilicata-Dialekt	Hi	Hindi	Pg	Apulien-Dialekt	Tk	Türkisch
Bg	Bergamo-Dialekt	I	Italienisch	Pj	Punjabi	Tu	Tunesisch
Bl	Bulgarisch	ID	Italienischer Dialekt	Pl	Polnisch	Ur	Urdu
Bs	Bosnisch	Jp	Japanisch	Ro	Römischer Dialekt	Un	Ungarisch
Ch	Chinesisch	Kr	Kroatisch	Ru	Rumänisch	Ve	Veneto-Dialekt
Cl	Kalabresisch	L	Ladinisch	Rs	Russisch		
D	Deutsch	La	Latein	S	Spanisch		
DD	Deutscher Dialekt	Ma	Marokkanisch	Sa	Sardisch		

Tab. 3: Zuordnung Codes-Varietäten

Insgesamt finden sich in den Repertoires von *Repertoire Plus* und *Sprachenvielfalt macht Schule* 40 Varietäten, darunter 11 verschiedene italienische Dialekte. Um die Repertoires zu vereinfachen, werden die italienischen Dialekte wie bereits angesprochen unter dem Code ID zusammengefasst. Aus Italienisch, Deutsch und

Englisch bestehende Repertoires (IDE) sind mit 15,8% Häufigkeit das am häufigsten vertretene Repertoire. Sämtliche übrige Repertoires sind durch mindestens eine weitere Sprache erweitert. In Anlehnung Engel et al. wird in diesen Fällen von erweiterten Repertoires gesprochen. Ein „erweitertes Sprachenrepertoire“ wird hier [...] als das Vorhandensein von Sprachkompetenzen in mindestens einer nicht für Südtirol autochthone (Deutsche, Italienisch, Ladinisch) bzw. institutionalisierte Sprache (hier: Englisch als obligatorische Schulfremdsprache) verstanden.“¹³⁶ Im Gegensatz dazu handelt es sich bei IDE um nicht-erweiterte Repertoires.

Ein Beispiel für erweitertes Repertoires ist IDE.S.ID.DD. Der erste Teil des Repertoires, IDE, wird durch einen Punkt von der Erweiterung getrennt. Diese Codierung wurde in dieser Form von *Repertoire Plus* übernommen. Im zweiten Teil werden zur besseren Übersicht sämtliche Sprachcodes durch einen Punkt getrennt. Um die quantitative Auswertung zu vereinfachen, werden die Sprachcodes im zweiten Teil immer nach demselben Muster geordnet: Zuerst kommen alphabetisch geordnet die verschiedenen Sprachen (z.B. IDE.Am.BI.Mz.Ru.Sr), dann italienische Dialekte (z.B. IDE.F.Un.Na) und zum Schluss der deutsche Dialekt (z.B. IDE.Na.No.DD).

Werden an diese Codes nun die Kategorien WB/BB¹³⁷ und SV/HV¹³⁸ hinzugefügt, sieht eines der häufigsten Repertoires folgendermaßen aus: I_{BB,HV}DE_{WB,SV}. Ein anderes Beispiel (I_{BB,HV}DE.S_{WB}.RU_{SV}.F_{WB,SV}) verdeutlicht, wie komplex Repertoires sein können. Aufgrund dessen werden sie im folgenden Kapitel in Kategorien zusammengefasst.

4.2 Kategorisierung der Repertoires

Um einen Überblick über die Repertoires zu erhalten werden, werden sie in verschiedene Gruppen eingeteilt. Ein weiterer Grund hierfür ist, dass die Repertoires sehr heterogen sind, d.h. viele kommen im Sample nur einmal vor. Die Kategorisierung der Repertoires führt somit zu einem übersichtlicheren Datensatz.

¹³⁶ Engel (2012), S. 7.

¹³⁷ Die Bezeichnung WB steht für *am wenigsten beherrschte Sprache*. BB hingegen für *am besten beherrschte Sprache*.

¹³⁸ Die Bezeichnung SV steht für *am seltensten verwendete Sprache*. HV für *am häufigsten verwendete Sprache*.

4.2.1 Variante I

Um die Repertoires einzuordnen, muss zunächst das passende Kriterium festgelegt werden. In 93,07% der Fälle wird Italienisch als *am häufigsten verwendete Sprache*, *am besten beherrschte Sprache* oder beides angegeben. Aufgrund dieser prominenten Position von Italienisch wird Kompetenz und Verwendungshäufigkeit dieser Sprache nicht als Kriterium herangezogen. Ein besserer Ansatz für die Unterteilung der Repertoires sind jedoch die Kategorien *am wenigsten beherrschte Sprache* (WB) und *am seltensten verwendete Sprache* (SV). 35,64% der SchülerInnen geben an, dass Englisch die *am wenigsten beherrschte Sprache* und *am seltensten verwendete Sprache* (WB, SV) ist. In 28,71% der Fälle wird hingegen Deutsch als *am wenigsten beherrschte Sprache* und *am seltensten verwendete Sprache* angegeben. Allerdings werden in 1,98% der Fälle sowohl Englisch als auch Deutsch in die Kategorie WB und SV eingeordnet. In 2,97 % der Fälle wird eine andere Sprache als Deutsch oder Englisch als *am wenigsten beherrschte Sprache* und *am seltensten verwendete Sprache* angegeben (WB, SV).

Bei weiteren 32,68% fallen die beiden Kategorien SV und WB nicht zusammen. Durch Mehrfachnennungen wird die Einteilung in Gruppen jedoch weiter kompliziert. Tendenziell sind Mehrfachnennungen bei den Kategorien HV und SV häufiger als bei BB und WB. Von daher werden die verbleibenden Repertoires nach der *am wenigsten beherrschten Sprache* geordnet. Bei 7,92% wird Deutsch als WB angegeben, bei 10,89% hingegen Englisch und 16,83% geben eine andere Sprache als Deutsch oder Englisch an.¹³⁹ Folglich lassen sich die Repertoires in sechs verschiedene Kategorien einteilen, nämlich $D_{WB,SV}$, $E_{WB,SV}$, $A_{WB,SV}$, D_{WB} , E_{WB} und A_{WB} .¹⁴⁰ Diese Einteilung lässt erkennen, in welchen Sprachen die Sprachkompetenz bzw. Verwendungshäufigkeit vergleichsweise am geringsten ist.

¹³⁹ Durch fehlende Angaben in mehreren Repertoires sowie Mehrfachnennungen ergeben sich gewisse Ungenauigkeiten. Dies führt dazu, dass die Summe der Prozentangaben nicht 100% ergibt.

¹⁴⁰ A steht in diesem Fall für eine Sprache, die nicht Deutsch, Italienisch oder Englisch ist.

4.2.2 Variante II

Eine weitere Möglichkeit die Repertoires zu kategorisieren ist ihre Zusammensetzung. In diesem Fall können vier Gruppen unterschieden werden: 1. Nicht-erweiterte Repertoires (IDE); 2. erweiterte Repertoires mit mindestens einer Sprache und einem Dialekt (z.B. IDE.S.Sz)¹⁴¹; 3. erweiterte Repertoires mit mindestens einer Sprache aber keinem Dialekt (z.B. IDE.Tk)¹⁴² und 4. erweiterte Repertoire mit mindestens einem Dialekt aber keiner weiteren Sprache. Diese Art der Einteilung liefert einen guten Überblick über die Zusammensetzung der Repertoires innerhalb des Samples, vernachlässigt allerdings die Kompetenz und Verwendungshäufigkeit der einzelnen Sprachen. Wird auch Kompetenz und Verwendungshäufigkeit miteinbezogen, wird deutlich, dass diese Gruppe sehr heterogen ist.

4.2.3 Variante III

Die dritte Möglichkeit die Repertoires einzuteilen fokussiert sich auf die am häufigsten verwendeten Sprachen. Dadurch wird einerseits der Heterogenität der Repertoires Rechnung getragen, andererseits steht dadurch nicht nur niedrige Kompetenz im Vordergrund. Dieser Kategorisierung zufolge verwenden 68,32% der befragten SchülerInnen Italienisch am häufigsten. Das ist ein wenig überraschendes Ergebnis für italienische Mittelschulen im urbanen Raum. Englisch wird von 0,99% der SchülerInnen als am häufigsten verwendete Sprache angegeben. Italienische Dialekte kommen auf 0,99% der Nennungen. Sämtliche anderen Sprachen kommen gesammelt auf 9,9%.

In den Repertoires aus der *Sprachenvielfalt macht Schule*-Erhebung fallen deutlich häufiger zwei oder mehrere Sprachen in dieselbe Kategorie. Ein Beispiel hierfür ist das folgende Repertoire: I_{BB},H_{VDWB},S_{VEsv}.S_{SV}.F_{SV}.I_{DSV}. In diesem Fall werden vier Sprachen und ein Dialekt in die Kategorie *am seltensten verwendete Sprache* (SV) eingeordnet. Repertoires, in denen ein oder mehreren Kategorien mehrere Sprachen gleichzeitig zugeordnet werden, werden als eigene Kategorie zusammengefasst. Bei insgesamt 15,84% werden mindestens zwei Sprachen als am häufigsten verwendete Sprachen angegeben. Bei dieser Kategorie wird nicht weiter unterschieden, welche

¹⁴¹ Der Code S steht für Spanisch, während Sz für den sizilianischen Dialekt steht.

¹⁴² Der Code Tk wird für das Türkische verwendet.

Sprachen nach Selbsteinschätzung gleich häufig verwendet werden. Eine weitere Fragmentierung würde nämlich dem Ziel einer möglichst übersichtlichen Einteilung widersprechen.

4.2.4 Überblick

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Repertoires nach verschiedenen Kriterien in Gruppen eingeteilt werden können, dabei jedoch unterschiedliche Aspekte der Repertoires ein- bzw. ausgeblendet werden. Die erste Variante fokussiert sich auf die am wenigsten beherrschte Sprache. Die zweite Variante legt den Fokus auf die Zusammensetzung der Repertoires. Die dritte Variante richtet ihren Blick auf die am häufigsten verwendete Sprache. Die Gegenüberstellung der Varianten hat ergeben, dass es kaum Überschneidungen gibt, von daher können die drei Varianten auch nicht zusammengefasst werden.

Die erste Variante zeigt am stärksten, wie heterogen die einzelnen Repertoires sein können – selbst bei gleicher sprachlicher Zusammensetzung. Der Vorteil dieser Einteilung ist, dass einerseits die Heterogenität der Repertoires hervorgehoben und andererseits eine übersichtliche Einteilung geliefert wird. Die zweite Variante zeigt zwar einen Querschnitt der sprachlichen Zusammensetzung des Samples, lässt jedoch auf der anderen Seite mit Kompetenz und Verwendungshäufigkeit wesentliche Aspekte außer Acht. Die dritte Variante fokussiert die am häufigsten verwendete Sprache. Im Gegensatz zu den anderen beiden Einteilungen tut sich in diesem Fall eine Sprache eindeutig hervor, zumal in über 81,19% der Fälle Italienisch angegeben wurde. Dennoch lässt diese Variante auf die alltägliche Sprachverwendung der SchülerInnen schließen.

4.3 Curriculumanalyse

4.3.1 Allgemeine Charakteristiken des Analysegegenstandes

Bevor im nächsten Schritt dazu übergegangen wird, die für die Curriculumanalyse relevanten Textstellen zu beschreiben, wird an dieser Stelle auf die allgemeinen Charakteristiken des Untersuchungsgegenstands eingegangen.

Die *Rahmenrichtlinien* haben insgesamt eine Länge von 179 Seiten. Der Aufbau des Dokuments setzt sich folgendermaßen zusammen: Der erste Teil enthält die administrativ-legalen Aspekte des Curriculums, bestehend aus Vorwort der Hauptschulamtsleiterin und des zuständigen Landesrates, dem diesbezüglichen Beschluss der Landesregierung sowie dem Gutachten des MIUR¹⁴³. Der zweite Teil besteht aus dem allgemeinen Vorwort sowie Informationen über die Unterrichtszeit in Grund- und Mittelschule. Der dritte Teil bildet den Kernaspekt des Dokuments, die Richtlinien für die verschiedenen Unterrichtsfächer. Diese Richtlinien werden nach Unterrichtsfach aufgeteilt, wobei jedem Fach ein eigenes Unterkapitel zugeordnet wird. Die Ausnahme bildet dabei das Unterrichtsfach *Italienisch*, welches weiter in Kompetenzen Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Reflexion über Sprache unterteilt wird.

Diese nach Unterrichtsfach geordneten Richtlinien bestehen aus drei unterschiedlichen Aspekten. Begonnen wird mit einer allgemeinen Einleitung in das Unterrichtsfach. Anschließend werden die Kompetenzziele für die Grund- und Mittelschule aufgelistet. Als nächstes werden die Lernziele in tabellarischer Form für die jeweilige Schulstufe angeführt. Die Lernziele werden weiter in Fertigkeiten und Kenntnisse unterteilt. Relevante Textstellen finden sich in allen drei oben angeführten Abschnitten.

In den folgenden Kapiteln wird zunächst auf die Erkenntnisse aus dem Probedurchgang und anschließend auf die sogenannten Ankerbeispiele eingegangen. Wie bereits im Methodenkapitel angesprochen, wird der Probedurchgang durchgeführt, um die Kategorien für die Analyse zu testen und ggf. auch zu überarbeiten. Bei den Ankerbeispielen hingegen handelt es sich dabei um Textstellen aus den *Rahmenrichtlinien*, anhand derer gezeigt wird, welche Textstellen in die verschiedenen Kategorien von sprachlichem Miteinbezug fallen.

4.3.2 Probedurchgang

Der Probedurchgang hat ergeben, dass die im Methodenkapitel beschriebenen Kategorien für die Analyse der *Rahmenrichtlinien* geeignet sind. Sprachlicher Miteinbezug konnte anhand der Kategorien FDM, DM und IDM in den

¹⁴³ MIUR steht für *Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca* und damit für das italienische Unterrichtsministerium (vgl. *Rahmenrichtlinien* 2015, S. 11).

Rahmenrichtlinien festgestellt werden. Bei der Analyse ist jedoch nicht nur die Art des Miteinbezugs (FDM, DM, IDM) relevant, sondern auch die Sprache, die in der Textstelle miteinbezogen wird. In einigen Fällen beziehen sich Textstellen allerdings nicht auf eine bestimmte Sprache wie bspw. Italienisch, sondern auf den Begriff Familiensprache. Auf die Zuordnung dieses Begriffes wird im Folgenden eingegangen. „Die in der/den Familiensprache/n erworbene Kompetenz stellt in jedem Fall die Grundlage für die Entwicklung der Kompetenzen in allen anderen Sprachen dar.“¹⁴⁴ Diese Textstelle stammt aus dem *Vorwort zum Sprachunterricht*, einer allgemeinen Einführung in die Richtlinien der Sprachenfächer. Die Familiensprache wird hier als die Grundlage für die Entwicklung von Kompetenzen in sämtlichen weiteren Sprachen beschrieben. Sie ist von den individuellen Sprachbiographien abhängig und kann einer oder mehreren Sprachen aus dem Repertoire zugeordnet werden. Diese Zuordnung wird allerdings dadurch erschwert, dass beim Projekt *Repertoire Plus* keine Daten zur Sprachverwendung innerhalb der Familie erhoben wurden, während in der *Sprachenvielfalt macht Schule*-Erhebung hingegen danach gefragt wurde, welche Sprachen mit den einzelnen Familienmitgliedern gesprochen werden.¹⁴⁵ Da sich die Repertoires aus den Daten beider Projekte zusammensetzen, sind somit keine einheitlichen Informationen hinsichtlich der Familiensprachen vorhanden. Um den Begriff Familiensprache einer bzw. mehreren Sprachen aus dem Repertoire zuordnen zu können, wird hier davon ausgegangen, dass die *am häufigsten verwendete Sprache* im Allgemeinen die Familiensprache ist. Diese Annahme gilt auch in den Fällen, in denen mehrere Sprachen in den Repertoires als *am häufigsten verwendete Sprachen* angegeben werden. Das Kategoriensystem wird somit um die Codes FDM-HV, DM-HV und IDM-HV erweitert. Der Code HV steht hier für Miteinbezug der *am häufigsten verwendeten Sprachen*. Dem oben angeführten Beispiel wird dementsprechend der Code IDM-HV zugeordnet.

¹⁴⁴ Rahmenrichtlinien (2015), S. 53.

¹⁴⁵ In den Fragebögen von *Sprachenvielfalt macht Schule* sollen die SchülerInnen zum einen ankreuzen, wie häufig sie die Sprachen Italienisch, Deutsch oder Englisch mit ihren Familienmitgliedern sprechen. Zum anderen sollen sie alle anderen Sprachen angeben, die z.B. ihre Mutter mit ihnen spricht. (Fragebogen, S. 2f.)

4.3.3 Ankerbeispiele und die Bedeutung der Operatoren

Anhand der Ankerbeispiele wird verdeutlicht, was konkret unter sprachlichem Miteinbezug verstanden wird. Da der analytische Vorgang in diesem Fall interpretativ ist, wird hier begründet, warum es sich bei den ausgewählten Textstellen um sprachlichen Miteinbezug handelt.

Bevor mit dem ersten Beispiel begonnen wird, wird an dieser Stelle noch die theoretische Grundlage angesprochen, mit der die Auswahl vieler Textstellen begründet wird. Die Rede ist hier von den so genannte Operatoren. Dieser Begriff bezeichnet gemäß Reitbrecht/Sorger „Verben, die eine Handlung beschreiben. Im Kontext von Aufgabenstellungen werden sie als Handlungsanweisungen verwendet[.]“¹⁴⁶ Bei Lernzielformulierungen werden sie eingesetzt, um Lernziele und Kompetenzen zu beschreiben. Reitbrecht/ Sorger beschränken sich in ihrer Definition der Operatoren auf produktive Sprachhandlungen wie z.B. beschreiben oder begründen.¹⁴⁷ Im hier relevanten Kontext sprechen mehrere Argumente für dieses Verständnis von Operatoren. Erstens lässt sich dadurch bei vielen produktiven Sprachhandlungen ein sprachlicher Miteinbezug feststellen. Zweitens enthält die Arbeit von Reitbrecht/Sorger eine Auflistung von Operatoren, anhand derer sprachlicher Miteinbezug literaturbasiert festgestellt werden kann.

Damit in den Fächern *Italienisch*, *Deutsch als Zweitsprache* und *Englisch* sämtliche Textstellen zum sprachlichen Miteinbezug gefunden werden, wird die Definition von Operatoren auch auf die rezeptiven Sprachhandlungen ausgeweitet. Im Gegensatz zu den produktiven Sprachhandlungen kann in diesem Fall bei der Analyse nicht auf eine literaturbasierte Auflistung zurückgegriffen werden, sondern die Auswahl der Textstellen wird in den Ankerbeispielen begründet, zumal sie stärker interpretativ ist. Abschließend gilt es noch anzusprechen, wie die Textstellen mit sprachlichem Miteinbezug gezählt werden. Es besteht nämlich die Möglichkeit einen Operator als eine relevante Textstelle zu zählen, selbst wenn sie in längeren Textpassagen gemeinsam mit weiteren Operatoren vorkommen. Dadurch steigt jedoch die Anzahl der Textstellen, ohne dass gleichzeitig auch die Analyse präziser wird. Es ist von daher angebracht, situationsabhängig zu entscheiden, wie Textstellen gezählt werden.

¹⁴⁶ Reitbrecht/Sorger (2018), S. 2.

¹⁴⁷ Vgl. ebd., S. 2.

4.3.4 Ankerbeispiele

In diesem Unterkapitel werden die Ankerbeispiele chronologisch nach ihrem Auftreten im Text angeführt. Zur besseren Übersicht wird das Kapitel nach Unterrichtsfächern gegliedert. Jedes Unterkapitel wird nach dem jeweiligen Unterrichtsfach benannt. Sämtliche relevante Textstellen werden im Appendix der hier vorgelegten Arbeit in tabellarischer Form angeführt.

4.3.4.1 Staatsbürgerschaft und Verfassung

Das erste Beispiel stammt aus dem Unterrichtsfach *Staatsbürgerschaft und Verfassung* und lautet: „Die Klassenordnung erörtern, ausarbeiten und niederschreiben (oder sich darauf berufen) und die Vorschriften und Verbote begründen.“¹⁴⁸ In diesem Ausschnitt finden sich Operatoren, es handelt sich hierbei eindeutig um einen sprachlichen Miteinbezug. Es muss an dieser Stelle allerdings auf die zuvor angesprochene Problematik verwiesen werden. Wenn in einem zusammenhängenden Textausschnitt mehrere Operatoren vorhanden sind, muss begründet werden, wie dieser Textausschnitt gezählt wird. Im betreffenden Auszug finden sich sechs verschiedene Operatoren. Die ersten vier und letzten zwei Operatoren hängen allerdings thematisch zusammen und werden durch eine Konjunktion voneinander getrennt. Von daher wird der erste und zweite Satzteil jeweils als eine relevante Textstelle gewertet. Mehrere Operatoren werden demnach als eine relevante Textstelle gewertet, sofern sie thematisch miteinander verbunden sind. Diese thematische Verbindung lässt sich durch Satzzeichen und Konjunktionen feststellen. Da das Unterrichtsfach *Staatsbürgerschaft und Verfassung* in Italienisch gelehrt wird, wird diesem Ausschnitt zweimal der Code FDM-I zugewiesen.

Auch der folgende Ausschnitt entstammt den Richtlinien *Staatsbürgerschaft und Verfassung*: „Beim Lesen der Verfassung im Unterricht deren Grundsätze und Werte erkennen [...]“¹⁴⁹. Ohne den Bezug auf die rezeptive Fertigkeit Lesen könnte dieses Verb nicht als Operator ausgelegt werden, denn sonst wird das Verb *erkennen* als eine Reflexion der eigenen Haltung ausgelegt. Dieses Verb wird somit nur als Operator identifiziert, sofern eindeutig eine rezeptive Fertigkeit referenziert wird. Im folgenden

¹⁴⁸ Rahmenrichtlinien (2015), S. 37.

¹⁴⁹ Ebd., S. 37.

Beispiel wird hingegen nur indirekt auf die Fertigkeit Lesen Bezug genommen: „Situationen, in denen die verfassungsmäßigen Rechte und/oder Pflichten verletzt werden, auch durch Informationen in Zeitungen und sonstigen Medien erkennen.“¹⁵⁰ Durch den Bezug zu beiden Medien handelt es sich auch hierbei eindeutig um die rezeptive Fertigkeit Lesen. Da somit eindeutig eine Sprachhandlung gemeint ist, wird dieser Textstelle – genauso wie der vorangegangenen – der Code FDM-I zugewiesen. Das nächste Beispiel geht ebenfalls auf die Haltung der SchülerInnen ein: „Für die Kultur der anderen Sprachgruppe Interesse und Neugierde zeigen.“¹⁵¹ Im Unterschied zum oben angeführten Beispiel wird in diesem Fall jedoch weder direkt noch indirekt auf produktive oder rezeptive Sprachhandlungen Bezug genommen. Grundsätzlich ist es möglich von sprachlichem Miteinbezug zu sprechen, ohne dass Operatoren erwähnt werden. Hier wird allerdings nicht mit verschiedenen Sprachen gearbeitet, sondern an der Haltung gegenüber anderen Kulturen. Aufgrund dessen wird dieser – und ähnliche Ausschnitte – nicht als sprachlicher Miteinbezug bezeichnet.

4.3.4.2 Vorwort zum Sprachunterricht

Den in 4.3.4.1 angeführten Beispielen ist i.A. gemein, zumindest einen indirekten Bezug auf eine Sprachhandlung zu enthalten. In diesem Abschnitt wird auf Beispiele eingegangen, die aus dem *Vorwort zum Sprachunterricht*, einer allgemeinen Einführung in die Richtlinien der Sprachfächer, stammen. Dieser Teil der Richtlinien enthält kaum Operatoren. Von daher werden diese Beispiele ausführlicher begründet.

Das Erlernen von Zweitsprachen fördert, vor allem wenn es frühzeitig erfolgt, Wissen und Fertigkeiten in den spezifischen Sprachbereichen und kann eine größere Fähigkeit beim Beobachten, Analysieren und Vergleichen sprachlicher Phänomene sowie eine bewusstere Rückkehr zur Nutzung der Familiensprache entwickeln.¹⁵²

In der oben angeführten Textstelle wird darauf eingegangen, wie in den Zweitsprachen erworbenes Wissen und Fähigkeiten zu einer mehrsprachigen Kompetenz¹⁵³

¹⁵⁰ Rahmenrichtlinien (2015), S. 37.

¹⁵¹ Ebd., S. 38.

¹⁵² Ebd., S. 53.

¹⁵³ Unter mehrsprachiger Kompetenz wird eine ganzheitliche Sprachkompetenz verstanden. (vgl. Allgäuer-Hackl/Jessner 2013, S. 133) Sie umfasst „das Management von mehreren Sprachen zum Zweck der erfolgreichen Kommunikation, das Vermitteln zwischen Sprachen, das Wechseln von einer Sprache in die andere, die mehrsprachige Kommunikation etc.“ (Allgäuer-Hackl/Jessner 2013, S. 133)

beitragen können, die sich auch auf die Familiensprache auswirken kann.¹⁵⁴ Der Aufbau von mehrsprachiger Kompetenz bezieht sich hier allerdings auf den Zweitspracherwerb in Deutsch und Englisch. Ein Mehrwert für die Familiensprache wird hier lediglich angenommen. Von daher wird dieser Textstelle auch nur der Code IDM-E und IDM-D zugewiesen.

Ähnliche Schwierigkeiten bei der Codierung gibt es in folgendem Beispiel:

„Das Erlernen der Zweitsprache stellt eine optimale Gelegenheit dar, um alle geistigen Vorgänge, die vollzogen werden, alle Strategien, die in der Regel spontan, unbewusst und automatisch in der Familiensprache angewandt werden, zu erkennen und somit zu lenken und zu bewerten.“¹⁵⁵

Aus diesem Ausschnitt geht hervor, dass durch Zweitspracherwerb Lern- und Transferstrategien erkannt und auch genutzt werden können. In der Familiensprache sind diese Strategien hingegen nur unbewusst vorhanden und werden spontan genutzt. Aufgrund dessen kann in diesem Fall nur vom Miteinbezug der beiden Zweitsprachen Deutsch und Englisch gesprochen werden. Dieser Textstelle werden die beiden Codes IDM-D und IDM-E zugeordnet.

Das nächste Beispiel befasst sich mit mehrsprachigen Curricula und seinem Bezug zu den Repertoires der SchülerInnen:

Bei der Erstellung der mehrsprachigen Curricula (wodurch alle Ziele, Unterrichtstätigkeiten und Evaluationsmethoden zu verstehen sind) muss daher unbedingt von den unbewussten Kenntnissen, Fertigkeiten und Darstellungen der Sprache, in welcher die Schülerinnen und Schüler die Unterstufe beginnen, ausgegangen werden.¹⁵⁶

Zunächst muss auf das zugrundeliegende Verständnis des Begriffs Curriculum eingegangen werden. In diesem Fall wird unter Curriculum gemäß dem Fachlexikon für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ein Lehrplan verstanden, da es sich aus Lehrinhalten und Methoden zusammensetzt.¹⁵⁷ Bei der Erstellung dieser Lehrpläne sollen die Kenntnisse und Fertigkeiten in jenen Sprachen berücksichtigt werden, mit denen die SchülerInnen in die Unterstufe eintreten. Diese Formulierung legt nahe, dass es sich dabei um die bereits angesprochenen Familiensprachen handelt. Diese Sprachen werden zwar nicht als Unterrichtssprachen verwendet, jedoch im Rahmen der Unterrichtstätigkeit miteinbezogen. Aufgrund dessen wird dieser Textpassage der Code für indirekten Miteinbezug der Familiensprache, IDM-HV, zugewiesen.

¹⁵⁴ Vgl. Rahmenrichtlinien (2015), S. 53.

¹⁵⁵ Ebd., S. 54.

¹⁵⁶ Ebd., S. 55.

¹⁵⁷ Hofer (2010), S. 40.

Das folgende Beispiel befasst sich mit der Bedeutung von Sprachen als Reflexionsgelegenheit: „Der erste Bezug gilt der/den Familiensprache/n, um diese zu kennen und alle Werte und Reflexionsgelegenheiten zu nutzen.“ Aus dieser Textstelle geht zum einen hervor, dass es wichtig ist, die Repertoires der SchülerInnen zu kennen. Zum anderen wird in diesem Ausschnitt deutlich, dass die Familiensprachen dazu genutzt werden, um Sprache und die damit verbundenen kulturellen Aspekte zu reflektieren. Es wird davon ausgegangen, dass diese Reflexion in der Unterrichtssprache stattfindet. Deshalb wird in diesem Fall auch nur von indirektem Miteinbezug gesprochen, d.h. der Code IDM-HV verwendet.

Im folgenden Beispiel wird eine ähnliche Thematik wie im vorangegangenen Absatz behandelt.

Die natürliche Wissbegierde und Offenheit der Schülerinnen und Schüler für Neues kann einerseits zur Vertiefung der Familiensprache und zum Erlernen der Zweitsprachen genutzt werden, andererseits zur Beobachtung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen[.]¹⁵⁸

Hier ist die Rede davon die Haltung der SchülerInnen zu nutzen, um ihre Sprachkenntnisse zu vertiefen. Miteinbezogen werden in diesem Fall sowohl Familiensprachen als auch Zweitsprachen. So werden diesem Textteil die Codes IDM-HV sowie IDM-E bzw. IDM-D zugewiesen. Die Beobachtung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Sprachen schließt sämtliche Sprachen aus den Repertoires der SchülerInnen mit ein. Für diesen Textteil wird deshalb der Code IDM*.

Im *Vorwort zum Sprachenunterricht* wird an mehreren Stellen auf die Bedeutung der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus unterschiedlichen Fächern hingewiesen, ein Beispiel hierfür ist die folgende Textstelle:

„In zahlreichen Bereichen ist die Zusammenarbeit der Lehrkräfte, die Sprachen unterrichten, untereinander und mit den Lehrkräften aller anderen Fächer möglich, aber auch zweckmäßig und notwendig: sprachliche Inhalte und fächerspezifische Themen, die in mehreren Sprachen behandelt werden, aber auch sprachliche Kompetenzen, die [...] nach einem gemeinsam vereinbarten Fortschritt entwickelt und gefördert werden.“¹⁵⁹

In dieser Textstelle ist die Rede davon, fachspezifische Themen in mehreren Sprachen zu behandeln, was als fachlicher Miteinbezug der Zweitsprache Deutsch und der Fremdsprache Englisch ausgelegt werden kann. Dieses fächer- und sprachenübergreifende Unterrichten ist allerdings nicht verpflichtend vorgeschrieben. Die hier verwendeten Adjektive *möglich* und *notwendig* lassen keine eindeutigen

¹⁵⁸ Rahmenrichtlinien (2015), S. 54.

¹⁵⁹ Ebd., S. 54.

Aussagen zu, d.h. der sprachliche Miteinbezug kann in diesem Fall zwar angenommen, aber nicht eindeutig festgestellt werden. Die sprachlichen Kompetenzen, deren Aufbau gemeinsam geplant wird, sind hingegen ein eindeutiger Verweis auf sprachlichen Miteinbezug von Deutsch, Englisch und Italienisch. Von daher wird dieser Textstelle die Codes DM-I, DM-D und DM-E zugewiesen. In diesem Fall handelt es sich nämlich um direkten Miteinbezug, da im Rahmen des Sprachunterrichts Kompetenzen in den drei unterrichteten Sprachen, Deutsch, Italienisch und Englisch, aufgebaut werden.

Ähnlich wie die vorangegangene Textstelle ist auch die folgende Textstelle zum Miteinbezug von Familiensprachen nicht eindeutig formuliert:

„Die Schulen in der Autonomen Provinz Bozen können angesichts ihrer langjährigen Tradition sowohl bei der Aufwertung der Familiensprache als auch bei der Umsetzung der Mehrsprachigkeit bereits zahlreiche Erfahrungen vorweisen.“¹⁶⁰

Hier ist die Rede von einer Aufwertung der Familiensprache, wobei jedoch nicht auf konkrete Maßnahmen eingegangen wird. Der alleinige Verweis auf Maßnahmen zum Miteinbezug von Familiensprachen bzw. der Hinweis auf bereits gemachte Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit reichen jedoch nicht aus, um diese Textstelle als sprachlichen Miteinbezug einzuordnen.

Eine ähnliche Problematik ergibt sich beim darauffolgenden Textausschnitt, in dem einige Unterrichtsmodelle empfohlen werden. Zu den didaktischen Maßnahmen, die nahegelegt werden, gehören:

„[...] Werkstattarbeit zum Vergleich zwischen den Sprachen, Versuche zur Vertiefung der Sprache und der Zweisprachigkeit, CLIL-Projekte, eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Texten, die Nutzung unterschiedlicher Quellen, die Multimedien als Instrument zur Darstellung des Multilinguismus und der Multikulturalität.“¹⁶¹

In diesem Fall geht es vielmehr darum, einzelne Begriffe bzw. einzelne Wortgruppen hinsichtlich sprachlichen Miteinbezugs einzuordnen. Der Ausdruck „Werkstattarbeit zum Vergleich zwischen den Sprachen“ lässt offen, welche Sprachen miteinbezogen bzw. in welchem Kontext sie miteinbezogen werden. Ein solcher Hinweis auf einen Sprachvergleich ohne Angabe von Kontext reicht somit nicht aus, um als sprachlicher Miteinbezug gezählt zu werden. Dasselbe gilt auch für „[die] Versuche zur Vertiefung der Sprache und Zweisprachigkeit“ oder die „CLIL-Projekte“. Ohne weitere Konkretisierung reicht die Erwähnung von Begriffen wie „Zweisprachigkeit“ oder „CLIL“ nicht aus, um als sprachlicher Miteinbezug gewertet zu werden. Aus der Textstelle

¹⁶⁰ Rahmenrichtlinien (2015), S. 54.

¹⁶¹ Ebd., S. 54.

muss klar hervorgehen, welche Sprachen z.B. in die CLIL-Projekte miteingebunden werden. Begriffe wie *CLIL* werden somit nur als sprachlicher Miteinbezug kodiert, wenn die verwendeten Sprachen eindeutig hervorgehen.

In der folgenden Textstelle werden einige Aspekte aus dem vorangegangenen Absatz noch einmal aufgegriffen. „Auf diesem bereits reichhaltigen Angebot kann stufenweise die Entwicklung eines wirklich mehrsprachigen Curriculums für alle Schülerinnen und Schüler aufgebaut werden [...]. In diesem Curriculum müssten die übersetzbaren Aspekte der Sprachen aufgenommen werden [...].“¹⁶² Dieses „reichhaltige Angebot“ bezieht sich sehr wahrscheinlich u.a. auf die CLIL-Projekte. Es wurde bereits festgelegt, dass der Verweis auf ein „reichhaltiges Angebot“ allein nicht ausreicht, um von sprachlichem Miteinbezug zu sprechen. Die auf diesem Angebot aufbauende Entwicklung eines mehrsprachigen Curriculums ist dem zufolge zwar in Planung, die Umsetzung ist zu diesem Zeitpunkt aber noch nicht abgeschlossen. Dieser Textstelle wird deshalb kein Code zugewiesen. Sie kann jedoch als Beleg für geplante didaktische Maßnahmen angesehen werden.

Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie im Curriculum mit Mehrsprachigkeit umgegangen wird und wie sich dies auf den sprachlichen Miteinbezug auswirkt.

„Diese Rahmenrichtlinien zielen auf eine Mehrsprachigkeit ab, die nicht darauf ausgerichtet ist, alle Sprachen im Hinblick auf gemeinsame Merkmale gleichzusetzen und die Besonderheiten außer Acht zu lassen, sondern darauf, den sprachlichen und kulturellen Reichtum der eigenen Sprache zu erkennen und diesen auch in anderen zu suchen.“¹⁶³

Die *Rahmenrichtlinien* fördern somit eine Konzeption von Mehrsprachigkeit, in der der eigenen Sprache eine besondere Rolle zukommt und alle andere Sprachen aus dem eigenen Repertoire dazu in Verbindung gesetzt werden. Die eigene Sprache bildet demzufolge einen essentiellen Bestandteil des Sprachunterrichts. Es bleibt zu klären, was unter eigener Sprache verstanden wird. Es wird ausgegangen, dass *die eigene Sprache* hier synonym mit dem bereits öfters verwendeten Begriff *Familiensprache* zu verstehen ist. Aufgrund dessen wird dieser Textstelle der Code IDM-HV zugewiesen.

4.3.4.3 Italienisch

Nachdem sämtliche Textstellen aus dem *Vorwort zum Sprachunterricht* behandelt wurden, wird im Folgenden auf das Unterrichtsfach *Italienisch* eingegangen. Der hier

¹⁶² Rahmenrichtlinien (2015), S. 54.

¹⁶³ Ebd., S. 55.

angeführte Textausschnitt stammt aus der allgemeinen Einführung in das Fach Italienisch. In diesem Beispiel wird geklärt, ob allgemeine Aussagen über das Fach Italienisch bzw. der italienischen Sprache als sprachlicher Miteinbezug gewertet werden. „Modernes Italienisch ist eine Sprache in tiefgreifender Entwicklung. Die lexikalen und morphosyntaktischen Strukturen, der Textaufbau, die Beziehungen zwischen gesprochener und Schriftsprache verändern sich so schnell und beträchtlich [...].“¹⁶⁴ Zwei Argumente sprechen dagegen, diese Stelle als sprachlichen Miteinbezug zu werten. Erstens beziehen sich diese Aussagen auf die italienische Sprache und nicht auf den Unterricht dieser Sprache. Zweitens ist Italienisch Schulsprache. Deshalb werden nur jene Textstellen berücksichtigt, in denen eindeutig sprachlicher Miteinbezug erkennbar ist.

Über die folgende Textstelle lassen sich ähnliche Aussagen treffen.

„Italienisch ist eine der drei offiziellen Sprachen. Es ist für ein Drittel der Bevölkerung die Familiensprache, es ist die Schulsprache für die Schülerinnen und Schüler, welche die italienische und die ladinische Schule besuchen, es ist die Zweitsprache für die Schülerinnen und Schüler der deutschen Schulen [...].“¹⁶⁵

Dieser Ausschnitt stammt ebenfalls aus der allgemeinen Einführung in das Unterrichtsfach *Italienisch*. Diese Textstelle wird hier nicht angeführt, um zu zeigen was unter sprachlichem Miteinbezug verstanden wird, sondern einerseits um die oben getroffene Aussage hinsichtlich des Status von Italienisch als Schulsprache zu belegen. Andererseits wird in dieser Textstelle deutlich, dass die Perspektive von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oder Italienisch fehlt. Italienisch ist nämlich nicht nur für die SchülerInnen der deutschen Schule eine Zweitsprache, sondern auch für einen Teil der Kinder an italienischen Schulen. Dieser Aspekt wird in diesem Textausschnitt allerdings vernachlässigt.

Die folgende Textstelle thematisiert verschiedene Formen von Zweisprachigkeit.

„Anders als in den anderen italienischen Regionen gibt es bei den neuen Generationen mit Ausnahme einiger seltener Fälle eine Zweisprachigkeit Italienisch/Dialekt nicht mehr, während die Zweisprachigkeit Italienisch/Deutsch, Italienisch/Ladinisch, Italienisch/andere Sprachen weiterverbreitet ist.“¹⁶⁶

Die Aussage zur Zweisprachigkeit Italienisch/Dialekt steht in klarem Widerspruch zu den Erkenntnissen aus den Repertoires. Laut den Ergebnissen von *Sprachenvielfalt macht Schule* und *Repertoire Plus* haben 45,54% der Jugendlichen Kompetenzen in mindestens einem italienischen Dialekt. Diesbezüglich von einer „Ausnahme“ bzw.

¹⁶⁴ Rahmenrichtlinien (2015), S. 57.

¹⁶⁵ Ebd., S. 57.

¹⁶⁶ Ebd., S. 57.

„einige[n] seltene[n] Fälle[n]“ zu sprechen, entspricht somit nicht der Realität. Diese erwiesenermaßen falsche Annahme ist die Begründung für den nicht-vorhandenen Miteinbezug der italienischen Dialekte. Bei der qualitativen Aufarbeitung der Ergebnisse wird dieser Aspekt erneut aufgegriffen und detailliert angesprochen.

Die folgende Textstelle spielt auf die Möglichkeit an, dass Fertigkeiten aus einer Sprache auf andere übertragen werden können. „Bei den formulierten Fertigkeiten werden einige Vorgänge beschrieben, die auch auf andere Sprachen, andere Ausdrucksformen und andere Fächer übergreifen.“¹⁶⁷ Welche Fertigkeiten damit im Detail gemeint sind, geht hier allerdings nicht hervor. Da nicht weiter auf die in Frage stehenden Fertigkeiten eingegangen wird, wird dieser Stelle auch kein Code für den Miteinbezug von Sprachen zugewiesen.

Im Folgenden wird ein Beispiel für eine solche Fertigkeit angeführt: „[Es] müssen stufenweise angemessene Strategien entwickelt werden, die vor, während und nach dem Hören anzuwenden sind [...]“.¹⁶⁸ Es ist davon auszugehen, dass es sich bei dieser Hörstrategie um eine jener Fertigkeiten handelt, die „auf andere Sprachen, andere Ausdrucksformen und andere Fächer übergreifen.“¹⁶⁹ Es bleibt aber fraglich, ob diese Strategien als Miteinbezug sämtlicher Sprachen aus den Repertoires gewertet werden können. Zumal sich die hier entwickelten Strategien und Fertigkeiten in erster Linie auf das Unterrichtsfach *Italienisch* beziehen, wird diesem Beispiel auch nur der Code DM-I zugewiesen. Eine Verbindung zwischen dieser Textstelle und der vorangegangenen wird lediglich angenommen, sie kann jedoch nicht eindeutig belegt werden.

Neben solchen Hör-Strategien finden sich in den Richtlinien auch Beispiele zu pragmatischen Aspekten von Textverständnis, wie bspw. in den folgenden beiden Beispielen: „Die Absicht/den Zweck einer mündlichen Kommunikation bestimmen [...]“¹⁷⁰ und „Implizite Aspekte einer mündlichen Botschaft erfassen [...]“¹⁷¹ Da beide Fällen aus den Richtlinien des Unterrichtsfachs *Italienisch* stammen, ist davon auszugehen, dass diese pragmatischen Aspekte nur im Italienischunterricht geübt werden. Im Text wird eine Übertragung auf andere Sprachen nicht erwähnt. Aufgrund dessen wird dieser Textstelle lediglich der Code DM-I zugewiesen.

¹⁶⁷ Rahmenrichtlinien (2015), S. 57.

¹⁶⁸ Ebd., S. 59.

¹⁶⁹ Ebd., S. 57.

¹⁷⁰ Ebd. S. 63.

¹⁷¹ Ebd., S. 63.

Das folgende Beispiel stammt aus den Lernzielen des Unterrichtsfachs *Italienisch*: „[...] aus dem Auswerten des Kommunikationskontextes, dem aktiven Zuhören des Gesprächspartners, der Einhaltung von Zeiten und Sprachniveau und dem Bemühen besteht, Beiträge zu erzeugen und diese klar und zusammenhängend vorzutragen.“¹⁷² Es wurde bereits angesprochen, dass Textausschnitte, in denen die Lernziele beschrieben werden, oft mehrere Stellen enthalten, die als sprachlicher Miteinbezug codiert werden können. Dies ist auch in diesem Beispiel der Fall, denn hier finden sich mehrere substantivierte Operatoren. Dennoch wird nicht jeder einzelne Operator als sprachlicher Miteinbezug gewertet, sondern der gesamten Textstelle wird zweimal der Code DM-I zugewiesen. Das liegt daran, dass sich Operatoren wie *Auswerten* und *Zuhören* auf den rezeptiven Teil des Dialogs beziehen und somit zusammenhängen. Für den produktiven Teil, der u.a. durch Operatoren wie *Vortragen* gekennzeichnet wird, ist ebenfalls ein Code vorgesehen.

Die folgende Textstelle ist ein weiteres Beispiel dafür, dass in den Richtlinien für das Unterrichtsfach *Italienisch* der Miteinbezug von anderen Sprachen als Italienisch nicht eindeutig festzulegen ist.

„Der Weg zum Beherrschen der mündlichen Produktion wird auch durch den Vergleich zwischen dem beim Sprechen und dem beim Schreiben verwendeten Code genährt. Insbesondere heute, wo neben einer italienischen Sprache, die sich vor allem im Hinblick auf das Gesprochene weiterentwickelt, mehrere verschiedene native Sprachen zu finden sind, die eine spontane, ziemlich differenzierte mündliche Kompetenz erfordern – ein interessanter und unvermeidlicher Forschungsgegenstand, von dem auszugehen ist.“¹⁷³

Kompetente mündliche Produktion entsteht demnach u.a. durch den Vergleich zwischen mündlichen und schriftlichen Codes. Der Zusammenhang und sein Einfluss auf mündliche Sprachkompetenz werden hier allerdings als Forschungsgegenstand bezeichnet. So kann nicht davon ausgegangen werden, dass dieser Zusammenhang konsequent im Unterricht als methodisch-didaktische Anregung umgesetzt wird. Daher wird dieser Textstelle auch kein Code zugewiesen.

Anhand der beiden folgenden Beispiele wird diskutiert, ob die Thematisierung allgemeiner Eigenschaften bestimmter Textsorten als sprachlicher Miteinbezug zu werten ist: „In argumentativen Texten die grundlegenden Elemente erkennen“¹⁷⁴; „In poetischen/lyrischen Texten die formellen Eigenschaften erkennen“¹⁷⁵. Beim ersten

¹⁷² Rahmenrichtlinien (2015), S. 65.

¹⁷³ Ebd., S. 65.

¹⁷⁴ Ebd. S. 77.

¹⁷⁵ Ebd., S. 77.

Beispiel kann argumentiert werden, dass es sich bei den grundlegenden Elementen um eine Überschneidung von sprachlichen und fachlichen Inhalten handelt. Dasselbe gilt für die formellen Eigenschaften bestimmter Textsorten. Damit eine klare Trennung zwischen fachlichen und sprachlichen Aspekten bei der Analyse gewährleistet ist, werden Inhalte wie die formellen Eigenschaften von Textsorten nicht als sprachlicher Miteinbezug, sondern als fachliche Inhalte gewertet.

Das folgende Beispiel stammt aus den Richtlinien für den so genannte Kompetenzbereich *Reflexion über Sprache*, der Teil des Unterrichtsfachs *Italienisch* ist:

„Mit der Reflexion über die Sprache werden somit logisch-formelle und klassifizierende Kompetenzen entwickelt, die auf alle Fächer übergreifen und dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler eine wissenschaftliche Arbeitsmethode erlernen“¹⁷⁶

Da Reflexion über Sprache ein Teilaspekt des Unterrichtsfachs *Italienisch* ist, wird dieser Textstelle der Code DM-I zugewiesen. Allerdings wird in der Textstelle angemerkt, dass die hier erwähnten Kompetenzen als fächerübergreifend zu verstehen sind. Es geht jedoch nicht eindeutig hervor, ob in diesem Fall auch die Fächer *Deutsch als Zweitsprache* und *Englisch* gemeint sind. Da in diesem Fall kein eindeutiger Bezug zu diesen beiden Fächern festgestellt werden kann, werden dieser Textstelle keine weiteren Codes zugeordnet.

Das folgende Beispiel wird hinsichtlich der sprachübergreifenden Kompetenz hingegen konkreter:

„[F]ördert [man] das Verständnis der sprachlichen Mechanismen, werden sicherlich gewinnbringende Vergleiche mit anderen Sprachen aus dem Repertoire der Schülerinnen und Schülern angeregt, und dies fördert das Lernen in einer mehrsprachigen und interkulturellen Perspektive.“¹⁷⁷

Durch die Förderung von Reflexion über Sprache im Allgemeinen werden gemäß dieser Textstelle indirekt auch die anderen Sprachen aus dem Repertoire der SchülerInnen miteinbezogen. Da in diesem Textausschnitt explizit auf die Repertoires der SchülerInnen Bezug genommen wird, handelt es sich hierbei eindeutig um indirekten Miteinbezug. Deshalb wird dieser Textstelle der Code IDM* zugewiesen.

Im folgenden Beispiel wird auf fächerübergreifenden Unterricht unter Berücksichtigung von Fachwortschatz eingegangen:

„Das Studium des Wortschatzes umfasst auch Überlegungen zu speziellen Fachbegriffen der Unterrichtsfächer, zu deren Zusammensetzung, Ursprung und Etymologie, die nicht nur in den Zuständigkeitsbereich der Lehrkraft für Italienisch

¹⁷⁶ Rahmenrichtlinien (2015), S. 85.

¹⁷⁷ Ebd., S. 85.

fallen, sondern übergreifend und integriert mit den Lehrkräften der anderen Fächer behandelt werden sollten.“¹⁷⁸

Die Vermittlung von Fachbegriffen fällt demnach nicht allein in den Aufgabenbereich des Unterrichtsfachs *Italienisch*. Es geht nicht explizit hervor, ob sich die Erweiterung dieses Zuständigkeitsbereiches nur auf jene Fächer bezieht, aus denen die zu vermittelnden Fachbegriffe stammen oder ob auch die Fächer *Deutsch als Zweitsprache* und *Englisch* miteinbezogen werden. Ein Miteinbezug dieser beiden Fächer kann hier nicht eindeutig festgestellt werden. Da es sich bei diesen „speziellen Fachbegriffen“ um fachliche Inhalte handelt, wird dieser Textstelle der Code FDM-I zugewiesen.

4.3.4.4 Deutsch als Zweitsprache

Das folgende Beispiel stammt aus den Richtlinien für das Unterrichtsfach *Deutsch als Zweitsprache*:

„Der Unterricht findet in deutscher Sprache statt, damit die Schüler/innen einen reichhaltigen und vielfältigen Impuls in der Zielsprache erhalten und diese auch von Anfang an aktiv nutzen. Dabei werden auch Bezüge zu anderen Sprachen (Erstsprache, Fremdsprache, Herkunft[sprachen, Dialekten) hergestellt, um bereits vorhandenes Wissen bestmöglich zu nutzen. Der Deutschunterricht wird dadurch in den Gesamtkontext des Mehrsprachenlernens gestellt.“¹⁷⁹

Da im ersten Teil dieses Textausschnitts betont wird, dass der Unterricht auf Deutsch stattfindet, wird diesem Teil der Code DM-D zugewiesen. Im zweiten Teil wird darauf eingegangen, dass auch Bezüge zu weiteren Sprachen hergestellt werden. Es wird konkret von Erstsprache, Fremdsprache, Herkunftssprachen und Dialekten gesprochen, d.h. sämtliche Sprachen aus den Repertoires der SchülerInnen werden miteinbezogen. Da die Repertoires in den Unterricht miteingebunden werden, aber nicht Unterrichtssprache sind, handelt es sich hierbei um indirekten Miteinbezug und deshalb wird diesem Textteil der Code IDM* zugewiesen.

Im Folgenden werden zwei Textstellen einander gegenübergestellt, in denen mehrsprachige Kompetenz¹⁸⁰ thematisiert wird: „[...] die Bewusstmachung des

¹⁷⁸ Rahmenrichtlinien (2015), S. 86.

¹⁷⁹ Ebd., S. 91.

¹⁸⁰ An dieser Stelle wird erneut die Definition von mehrsprachiger Kompetenz als ganzheitliche Sprachkompetenz gemäß Allgäuer-Hackl/Jessner angeführt. Mehrsprachige Kompetenz umfasst demnach „das Management von mehreren Sprachen zum Zweck der erfolgreichen Kommunikation, das Vermitteln zwischen Sprachen, das Wechseln von einer Sprache in die andere, die mehrsprachige Kommunikation etc.“ (Allgäuer-Hackl/Jessner 2013, S. 133)

individuellen und gesellschaftlichen Mehrwerts von Mehrsprachigkeit[.]“¹⁸¹ und „[...] die Stärkung metasprachlicher und sprachübergreifender Kompetenzen durch die bewusste Auseinandersetzung mit Sprache(n), durch das Herstellen von Bezügen zwischen den Sprachen und durch Sprachenvergleich [...]“¹⁸². Während im ersten Beispiel stärker an der Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit gearbeitet wird, beschreibt das zweite Beispiel die bewusste Auseinandersetzung mit Sprachen und dem Sprachenvergleich. In beiden Fällen handelt es sich gemäß Schwienbacher um einen Teilaspekt von mehrsprachiger Kompetenz, nämlich zum einen die Fähigkeit zur „Wahrnehmung einer mehrsprachigen Identität als vorteilhaft“¹⁸³ und zum anderen die Fähigkeit „Beziehungen zwischen Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen durch Beobachtungen/Analyse/Identifikation herstellen können“¹⁸⁴. Diese Kompetenz wird als indirekter Miteinbezug der Repertoires der SchülerInnen gewertet. Von daher wird beiden Beispielen der Code IDM* zugewiesen.

Es finden sich weitere Beispiele für mehrsprachige Kompetenz. in den Lernzielen für das Unterrichtsfach *Deutsch als Zweitsprache*.

„Hörstrategien gezielt anwenden (z.B. aufmerksam hinhören, auf Intonation, Stimmstärke, Wortwahl achten) und zunehmend selbständig Bezüge zu anderen Sprachen herstellen und Vorwissen aus anderen Sprachen transferieren und mit einbeziehen.“¹⁸⁵

Demzufolge werden die besagten Hörstrategien in erster Linie auf die Unterrichtssprache Deutsch bezogen, sukzessive werden weitere Sprachen aus den Repertoires hinzugefügt. Dieser Verweis auf andere Sprachen bzw. auf das Vorwissen aus anderen Sprachen wird hier als indirekter Miteinbezug des gesamten Repertoires ausgelegt. Deshalb wird dieser Textstelle neben dem Code DM-D der Code IDM* zugewiesen.

4.3.4.5 Englisch

Im folgenden Beispiel aus den Richtlinien für das Unterrichtsfach *Englisch* findet sich ein weiterer Verweis auf mehrsprachige Kompetenz:

„Neben dem Erlernen der italienischen und der deutschen Sprache fördert dies die Entwicklung einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz. Diese Kompetenz

¹⁸¹ Rahmenrichtlinien (2015), S. 91.

¹⁸² Ebd., S. 91.

¹⁸³ Schwienbacher (2017), S. 101.

¹⁸⁴ Ebd., S. 99.

¹⁸⁵ Rahmenrichtlinien (2015), S. 98.

führt die Schülerinnen und Schüler aus ihrer eigenen Welt in eine Umgebung, die durch vielfältige kulturelle Aspekte geprägt ist. Damit wird ihnen bewusst gemacht, dass es in den Sprachrepertoires ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler andere Sprachen gibt[.]“¹⁸⁶

Der Aufbau von mehrsprachiger Kompetenz führt demnach dazu, dass die SchülerInnen ihre Umgebung differenzierter wahrnehmen und sich der sprachlichen Vielfalt bewusst werden. Gemäß Quartapelle/Schwienbacher ist Wissen um Mehrsprachigkeit Teil der mehrsprachigen Kompetenz¹⁸⁷, d.h. dieser Textausschnitt wird als indirekter Miteinbezug des gesamten Repertoires ausgelegt und folglich wird ihm der Code IDM* zugewiesen.

Im folgenden Beispiel wird wiederum ein Teilaspekt von mehrsprachiger Kompetenz thematisiert: „Selbstständig oder mit Unterstützung der Lehrkraft Beziehungen zwischen einfachen Sprach- und Kommunikationselementen der bekannten Sprachen herstellen.“¹⁸⁸ Die hier beschriebenen Lernziele können als Teilaspekt von mehrsprachiger Kompetenz gesehen werden.¹⁸⁹ Da hierbei sämtliche bekannten Sprachen miteinbezogen werden, wird dieser Textausschnitt als indirekter Miteinbezug des gesamten Repertoires ausgelegt. Dementsprechend erhält er den Code IDM*.

4.3.4.6 Geschichte, Geographie und Technologie

In diesem Unterkapitel werden Beispiele aus den Unterrichtsfächern *Geschichte*, *Geographie* und *Technologie* zusammengefasst. Im ersten Beispiel aus dem Fach *Geschichte* wird darauf eingegangen, was unter sprachlicher Erziehung zu verstehen ist:

„Was die sprachliche Erziehung angeht, betreffen die Verbindungen zur Geschichte die Fertigkeiten, welche die Schülerinnen und Schüler in beiden Fächern umsetzen müssen: wichtige Informationen sammeln und Inferenzen vornehmen, den Text in Abschnitte gliedern und diese mit einem Titel versehen, Schlüsselwörter identifizieren, [...]“¹⁹⁰

¹⁸⁶ Rahmenrichtlinien (2015), S. 101.

¹⁸⁷ Vgl. Quartapelle/Schwienbacher (2017), S. 26.

¹⁸⁸ Rahmenrichtlinien (2015), S. 106.

¹⁸⁹ Siehe hierzu die Fähigkeit „Beziehungen zwischen Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen durch Beobachtungen/Analyse/Identifikation herstellen können“ (Schwienbacher 2017, S. 99).

¹⁹⁰ Rahmenrichtlinien (2015), S. 131.

Im zweiten Teil werden mehrere Operatoren aufgelistet, daher kann hier von sprachlichem Miteinbezug gesprochen werden. Unklar ist hier allerdings, welche Sprachen miteinbezogen werden bzw. welche beiden Fächer hier gemeint sind. In den *Rahmenrichtlinien* geht der dieser Textpassage vorangehende Absatz auf die Überschneidungen zwischen *Geschichte* und anderen Unterrichtsfächern wie *Geographie* und *Erziehung zur Staatsbürgerschaft* ein. Deshalb wird davon ausgegangen, dass in dieser Textstelle auf diese beiden Fächer Bezug genommen wird und nicht auf die beiden Sprachfächer *Deutsch als Zweitsprache* oder *Englisch*. Aufgrund dessen kann in diesem Fall nur von fachlichem Miteinbezug von Italienisch gesprochen werden. Dementsprechend wird dieser Textstelle mehrmals der Code FDM-I zugewiesen.

Im folgenden Textbeispiel wird die Haltung der SchülerInnen thematisiert: „Sie [...] werten [Komplexität und Pluralität] auf, im Bewusstsein des mehrsprachigen und plurikulturellen Kontextes, der mit dem europäischen und weltweiten Hintergrund verknüpft ist.“¹⁹¹ Diese Aufwertung von Komplexität und Pluralität wird als indirekter sprachlicher Miteinbezug des gesamten Repertoires gewertet und dementsprechend wird diesem Beispiel der Code IDM* zugewiesen.

Das letzte Textbeispiel stammt aus dem Unterrichtsfach *Technologie*: „Wenn möglich, können den Schülerinnen und Schülern die Grundbegriffe einiger besonders einfacher und vielseitiger Programmiersprachen beigebracht werden,“¹⁹² An dieser Stelle wird geklärt, ob die Arbeit mit Fachbegriffen als sprachlicher Miteinbezug gewertet wird. Programmiersprachen sind zwar gemäß der hier verwendeten Definition von Sprache keine Sprachen im engeren Sinn, die Arbeit mit Fachbegriffen kann aber als fachlicher Miteinbezug von Sprache ausgelegt werden. Folglich wird dieser Textstelle der Code FDM-I zugewiesen.

4.3.5 Qualitativer Aspekt der Curriculumanalyse

Im vorangegangenen Abschnitt wurden die Ankerbeispiele behandelt, anhand dieser wurde die Auswahl von relevanten Textstellen sowie die Einordnung dieser in Kategorien begründet. Im Folgenden werden einige Textausschnitte aus den *Rahmenrichtlinien* hervorgehoben, um im Detail darauf einzugehen, was diese

¹⁹¹ Rahmenrichtlinien (2015), S. 142.

¹⁹² Ebd., S. 175.

Textstellen für den Miteinbezug von Sprachen bzw. Repertoires bedeuten. Wie bereits erwähnt, können die Richtlinien zu den einzelnen Unterrichtsfächern in drei Abschnitte eingeteilt werden: allgemeine Einleitung, Kompetenz- sowie Lernziele. Im Gegensatz zum vorangegangenen Abschnitt werden hier nur Textstellen aus der allgemeinen Einleitung berücksichtigt. Eine Ausnahme bildet das folgende Beispiel, welches hingegen aus dem Vorwort zum Sprachunterricht stammt:

„Die in der/den Familiensprache/n erworbene Kompetenz stellt in jedem Fall die Grundlage für die Entwicklung der Kompetenzen in allen anderen Sprachen dar. Das Erlernen von Zweitsprachen fördert, vor allem wenn es frühzeitig erfolgt, Wissen und Fertigkeiten in den spezifischen Sprachbereichen und kann eine größere Fähigkeit beim Beobachten, Analysieren und Vergleichen sprachlicher Phänomene sowie eine bewusstere Rückkehr zur Nutzung der Familiensprache entwickeln.“¹⁹³

Wie bereits in 4.3.3 *Ankerbeispiele* angesprochen, wird der Begriff Familiensprache mit der Kategorie am häufigsten verwendete Sprache gleichgesetzt. Problematisch dabei ist, dass die am häufigsten verwendete Sprache nicht zwangsweise die Familiensprache ist. In Anlehnung an die Fragebögen der *Sprachenvielfalt macht Schule*-Erhebung wird Familiensprache hier als die Sprache verstanden, die bei der Kommunikation mit Familienmitglieder verwendet werden. Im Gegensatz zu *Sprachenvielfalt macht Schule* werden bei *Repertoire Plus* keine Informationen diesbezüglich erhoben. Da Daten zu den Familiensprachen nur bei einem Teil des Samples erhoben wurden, muss der Begriff Familiensprache hier anders ausgelegt werden als bei der *Sprachenvielfalt macht Schule*-Erhebung. Deshalb werden in der hier vorgelegten Arbeit unter Familiensprachen die am häufigsten verwendeten Sprachen verstanden.

Die Familiensprache gilt hier als Grundlage für die weiteren Sprachen. Die Zweitsprache hingegen fördert spezifische Sprachbereiche und trägt zur Entwicklung einer besseren Beobachtungs- und Analysefähigkeit sowie der Fähigkeit, Sprachen zu vergleichen, bei. Das Vergleichen von Sprachen ist gemäß Quartapelle/Schwienbacher Teil der mehrsprachigen Kompetenz.¹⁹⁴ Während einerseits beim Zweitsprachenunterricht an mehrsprachigen Kompetenzen gearbeitet wird, wird bei der Beobachtung aus migrationspädagogischer Sicht andererseits deutlich, dass diese Textpassage diesbezüglich nicht deutlich formuliert wurde. Aus migrationspädagogischer Sicht wird in diesem Kontext – also an italienischen Mittelschulen – unter der Zweitsprache nicht Deutsch, sondern Italienisch verstanden.

¹⁹³ Rahmenrichtlinien (2015), S. 53f.

¹⁹⁴ Quartapelle/Schwienbacher (2017), S. 26.

Aus dieser Perspektive wird eine Formulierung wie die folgende „vor allem wenn [das Erlernen der Zweitsprache] frühzeitig erfolgt“, nämlich als frühzeitige Sprachförderung in Italienisch und nicht in Deutsch ausgelegt. Da Migrationspädagogik in den *Rahmenrichtlinien* nicht erwähnt wird, kann diese Auslegung des Begriffs Zweisprache nicht belegt werden. Dennoch zeigt die Interpretation dieser Passage aus migrationspädagogischer Perspektive und den dadurch entstehenden Unsicherheiten hinsichtlich eigentlicher klarer Begriffe, dass in den *Rahmenrichtlinien* den erweiterten Repertoires nicht immer Rechnung getragen wird.

Der nächste Abschnitt bezieht sich auf ein mehrsprachiges Curriculum:

„Bei der Erstellung der mehrsprachigen Curricula (wodurch alle Ziele, Unterrichtstätigkeiten und Evaluationsmethoden zu verstehen sind) muss daher unbedingt von den unbewussten Kenntnissen, Fertigkeiten und Darstellungen der Sprache, in welcher die Schülerinnen und Schüler die Unterstufe beginnen, ausgegangen werden. [...] Der erste Bezug gilt der/den Familiensprache/n, um diese zu kennen und alle Werte und Reflexionsgelegenheiten zu nutzen. Die natürliche Wissbegierde und Offenheit der Schülerinnen und Schüler für Neues kann einerseits zur Vertiefung der Familiensprache und zum Erlernen der Zweitsprachen genutzt werden, andererseits zur Beobachtung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen, die, wenn sie erkannt werden, die Identifizierung wirksamer Lernstrategien erleichtern (Ähnlichkeiten) und Gelegenheiten für deren Entwicklung suchen (Unterschiede). [...]“¹⁹⁵

Zunächst wird hier auf die Auslegung des Begriffs *Curriculum* eingegangen. Unter *Curriculum* werden in der oben angeführten Textstelle Ziele, Unterrichtstätigkeiten und Evaluationsmethoden verstanden. Gemäß dem Fachlexikon für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache handelt es sich hierbei um eine enge Auslegung des Begriffs *Curriculum*.¹⁹⁶ Im Textausschnitt wird nicht darauf eingegangen, welche Ziele, Unterrichtstätigkeiten und Evaluationsmethoden dieses Curriculum umfasst, sondern worauf bei der Erstellung eines derartigen Lehrplans geachtet werden soll. Es finden sich in diesem Abschnitt nur allgemein gehaltene Prinzipien zum Miteinbezug von Sprachen. Eines dieser Prinzipien ist die Nutzung der Familiensprachen als Reflexionsgelegenheit. Hierbei handelt es sich einerseits eindeutig um sprachlichen Miteinbezug, andererseits bleibt unklar, was unter Reflexionsgelegenheiten zu verstehen ist, zumal dieser Begriff in den *Rahmenrichtlinien* nicht genauer definiert wird.

Im selben Textausschnitt wird behauptet, dass die „Wissbegierde und Offenheit“ der SchülerInnen einerseits zur Vertiefung der Familiensprache und für den Erwerb der

¹⁹⁵ Rahmenrichtlinien (2015), S. 54.

¹⁹⁶ Vgl. Hofer (2010), S. 40.

Zweitsprache genutzt wird. Andererseits wird hiermit bei den SchülerInnen die Fähigkeit aufgebaut, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen zu erkennen. Diese Fähigkeit – durch den Vergleich von Sprachen Ähnlichkeiten und Unterschiede zu erkennen – ist gemäß Quartapelle/Schwienbacher Teil der mehrsprachigen Kompetenz.¹⁹⁷ Im Gegensatz zur Abhandlung von Quartapelle/Schwienbacher sind die in Frage stehenden Passagen aus den *Rahmenrichtlinien* vage gehalten. Wie z.B. diese „Wissbegierde und Offenheit“ zur Vertiefung der Familiensprache genutzt wird, wird in der Textstelle offengelassen.

Im darauffolgenden Abschnitt wird das mehrsprachige Curriculum noch einmal aufgegriffen:

Auf diesem bereits reichhaltigen Angebot kann stufenweise die Entwicklung eines wirklich mehrsprachigen Curriculums für alle Schülerinnen und Schüler aufgebaut werden, der [sic] von der Kindheit bis zum Ende der Schulzeit eine strukturierte Vision der Sprachen und gleichzeitig eine respektvolle und freie Verwendung anbietet.“¹⁹⁸

Ein „wirklich“ mehrsprachiges Curriculum bildet z.B. das *Gesamtsprachencurriculum* nach Hufeisen. In diesem Curriculum wird „die Idee einer curricularen Mehrsprachigkeit mittels konsequenten Einsatzes bilingualen Sachfachunterrichts und flankierender Maßnahmen umgesetzt.“¹⁹⁹ Ein weiteres an Mehrsprachigkeit orientiertes Curriculum ist das *Curriculum Mehrsprachigkeit* von Krumm/Reich.²⁰⁰ Gemäß Quartapelle/Schwienbacher erklärte Krumm, dass eines der Ziele sei den Aufbau neuer sprachlicher Qualifikationen zu unterstützen. Im Curriculum wird erstsprachlicher Unterricht, Deutsch- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht sowie Fremdsprachunterricht zumindest teilweise in die Sachfächer miteingebaut.²⁰¹ In den *Rahmenrichtlinien* sind die Ausführungen darüber, was konkret unter einem mehrsprachigen Curriculum verstanden wird, vage gehalten. Des Weiteren wird bezüglich der Definition des mehrsprachigen Curriculums keine Quellenangaben gemacht. Die hier hergestellten Verbindungen zwischen *Rahmenrichtlinien* und dem *Gesamtsprachencurriculum* bzw. dem *Curriculum Mehrsprachigkeit* sind aufgrund dessen interpretativ und können nicht eindeutig belegt werden.

¹⁹⁷ Quartapelle/Schwienbacher (2017), S. 26.

¹⁹⁸ Rahmenrichtlinien (2015), S. 54.

¹⁹⁹ Hufeisen (2011), S. 265.

²⁰⁰ Vgl. Krumm/Reich, S. 2.

²⁰¹ Vgl. Quartapelle/Schwienbacher (2017), S. 25f.

Eine Weiterentwicklung des „bereits reichhaltigen Angebot“ an Schulen der Provinz Bozen bildet das *Mehrsprachencurriculum*²⁰² von Schwienbacher et al. In diesem Sammelwerk beschreiben mehrere AutorInnen in Abschnitten ein theoretisch-fundiertes Mehrsprachencurriculum, das gleichzeitig auch Lernziele für eine mehrsprachige Kompetenz liefert. Da jedoch das von Schwienbacher et al. herausgegebene Werk zwei Jahre nach den *Rahmenrichtlinien* veröffentlicht wurde, kann kein Bezug von Seiten der AutorInnen der *Rahmenrichtlinien* auf das *Mehrsprachencurriculum* angenommen werden. Das *Mehrsprachencurriculum* von Schwienbacher et al. wird jedoch als die oben angesprochene Weiterentwicklung zu einem „wirklich mehrsprachigen Curriculum“²⁰³ angesehen.

Der folgende Abschnitt befasst sich mit dem Umgang mit Mehrsprachigkeit an Südtiroler Schulen:

„Die Schulen in der Autonomen Provinz Bozen können angesichts ihrer langjährigen Tradition sowohl bei der Aufwertung der Familiensprache als auch bei der Umsetzung der Mehrsprachigkeit bereits zahlreiche Erfahrungen vorweisen. Daraus lassen sich Empfehlungen bzw. Modelle ableiten: sprachliche Reflexion und Studium der Grammatik als Forschungstätigkeit, Werkstattarbeit zum Vergleich zwischen den Sprachen, Versuche zur Vertiefung der Sprache und der Zweisprachigkeit, CLIL-Projekte, eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Texten, die Nutzung unterschiedlicher Quellen, die Multimedien als Instrument zur Darstellung des Multilinguismus und der Multikulturalität.“²⁰⁴

Dieser Absatz ist insbesondere aus einer didaktischen Perspektive interessant. Die Empfehlungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit zeigen nämlich, was die für das Curriculum zuständigen Institutionen – in diesem Fall die italienische Bildungsdirektion – als Best-Practice-Beispiele erachten. Diese Empfehlungen lassen teilweise offen, was im Detail darunter zu verstehen ist. Beispiele hierfür sind die Formulierungen „Studium der Grammatik als Forschungstätigkeit“, „Werkstattarbeit zum Vergleich zwischen den Sprachen“ und „die Multimedien als Instrument zur Darstellung des Multilinguismus und der Multikulturalität“. Alle drei Beispiele lassen lediglich Vermutungen bezüglich ihrer konkreten Umsetzung zu. Dies lässt sich insbesondere am letzten Beispiel zeigen. Die Mediendidaktik liefert nämlich eine Vielzahl an Möglichkeiten, um Mehrsprachigkeit bzw. bestimmte Aspekte davon zu veranschaulichen. Insofern ist eine derart allgemeine Aussage bezüglich Multimedien

²⁰² *Mehrsprachencurriculum* ist in diesem Fall die Kurzform für die von Schwienbacher et al. herausgegebene Arbeit mit dem Titel „Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule. Das Mehrsprachencurriculum Südtirol“.

²⁰³ Rahmenrichtlinien (2015), S. 54.

²⁰⁴ Ebd., S. 54.

nicht hilfreich. Im Gegensatz zu diesen drei Formulierungen ist klar, was unter dem Begriff CLIL zu verstehen ist. Wie dieser didaktische Ansatz in Form von Projektarbeit umgesetzt wird, wird in diesem Dokument nicht erwähnt. Im Vorwort der *Rahmenrichtlinien* wird allerdings auf einen Beschluss der Landesregierung hinsichtlich der Umsetzung des CLIL-Unterrichts verwiesen. In den *Rahmenrichtlinien* selbst bleibt CLIL-Unterricht jedoch auf diesen Verweis beschränkt. In diesem Abschnitt werden somit lediglich so genannte Best-Practice-Beispiele aufgezählt, ohne darauf einzugehen, wie diese didaktischen Maßnahmen umzusetzen sind.

Im Folgenden wird jener Ausschnitt angeführt, der auf die Bedeutung italienischer Dialekte in Südtirol eingeht:

„Anders als in den anderen italienischen Regionen gibt es bei den neuen Generationen mit Ausnahme einiger seltener Fälle eine Zweisprachigkeit Italienisch/Dialekt nicht mehr, während die Zweisprachigkeit Italienisch/Deutsch, Italienisch/Ladinisch, Italienisch/andere Sprachen weiterverbreitet ist.“²⁰⁵

Dieser Textausschnitt beinhaltet zwei Kernaussagen: Erstens wird behauptet, dass im Gegensatz zu anderen Regionen Italiens italienische Dialekte nicht mehr Teil der Repertoires junger Menschen sind. Da in 45,54% der Repertoires der *Sprachenvielfalt macht Schule-* bzw. *Repertoire Plus*-Erhebung mindestens ein italienischer Dialekt angegeben wird, wird diese Aussage als widerlegt angesehen. Die meisten Dialekte stammen aus den Nachbarregionen Südtirols, Trentino und Venetien, aber auch andere Regionen Italiens sind in den Repertoires präsent. Die *Sprachenvielfalt macht Schule-* und *Repertoire Plus*-Erhebungen haben gezeigt, dass neben dem autochthonen deutschen Dialekt Südtirols auch allochthone italienische Dialekte vorkommen. Während in 2.2.2 *Gesellschaftliche und institutionelle Mehrsprachigkeit* bereits betont wurde, dass der deutsche Dialekt in Südtirol einen sehr hohen sozialen Stellenwert hat²⁰⁶, zeigt dieser Textausschnitt deutlich, dass dem italienischen Dialekt von institutioneller Seite keine Bedeutung beigemessen wird. Die Unterschiede zwischen der italienischen und deutschen Sprachgruppe in Südtirol sind zumindest teilweise konstruiert.

Zweitens haben die Erhebungen von *Sprachenvielfalt macht Schule* und *Repertoire Plus* ergeben, dass die Repertoires der SchülerInnen über die oben angeführten Formen von Zweisprachigkeit (Italienisch/Deutsch, Italienisch/Ladinisch, Italienisch/andere Sprachen) weit hinausgehen. Sämtliche Repertoires bestehen

²⁰⁵ Rahmenrichtlinien (2015), S. 57.

²⁰⁶ Vgl. ASTAT (2015), S. 140.

zumindest aus den Sprachen Italienisch, Deutsch und Englisch. Wobei die nicht-erweiterten Repertoires (Italienisch, Deutsch, Englisch) mit 15,84% keinesfalls in der Mehrheit sind. Die erwähnten Formen von Zweisprachigkeit bilden somit die sprachliche Realität nicht ab. Es besteht augenscheinlich eine erhebliche Diskrepanz zwischen der angenommenen und der effektiven sprachlichen Vielfalt an Südtiroler Schulen.

Im Folgenden wird nun ein Textausschnitt aus den Richtlinien für das Unterrichtsfach *Deutsch als Zweitsprache* präsentiert.

„Der Unterricht findet in deutscher Sprache statt, damit die Schüler/innen einen reichhaltigen und vielfältigen Impuls in der Zielsprache erhalten und diese auch von Anfang an aktiv nutzen. Dabei werden auch Bezüge zu anderen Sprachen (Erstsprache, Fremdsprache, Herkunftssprachen, Dialekten) hergestellt, um bereits vorhandenes Wissen bestmöglich zu nutzen.“²⁰⁷

Wieder lässt sich dieser Ausschnitt in zwei Kernaussagen unterteilen. Im ersten Teil wird erklärt, dass der Unterricht in deutscher Sprache stattfindet, um die Zielsprachen aktiv nutzen zu können. Im zweiten Teil wird festgehalten, dass vorhandenes Wissen genutzt wird, indem Bezüge zu den Sprachen aus den Repertoires der SchülerInnen hergestellt werden. Der zweite Teil ist im Hinblick auf den sprachlichen Miteinbezug interessanter. In dieser Textpassage wird konkret auf die Dialekte Bezug genommen. Somit steht sie in direktem Widerspruch zum vorangegangenen Ausschnitt. Diese paradoxe Situation wird dadurch gelöst, dass sich dieser Miteinbezug von Dialekten in Anbetracht der vorangegangenen Textpassage lediglich auf die deutschen Dialekte bezieht. Hierfür spricht, dass dieser Ausschnitt den Richtlinien für *Deutsch als Zweitsprache* entnommen wurde. Damit diese ungleiche Behandlung auch bei der quantitativen Auswertung berücksichtigt wird, schließt die Kategorie IDM* zwar die deutschen Dialekte mit ein, italienische Dialekte aber fallen nicht in diese Kategorie. Ein weiterer Ausschnitt aus den Richtlinien für *Deutsch als Zweitsprache* geht verstärkt auf den Miteinbezug von sprachlichen Ressourcen ein:

„Besondere Berücksichtigung finden im Deutschunterricht: [...]

- die Sensibilisierung für andere Sprachen und Kulturen,
- die Bewusstmachung des individuellen und gesellschaftlichen Mehrwerts von Mehrsprachigkeit,
- die Stärkung metasprachlicher und sprachübergreifender Kompetenzen durch die bewusste Auseinandersetzung mit Sprache(n), durch das Herstellen von Bezügen zwischen den Sprachen und durch Sprachenvergleich und
- die Förderung mehrsprachiger Kompetenzen (wie z.B. die Fähigkeit, auf Wissen aus anderen Sprachen zurückzugreifen und die eigenen mehrsprachigen Ressourcen zielgerichtet einzusetzen; die Fähigkeit, in mehrsprachigen

²⁰⁷ Rahmenrichtlinien (2015), S. 91.

Gesprächssituationen mit Sprechern anderer Sprachen zu interagieren; die Fähigkeit, von einer Sprache in eine andere zu wechseln oder zwischen Sprachen zu vermitteln).“²⁰⁸

Diese vier Punkte konkretisieren wie individuelle Mehrsprachigkeit im Unterricht berücksichtigt wird. Hier lassen sich deutliche Überschneidungen zu den Deskriptoren²⁰⁹ nach Schwienbacher erkennen, welche von Schwienbacher in einem Glossar zusammengefasst wurden. Die ersten beiden Punkte aus den *Rahmenrichtlinien* ähneln den folgenden beiden Deskriptoren: „Sensibilität sowohl für die Unterschiede als auch für die Gemeinsamkeiten verschiedener Sprachen/Kulturen“²¹⁰ und „Wahrnehmung einer mehrsprachigen Identität als vorteilhaft“²¹¹. Wie bereits angesprochen, werden im Text kaum Quellenangaben gemacht. Unabhängig davon, handelt es sich bei diesen beiden Punkten um Teilaspekte von mehrsprachiger Kompetenz.

Der darauffolgende Punkt zeigt ebenfalls Parallelen zum Glossar von Schwienbacher. Dort finden sich mehrere Deskriptoren, die dem oben angeführten Punkt ähneln: „Beziehungen zwischen Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen durch Beobachtung/Analyse/Identifikation herstellen können“²¹² und „Sich auf eine bereits bekannte Sprache/Kultur stützen können, um Verfahren zur Entdeckung und Strukturierung einer anderen Sprache/Kultur auszuarbeiten“²¹³. Dasselbe gilt auch für den letzten Punkt, der sprachlich vergleichsweise dicht ist. Es werden darin nämlich mehrere Fähigkeiten beschrieben, die inhaltlich mit Deskriptoren übereinstimmen. So entspricht „die Fähigkeit, auf Wissen aus anderen Sprachen zurückzugreifen und die eigenen mehrsprachigen Ressourcen zielgerichtet einzusetzen“²¹⁴ z.B. die folgenden

²⁰⁸ Rahmenrichtlinien (2015), S. 91.

²⁰⁹ Der von Quartapelle/Schwienbacher verwendete Begriff ist auf den Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen zurückzuführen (vgl. Quartapelle/Schwienbacher 2017, S. 26). Gemäß diesem vom Europäischen Fremdsprachenzentrums entwickelten Referenzrahmen handelt es sich bei Deskriptoren einerseits um Kompetenzen, die durch mehrsprachige Ansätze aufgebaut werden, und andererseits um Ressourcen, die zur Aktivierung von spezifischen Kompetenzen beitragen. Dementsprechend werden die Deskriptoren in eine Liste mit Kompetenzen sowie mehrere Listen mit Ressourcen aufgeteilt (vgl. Candelier 2012, S. 13f.). Unter Ressourcen werden hier u.a. Wissen, Fähigkeiten und Haltung verstanden (vgl. Candelier 2012, S. 11).

²¹⁰ Schwienbacher (2017), S. 101.

²¹¹ Ebd., S. 101.

²¹² Ebd., S. 99.

²¹³ Ebd., S. 99.

²¹⁴ Rahmenrichtlinien (2015), S. 91.

Deskriptoren: „Die eigenen Erfahrungen und Kompetenzen beim Erlernen einer neuen Sprache nutzen können“²¹⁵ bzw. „Das eigene sprachliche/kulturelle Vorwissen beim Erlernen einer neuen Sprache nutzen können“.²¹⁶

Der oben angeführte Textausschnitt aus den Richtlinien für das Fach *Deutsch als Zweitsprache* zeigt eindeutig inhaltliche Überschneidungen zu den Deskriptoren von Schwienbacher. Da das Glossar als Teil des *Mehrsprachencurriculums* erst nach den *Rahmenrichtlinien* erschienen ist, kann sich der Analysegegenstand dieser Arbeit nicht direkt auf die Deskriptoren von Schwienbacher beziehen. Anzunehmen ist, dass sich beide Werk hinsichtlich der mehrsprachigen Kompetenz auf dieselben Quellen berufen. Zumal in den *Rahmenrichtlinien* keine Quellenangaben gemacht werden, lässt sich die theoretische Grundlage in diesem Fall allerdings nicht rekonstruieren. Der Auszug aus den *Rahmenrichtlinien* zeigt jedoch, dass die Bereitschaft besteht, innovative, ganzheitlich orientierte didaktische Ansätze miteinzubauen.

Der nächste Absatz stammt ebenfalls aus den Richtlinien für *Deutsch als Zweitsprache*:

„Um der zunehmend mehrsprachigen Realität der Schüler/innen Rechnung zu tragen, will der Deutschunterricht neben der Stärkung der einzelsprachlichen Kompetenzen auch die Förderung einer mehrsprachlichen Handlungskompetenz und einer besseren Vernetzung der Sprachen im Sinne einer ganzheitlichen und gesamtsprachlichen Bildung vorantreiben.“²¹⁷

In diesem Abschnitt wird deutlich, dass nicht nur die einzelsprachliche Kompetenz im Fokus steht, sondern auch die Förderung von mehrsprachiger Kompetenz und gesamtsprachliche Bildung von Bedeutung sind. Sämtliche Abschnitte wie diese, in denen Bedeutung von mehrsprachiger Kompetenz und ganzheitlicher Bildung unterstrichen wird, finden sich in den Richtlinien für *Deutsch als Zweitsprache* und *Englisch*. Dies lässt vermuten, dass an mehrsprachiger Kompetenz nur im Rahmen von *Deutsch als Zweitsprache* gearbeitet wird. Somit werden nicht die gesamten verfügbaren Ressourcen genutzt, d.h. die Unterrichtszeit für Italienisch wird nicht herangezogen, um an mehrsprachiger Kompetenz zu arbeiten.

Abschließend wird hier noch auf einen Auszug aus den Richtlinien für den Englischunterricht eingegangen:

„Neben dem Erlernen der italienischen und der deutschen Sprache fördert [das Erlernen von Englisch] die Entwicklung einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz. Diese Kompetenz führt die Schülerinnen und Schüler aus ihrer eigenen

²¹⁵ Schwienbacher (2017), S. 100.

²¹⁶ Ebd., S. 100.

²¹⁷ Rahmenrichtlinien (2015), S. 91.

Welt in eine Umgebung, die durch vielfältige kulturelle Aspekte geprägt ist. Damit wird ihnen bewusst gemacht, dass es in den Sprachrepertoires ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler andere Sprachen gibt, und es ihnen ermöglicht, sowohl in ihrem Umfeld als auch über die Grenzen des Landes hinaus, in dem sie leben, als aktive Staatsbürger zu wirken.“²¹⁸

Dieser Ausschnitt befasst sich ebenfalls mit mehrsprachiger Kompetenz. Zentral ist dabei die folgende Aussage: Der Aufbau einer mehrsprachigen Kompetenz führt dazu, dass den SchülerInnen die Vielfalt der eigenen Umgebung bewusst wird. Die von *Sprachenvielfalt macht Schule* und *Repertoire Plus* erhobenen Daten haben gezeigt, wie vielfältig die Repertoires an Südtiroler Schulen sind. Im Glossar der Deskriptoren von Schwenbacher finden sich die folgenden Deskriptoren, die inhaltlich deutliche Übereinstimmungen zur oben angeführten Textstelle aufweisen: „Die Existenz von anders- oder vielsprachigen Situationen in der eigenen Umgebung und an anderen Orten kennen“²¹⁹ und „Wissen, dass eine Vielfalt an Kontaktsituationen zwischen Sprachen und Kulturen besteht“²²⁰. Diese Ähnlichkeit ist ein weiterer Beleg dafür, dass im Zweitsprachenunterricht Grundlagen einer mehrsprachigen Kompetenz aufgebaut werden sollen. Die vorangegangenen Textstellen zeigen, dass diese Kompetenz bereits teilweise in den *Rahmenrichtlinien* integriert ist.

Im folgenden Unterkapitel wird nun auf die quantitative Auswertung der Curriculumanalyse eingegangen. Ziel des folgenden Abschnittes ist anhand des ausgewerteten Dokuments und der Daten aus den *Sprachenvielfalt macht Schule*- und *Repertoire Plus*-Erhebungen zu zeigen, welche Repertoires bzw. welche Gruppen von Repertoires in den *Rahmenrichtlinien* am stärksten bzw. am wenigsten miteinbezogen werden.

4.3.6 Quantitative Aspekt der Curriculumanalyse

4.3.6.1 Datenaufbereitung und Analyseraster

Bei der Inhaltsanalyse wurde anhand des Kategoriensystems der sprachliche Miteinbezug in den *Rahmenrichtlinien* erhoben. Zur Aufbereitung der Ergebnisse werden sämtliche relevante Textstellen sowie die ihnen zugeordneten Kategorien in einer Tabelle organisiert. Jede Textstelle wird in der Tabelle wörtlich wiedergegeben.

²¹⁸ Rahmenrichtlinien (2015), S. 101.

²¹⁹ Schwenbacher (2017), S. 98.

²²⁰ Ebd., S. 98.

Seitenzahl, Unterrichtsfach sowie die zugeordneten Kategorien in codierter Form (z.B. DM-I) werden ebenfalls angegeben. Die folgende Tabelle zeigt ein Beispiel, wie die relevanten Textstellen in tabellarischer Form aufbereitet werden. Sämtliche relevante Textstellen werden in dieser Form als Tabelle in Anhang C abgelegt.

	Textstellen im Wortlaut	Seite	Kategorien in codierter Form				
Daz	„Die Schüler/innen können [...] in Alltagssituationen bei Nichtverstehen nachfragen und Missverständnisse klären.“	99	DM-D				

Tab. 4: Ausschnitt aus der Tabelle mit sämtlichen analytisch relevanten Textstellen (entnommen aus: Anhang C)

Bevor im folgenden Abschnitt im Detail auf den quantitativen Aspekt der Inhaltsanalyse eingegangen wird, wird an dieser Stelle noch ein weiterer für die Datenaufbereitung relevanter Aspekt erwähnt, nämlich das Analyseraster. Dieses Raster dient dazu den sprachlichen Miteinbezug der Repertoires vergleichen zu können.²²¹

Um Aussagen über den sprachlichen Miteinbezug der einzelnen Repertoires treffen zu können, müssen die in den Projekten *Sprachenvielfalt macht Schule* und *Repertoire Plus* erhobenen Repertoires mit den Ergebnissen der Inhaltsanalyse zusammengeführt werden. Es werden nämlich zwei verschiedene Kategorisierungen verwendet. Während bei der Inhaltsanalyse der *Rahmenrichtlinien* der Miteinbezug von Sprachen in die Kategorien IDM, DM und FDM eingeteilt wird, werden bei den Repertoires die einzelnen Sprachen abhängig von Verwendungshäufigkeit und Sprachkompetenz in verschiedene Kategorien eingeteilt (WB, BB, SV, HV²²²). Mit dem Analyseraster werden diesen beiden Kategorisierungen zusammengeführt. Das Raster unterscheidet zwischen Art und Grad des Miteinbezugs von Sprachen. Unter der Art des Miteinbezugs werden die drei Kategorien FDM, DM und IDM verstanden. Jede dieser drei Kategorien wird wiederum in eine fünfstufige Skala unterteilt. Diese Skala bildet den Grad des Miteinbezugs ab. Relevant für die Bestimmung des Grads ist die Sprachkompetenz und Verwendungshäufigkeit einer Sprache im Repertoire. Je nachdem welche der vier Kategorien (WB, BB, SV, HV) einer Sprache zugeordnet werden, wird der Miteinbezug dieser Sprache auf einer Skala von 1 bis 5

²²¹ In Anhang D werden sämtliche Analyseraster abgelegt.

²²² Die vier Kategorien beziehen sich hier auf: *am wenigsten beherrschte Sprache* (WB), *am besten beherrschte Sprache* (BB), *am seltensten verwendete Sprache* (SV) und *am häufigsten verwendete Sprache* (HV).

eingearbeitet.²²³ Die folgende Tabelle zeigt das Raster für das Repertoire $I_{BB}D_{WB}E_{SV}.ID_{HV}$:

$I_{BB}D_{WB}E_{SV}.ID_{HV}$															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Tab. 5: Analyseraster von $I_{BB}D_{WB}E_{SV}.ID_{HV}$ (entnommen aus: Anhang D)

Um die Ergebnisse der Inhaltsanalyse zu interpretieren, wird für jedes Repertoire ein Raster erstellt. Anhand von Art und Grad des Miteinbezugs wird bestimmt, welche Repertoires mehr oder weniger in den *Rahmenrichtlinien* miteingebunden werden. Wie häufig eine Sprache einer bestimmten Kategorie bei der Inhaltsanalyse zugeordnet wurde, ist diesbezüglich allerdings nicht ausschlaggebend.

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse werden in das Raster übertragen, indem unter Berücksichtigung des Repertoires der sprachliche Miteinbezug beim jeweiligen Grad eingetragen wird. Die Felder werden nicht angekreuzt, sondern die jeweilige Sprache wird in codierter Form (z.B. I als Code für Italienisch) in das betreffende Feld eingetragen. Im Methodenkapitel wurde bereits darauf eingegangen, dass beim Vergleich der Repertoires Art und Grad des Miteinbezugs entscheidend sind. Hinsichtlich der Art des Miteinbezugs gilt, dass FDM höher eingeschätzt wird als DM und DM wiederum höher als IDM ($FDM > DM > IDM$). Bezüglich des Grads gilt die Regel, umso niedriger der Grad auf der Skala, desto stärker wird das Repertoire in den *Rahmenrichtlinien* miteingebunden.

4.3.6.2 Datenanalyse

Vorab gilt es anzumerken, dass die Analyse des sprachlichen Miteinbezugs im Curriculum keine eindeutigen Aussagen über die Sprachverwendung im Unterrichtsalltag zulässt, sondern lediglich die allgemeine didaktische Ausrichtung hinsichtlich des Miteinbezugs von Sprache zeigt.

²²³ Im Methodenkapitel unter Punkt 3.4.2 *Der Begriff Miteinbezug als Kategorie* wurde bereits im Detail darauf eingegangen, wie eine Sprache aus dem Repertoire unter Berücksichtigung von Sprachkompetenz und Verwendungshäufigkeit in die besagte Skala eingeordnet wird.

Insgesamt finden sich in den *Rahmenrichtlinien* 417 Stellen, die als sprachlicher Miteinbezug eingestuft wurden. Bei der relativen Mehrheit (153 Textstellen) handelt es sich um Stellen, die der Kategorie FDM-I zugeordnet werden. Da es sich beim Untersuchungsgegenstand um ein Curriculum für italienische Schulen handelt, ist der starke Bezug auf die italienische Sprache im fachlichen Kontext nachvollziehbar. Obwohl im Text z.B. Content and Language Integrated Learning erwähnt wird²²⁴, finden sich keine eindeutigen Hinweise auf den Miteinbezug von Deutsch oder Englisch im fachlichen Kontext – außerhalb der beiden genannten Fächer. Die Kategorie FDM ist deshalb aus analytischer Sicht wenig aussagekräftig, da nur Italienisch im fachlichen Kontext mitbezogen wird.

Die zweithäufigste Kategorie ist direkter Miteinbezug von Italienisch (DM-I) mit 132 Textstellen, gefolgt von DM-D mit 50 Textstellen und DM-E mit 34 Textstellen. Die Häufigkeit dieser drei Kategorien – im Verhältnis 131 zu 50 zu 34 – deutet auf eine unterschiedliche Bedeutung dieser drei Sprachen in den *Rahmenrichtlinien* hin. Hinsichtlich der Bedeutung der Sprachen wird von folgendem Verhältnis ausgegangen: DM-I>DM-D>DM-E.

Es wird angenommen, dass sich dieses Verhältnis in den Repertoires widerspiegelt, d.h. Englisch wird tendenziell häufiger als *am wenigsten beherrschte Sprache* bzw. *am seltensten verwendete Sprache* angegeben als Deutsch. Insgesamt wird Englisch 72-mal in die Kategorien *am wenigsten beherrschte Sprache*, *am seltensten verwendete Sprache* bzw. in beide Kategorien eingeordnet. Im Vergleich dazu wird Deutsch lediglich 53-mal diesen Kategorien zugeordnet. Das oben angeführte Verhältnis spiegelt sich von daher auch in den Repertoires wieder.

In Bezug auf den indirekten sprachlichen Miteinbezug müssen zwei verschiedene Aspekte angesprochen werden, zum einen der Miteinbezug der Familiensprache und zum anderen der Miteinbezug des gesamten Repertoires. Für den Miteinbezug der Familiensprache wurde die Kategorie IDM-HV eingeführt, da dieser Begriff hier als die am häufigsten verwendeten Sprachen ausgelegt wird. Andere Sprachen als Italienisch, Deutsch oder Englisch werden 21-mal als am häufigsten verwendete Sprachen angegeben, Italienisch 82-mal. Deutsch und Englisch kommen auf jeweils vier Nennungen.

Die der Kategorie IDM* zugeordneten Stellen beziehen sich im Gegensatz dazu nicht auf einzelne Sprachen aus dem Repertoire, sondern auf das gesamte Repertoire als

²²⁴ Siehe Seite 54 in den Rahmenrichtlinien.

eine Einheit. Das Repertoire wird hier als eine Einheit angesehen, damit alle Repertoires unabhängig von der Anzahl der darin enthaltenen Sprachen von Textstellen der Kategorie IDM* gleich berücksichtigt werden. Es gibt Repertoires, die bis zu acht verschiedene Sprachen enthalten. Diese erweiterten Repertoires sollen von der Kategorie IDM* gleich miteinbezogen werden wie die nicht-erweiterten Repertoires bestehend aus Italienisch, Deutsch und Englisch.

Nachdem auf die Kategorien sowie die ihnen zugeordneten Textstellen eingegangen wurde, wird als nächstes geklärt, welche Repertoires am meisten bzw. am wenigsten im Curriculum berücksichtigt werden. Da Sprachunterricht nur in den drei Sprachen Italienisch, Deutsch und Englisch stattfindet, sind nicht-erweiterte Repertoires die am besten in den *Rahmenrichtlinien* miteinbezogenen Repertoires. Bedingt dadurch, dass Fachunterricht nur auf Italienisch stattfindet, werden Repertoires, in denen Italienisch als *am häufigsten verwendete* und *am besten beherrschte Sprache* angegeben wird, stärker miteinbezogen. Repertoires, die Deutsch nicht als *am wenigsten beherrschte* und *am seltensten verwendete Sprache* angeben, werden besser miteinbezogen als jene, die Englisch in diese beiden Kategorien einordnen. Dies liegt am bereits angesprochenen Verhältnis von direktem Miteinbezug in den *Rahmenrichtlinien* (DM-I>DM-D>DM-E), demnach bedeuten höhere Kompetenz und Verwendungshäufigkeit von Deutsch im Vergleich zu Englisch einen stärkeren Miteinbezug. Das am besten miteinbezogene Repertoire ist dementsprechend folgendes: I_{BB,HV}DE_{WB,SV}.

R1.IMFB.A05																Gruppe I
I _{BB,HV} DE _{WB,SV}																
Art	FDM					DM					IDM					
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
	I					I		D		E	I		D		E	

Gruppe I

Tab. 6: Analyseraster aus der Gruppe I. (entnommen aus: Anhang D)

Neben dem oben gezeigten Repertoire gibt es jedoch weitere nicht-erweiterte Repertoires. Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Sprachverwendung und -kompetenz von den Repertoires aus der ersten Gruppe. Italienisch ist zwar auch in diesem Fall die *am häufigsten verwendete* und *am besten beherrschte Sprache*, als *am wenigsten beherrschte* oder *am seltensten verwendete Sprache* wird in diesem Fall jedoch nicht immer Englisch angegeben, was nach dem angesprochenen Verhältnis (DM-I>DM-D>DM-E) bedeutet, dass diese Repertoires im Vergleich zur ersten Gruppe weniger miteinbezogen werden.

I15SM08															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{BB}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I	E			D	I	E			D
I15SM05															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{WB,SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I				D, E	I				D, E

Gruppe II

Gruppe II

Tab. 7: Das am besten (oben) und das am wenigsten (unten) miteinbezogene Repertoire der Gruppe II. Diese Gruppe besteht insgesamt aus 7 Repertoires. (entnommen aus: Anhang D)

Nicht-erweiterte Repertoires bilden mit 15,84% Häufigkeit allerdings nur einen kleinen Teil des Samples ab. Die überwiegende Mehrheit der Repertoires wird um eine oder mehrere Varietäten erweitert. Jene Repertoires, die neben den drei Sprachen Italienisch, Englisch und Deutsch noch einen oder mehrere Dialekte beinhalten, (insgesamt 36,63% der gesamten Repertoires) sind hinsichtlich ihres Miteinbezugs in die *Rahmenrichtlinien* schwer einzuordnen, zumal im *Vorwort zum Sprachunterricht* Miteinbezug von italienischen Dialekten kategorisch ausgeschlossen wird.²²⁵ Folglich werden diese Repertoires eindeutig weniger stark miteinbezogen als Gruppe I und II. In einigen Repertoires wird der italienische Dialekt in die Kategorie *am häufigsten verwendete Sprache*, *am besten beherrschte Sprache* oder in beide Kategorien eingeordnet. Ein Beispiel hierfür ist das Repertoire ID_{WB,SV}E.ID_{BB,HV}. In diesem Fall wird Miteinbezug der am besten beherrschten und am häufigsten verwendeten Varietät im Curriculum ausgeschlossen. In weiteren Fällen wie z.B. in dem Repertoire I_{HV}DE_{WB,SV}.ID_{BB} wird ein italienischer Dialekt zumindest als *am besten beherrschte Sprache* angegeben. Diese Beispiele zeigen, dass stärker dialektal geprägte Repertoires – unabhängig von Verwendungshäufigkeit und Kompetenz in den Dialekten – in den *Rahmenrichtlinien* weniger berücksichtigt werden.

²²⁵ Es handelt sich um einen Aspekt, der in 4.3.5 *Qualitativer Aspekt der Inhaltsanalyse* bereits aufgegriffen wurde.

Es gilt jedoch zwischen den Dialekten zu differenzieren. Während der Miteinbezug von italienischen Dialekten im Curriculum ausgeschlossen wird, werden deutsche Dialekte hingegen in den *Rahmenrichtlinien* miteinbezogen.²²⁶ Insgesamt 24 Repertoires enthalten einen deutschen Dialekt, wobei sie meistens als *am seltensten verwendete Sprache* angegeben werden. Repertoires, die durch deutsche Dialekte erweitert werden, bilden die Gruppe III, während Repertoires, die durch italienische – und deutsche – Dialekte erweitert werden, die Gruppe IV bilden. Diese beiden Gruppen bilden das Bindeglied zwischen den nicht-erweiterten und den restlichen erweiterten Repertoires.

R1.IMFB.B06															
I _{BB,HV} D _{HV} E _{WB} .DD _{HV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I	D		E		I	D, D D		E	
I15MB04															
I _{BB,HV} D _{SV} E _{WB,SV} .DD _{SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			D	E	I			D, DD	E

Gruppe III

Gruppe III

Tab. 8: Das am besten (oben) und das am wenigsten (unten) miteinbezogene Repertoire der Gruppe III. Diese Gruppe besteht insgesamt aus 7 Repertoires. (entnommen aus: Anhang D)

²²⁶ In den Richtlinien für *Deutsch als Zweitsprache* wird vom Miteinbezug von Dialekten gesprochen (vgl. Rahmenrichtlinien 2015, S. 91). Da die Zweisprachigkeit Italienisch/italienischer Dialekt bereits ausgeschlossen wurden (vgl. Rahmenrichtlinien 2015, S. 57), handelt es sich hierbei sehr wahrscheinlich um deutsche Dialekte.

I15CB15															
I _{BB,HV} D _{EWB} .ID.DD _{SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D	E		I		D	E, D D	
I15SM01															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{WB,SV} .CI															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I				D, E	I				D, E

Gruppe IV

Gruppe IV

Tab. 9: Das am besten (oben) und das am wenigsten (unten) miteinbezogene Repertoire der Gruppe IV. Diese Gruppe besteht insgesamt aus 23 Repertoires. (entnommen aus: Anhang D)

Auch in Gruppe III und IV wird Italienisch als *am besten beherrschte Sprache* und *am häufigsten verwendete Sprache* angegeben. Analog zu den nicht-erweiterten Repertoires gilt in diesem Fall, dass jene Repertoires stärker miteinbezogen werden, in denen die Dialekte als *am wenigsten beherrschte Sprache* oder *am seltensten verwendete Sprache* angegeben werden. Dadurch werden nämlich die Sprachen Italienisch, Deutsch und Englisch stärker miteinbezogen. Im Weiteren werden aufgrund des Verhältnisses DM-I>DM-D>DM-E jene Repertoires stärker miteingebunden, die Englisch im Gegensatz zu Deutsch als *am wenigsten beherrschte Sprache* und *am seltensten verwendete Sprache* angeben.

Die Repertoires der SchülerInnen werden allerdings nicht nur durch Dialekte erweitert, sondern auch durch eine Vielzahl an weiteren Sprachen. In den *Rahmenrichtlinien* gibt es wie bereits erwähnt zwei Kategorien von Textstellen, mit denen diese Sprachen miteinbezogen werden, nämlich IDM* und IDM-HV. Die Kategorie IDM* bezieht sich jedoch stärker auf das gesamte Repertoire als Einheit als auf die einzelnen Sprachen. Daher kann diese Kategorie auch nicht herangezogen werden, um zu bestimmen, welche Sprachen stärker in den *Rahmenrichtlinien* miteinbezogen werden. Die Kategorie IDM-HV hingegen bezieht sich nur auf jene Sprachen, die als *am häufigsten verwendete Sprachen* angegeben werden.

Um die Repertoires zu ermitteln, die im Vergleich zu den bereits genannten Gruppen in den *Rahmenrichtlinien* eingebunden sind, müssen sowohl der nicht-erweiterte als auch der erweiterte Teil des Repertoires beachtet werden. Während der nicht-erweiterte Teil des Repertoires häufiger miteinbezogen wird, wird der erweiterte Teil

des Repertoires lediglich in Kategorien IDM* und IDM-HV angesprochen. Somit werden Repertoires weniger in den *Rahmenrichtlinien* berücksichtigt, wenn Sprachen aus dem erweiterten Teil der Repertoires in die Kategorie *am häufigsten verwendete Sprache*, *am besten beherrschte Sprache* oder in beide Kategorien eingeordnet werden. Gleichzeitig werden Repertoires weniger von den *Rahmenrichtlinien* miteingebunden, wenn die Sprachen Italienisch, Deutsch und Englisch entweder als *am wenigsten beherrschte Sprache*, *am seltensten verwendete Sprache* oder beides angegeben werden.

So besteht Gruppe V aus erweiterten Repertoires, in denen „erweiternde“ Sprachen²²⁷ keine Dialekte sind und als *am wenigsten beherrschte Sprache* oder *am seltensten verwendete Sprache* angegeben werden. Dadurch werden bei dieser Gruppe – im Vergleich zu den übrigen erweiterten Repertoires – die Sprachen Italienisch, Deutsch oder Englisch weniger häufig als *am wenigsten beherrschte Sprache* oder *am seltensten verwendete Sprache* angegeben. Somit werden die Repertoires der Gruppe V im Vergleich zu den restlichen Repertoires stärker miteinbezogen.

I15VA09															
I _{BB,HV} D _{BB,HV} E _{BB,HV} .P _{jWB,HV} .U _{rWB,HV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I, D, E					I, D, E	P _j , U _r		P _j , U _r	
I15VA06															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{SV} .F _{SV} .S _{SV} .N _{aSV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			E	D	I			E, F, S	D

Gruppe V

Gruppe V

Tab. 10: Das am besten (oben) und das am wenigsten (unten) miteinbezogene Repertoire der Gruppe V. Diese Gruppe besteht insgesamt aus 17 Repertoires. (entnommen aus: Anhang D)

Die Gruppe VI setzt sich aus Repertoires zusammen, bei denen den Sprachen aus dem erweiterten Teil des Repertoires keine Codes zugeordnet werden. Als *am wenigsten beherrschte Sprache* bzw. *am seltensten verwendete Sprache* werden die Sprachen Deutsch und Englisch angegeben, was einen geringeren Miteinbezug dieser Repertoires im Vergleich zur vorangegangenen Gruppe bedeutet.

²²⁷ Darunter werden die Sprachen aus dem erweiterten Teil des Repertoires verstanden.

R1.IMFB.A10															
I _{BBHV} D _{EWB,SV} .S															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D		E	I		D, S		E
I15MB11															
I _{BB,HV} D _{WB} E _{WB,SV} .S															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			D	E	I		S	D	E

Gruppe VI

Gruppe VI

Tab. 11: Das am besten (oben) und das am wenigsten (unten) miteinbezogene Repertoire der Gruppe VI. Diese Gruppe besteht insgesamt aus 11 Repertoires. (entnommen aus: Anhang D)

Bei der Gruppe VII kann wiederum von einem niedrigeren Miteinbezugsgrad gesprochen werden. In diesem Fall wird Italienisch als *am besten beherrschte Sprache* und *am häufigsten verwendete Sprache* angegeben und eine „erweiternde“ Sprache fällt ebenfalls in eine bzw. beide dieser Kategorien. Diese Gruppe wird weniger in den *Rahmenrichtlinien* berücksichtigt, da in diesem Fall zunehmend die beiden Schulsprachen, Deutsch und Englisch, als *am wenigsten beherrschte* und *am seltensten verwendete Sprachen* angegeben werden. Insgesamt gehören sieben Repertoires zu dieser Gruppe.

I15MB14															
I _{BB,HV} DE _{SV} .Un _{HV} .Na _{WB}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D	E		I	Un	D	E	
I15CB16															
I _{BB,HV} D _{SV} E _{WB,SV} .S _{HV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			D	E	I	S		D	E

Gruppe VII

Gruppe VII

Tab. 12: Das am besten (oben) und das am wenigsten (unten) miteinbezogene Repertoire der Gruppe VII. Diese Gruppe besteht insgesamt aus 7 Repertoires. (entnommen aus: Anhang D)

Zuletzt wird an dieser Stelle noch auf die Gruppe VIII eingegangen. Sie setzt sich aus Repertoires zusammen, in denen Italienisch nicht als *am besten beherrschte* und *am*

häufigsten verwendete Sprache angegeben wird. Innerhalb dieser Gruppe selbst findet sich ein breites Spektrum an Repertoires, das von I_{HV}D_{BB}E_{WB,SV} am oberen Ende bis hin zu I_{SV}D_{WB,SV}E_{SV}.B_{BB,HV}.Mz.Ru.Sr.Am – dem insgesamt in den *Rahmenrichtlinien* am wenigsten miteinander bezogenen Repertoire – am unteren Ende reicht. Bei I_{HV}D_{BB}E_{WB,SV} handelt es sich zwar um ein nicht-erweitertes Repertoire, Italienisch wird hier allerdings nicht als *am besten beherrschte Sprache* eingestuft. Auf der anderen Seite wird Repertoire I_{SV}D_{WB,SV}E_{SV}.B_{BB,HV}.Mz.Ru.Sr.Am zum am wenigsten miteinander bezogenen Repertoire, weil erstens die *am besten beherrschte* und *am häufigsten verwendete Sprache*, Bulgarisch, nur indirekt durch Textstellen der Kategorie IDM* oder IDM-HV miteinander bezogen wird. Zweitens werden die Sprachen Italienisch, Deutsch und Englisch als *am seltensten verwendete Sprachen* angeführt. Deutsch wird gleichzeitig auch als *am wenigsten beherrschte Sprache* angegeben.

I15CB19															
I _{BB} D _{BB,SV} E _{BB,HV} .U _r W _B .H _i S _V															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		I				E	I, D		D		E	I, D		E, Hi, Ur	
I15SM09															
I _{SV} D _{WB,SV} E _{SV} .A _m .B _{BB,HV} .M _z .R _u .S _r															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				I					I, E	D	BI		Am, Mz, Ru, Sr	I, E	D

Gruppe VIII

Gruppe VIII

Tab. 13: Das am besten (oben) und das am wenigsten (unten) miteinander bezogene Repertoire der Gruppe VIII. Diese Gruppe besteht insgesamt aus 21 Repertoires. (entnommen aus: Anhang D)

Insbesondere innerhalb der Gruppe VIII lässt sich erkennen, dass Repertoires nämlich stärker miteinander bezogen werden, wenn die Verwendungshäufigkeit und die Kompetenz in den „erweiternden“ Sprachen geringer ist. Dieser „Effekt“ stellt sich deshalb ein, weil dadurch die Wahrscheinlichkeit höher ist, dass eine „erweiternde“ Sprache als *am wenigsten beherrschte* oder *am seltensten verwendete Sprache* angegeben wird, anstelle der Sprachen, die in den *Rahmenrichtlinien* hauptsächlich miteinander bezogen werden – nämlich Italienisch, Deutsch oder Englisch.

Abschließend wird hier noch auf die Rolle von Deutsch in den *Rahmenrichtlinien* hingewiesen. Wie bereits angesprochen, wird Deutsch im Vergleich zu Englisch öfter

in den *Rahmenrichtlinien* miteinbezogen – siehe das Verhältnis DM-I>DM-D>DM-E. In den Repertoires der SchülerInnen ist Deutsch mehr präsent als Englisch. Diese Aussage darauf basiert, dass weniger SchülerInnen Deutsch als ihre *am wenigsten beherrschte Sprache* bzw. *am seltensten verwendete Sprache* angeben. Englisch wird 72-mal in die Kategorien *am wenigsten beherrschte Sprache* oder *am seltensten verwendete Sprache* eingeordnet, Deutsch hingegen wird 53-mal angegeben.

Nachdem nun sowohl qualitative als auch quantitative Aspekte der Analyse präsentiert wurden, werden im folgenden Kapitel die Ergebnisse im Hinblick auf die in der Einleitung formulierte Fragestellung zusammengefasst.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Die Studien *Repertoire Plus* und *Sprachenvielfalt macht Schule* bildeten den Ausgangspunkt dieser Arbeit. Sie zeigten, wie vielfältig die Repertoires von Südtiroler MittelschülerInnen sind. Neben der sprachlichen Zusammensetzung der Repertoires wurde auch die Sprachverwendung und -kompetenz erhoben. Diese drei Aspekte wurden in der hier vorgelegten Arbeit zusammengeführt, um eine „dreidimensionale“ Darstellung der Repertoires zu erhalten. Die Sprachverwendung und -kompetenz wurde anhand von Codes für die *am besten* bzw. *am wenigsten beherrschte Sprache* sowie die *am häufigsten* bzw. *am seltensten verwendete Sprache* mit in die Repertoires hineincodiert. Diese „dreidimensionalen“ Repertoires werden mit dem Begriff *Vielfältige Repertoires* bezeichnet.

Das zentrale Interesse dieser Arbeit ist es zu zeigen, wie diese Repertoires im Curriculum von italienischsprachigen Mittelschulen, den *Rahmenrichtlinien*, miteinbezogen werden. Die Ergebnisse der Analyse des Curriculums wurden dafür im Hinblick auf die Repertoires interpretiert. Um die Interpretation einerseits zu erleichtern und andererseits nachvollziehbar sowie überprüfbar zu machen, wurden eigens dafür erstellte Analyseraster verwendet. Ein zentraler Bestandteil dieser Raster sind die in der Inhaltsanalyse verwendeten Kategorien, die zwischen verschiedenen Arten von sprachlichem Miteinbezug unterscheiden. Der zweite zentrale Aspekt ist der Grad des Miteinbezugs, d.h. abhängig von Sprachverwendung und -kompetenz wird der Miteinbezug unterschiedlich eingestuft.

Durch die Interpretation der Inhaltsanalyse anhand der Analyseraster konnte festgestellt werden, welche Kategorie von Repertoires am meisten bzw. am wenigsten in den *Rahmenrichtlinien* miteinbezogen wird. Am besten berücksichtigt werden die so genannte nicht-erweiterten Repertoires²²⁸, in denen Italienisch die *am besten beherrschte* und *am häufigsten verwendete Sprache* und Englisch die *am wenigsten beherrschte* und *am seltensten verwendete Sprache* ist. Am wenigsten berücksichtigt werden erweiterte Repertoires, in denen die Schulsprachen – insbesondere Italienisch – die *am wenigsten beherrschten* und *am seltensten verwendeten Sprachen* sind und andere Sprachen – als eine der drei Schulsprachen – als *am besten beherrschten* und *am häufigsten verwendete Sprachen* angegeben werden.

²²⁸ Bestehend aus Italienisch, Deutsch und Englisch.

Diese beiden Repertoires bilden gewissermaßen die beiden Pole eines Spektrums, auf dem die Repertoires in verschiedene Gruppen eingeteilt werden.

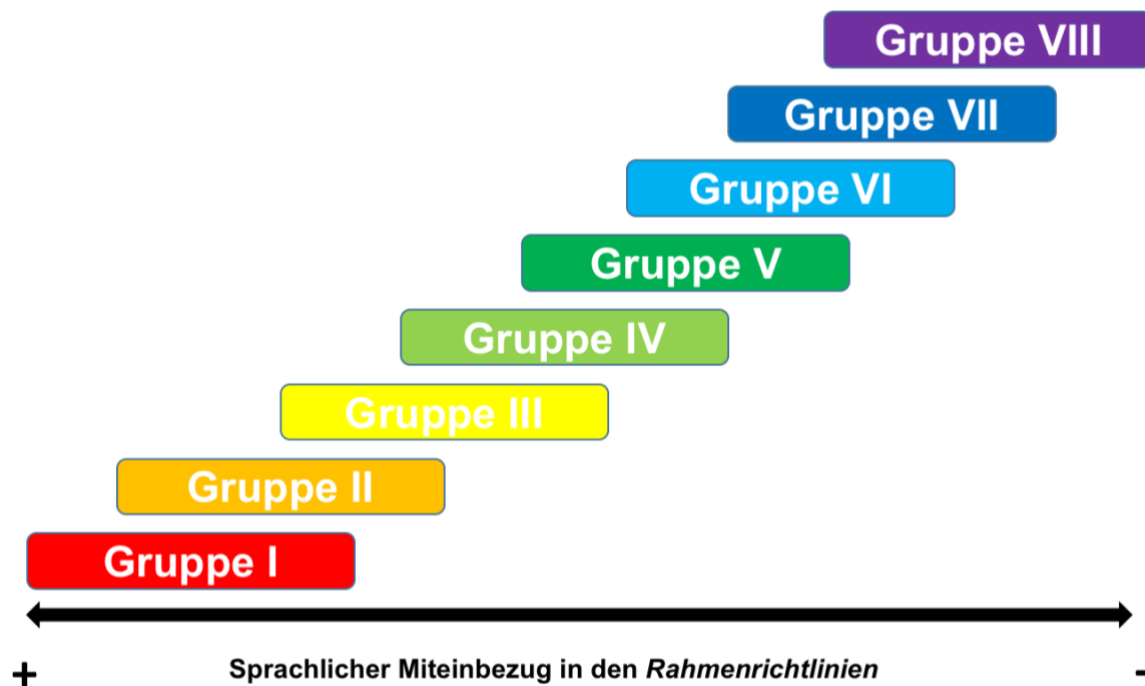


Abb. 2: Eine graphische Darstellung des „Spektrums“

Gruppe I setzt sich aus nicht-erweiterten Repertoires zusammen, bei denen Italienisch als *am besten beherrschte* und *am häufigsten verwendete Sprache* angegeben wird und Englisch die *am wenigsten beherrschte* und *am seltensten verwendete Sprache* ist. In Gruppe II bleibt Italienisch weiterhin die *am besten beherrschte* und *am häufigsten verwendete Sprache*. Im Gegensatz zu Gruppe I wird hier allerdings Deutsch entweder als *am wenigsten beherrschte*, *am seltensten verwendete Sprache* oder beides angegeben. Gruppe III unterscheidet sich von Gruppe IV dadurch, dass die Repertoires durch den deutschen Dialekt erweitert werden, während die Repertoires in Gruppe IV durch italienische Dialekte erweitert sind. Es wird hier zwischen deutschen und italienischen Dialekten differenziert, weil der Miteinbezug von italienischen Dialekten im Gegensatz zu deutschen Dialekten in den *Rahmenrichtlinien* kategorisch ausgeschlossen wird. Somit werden die Repertoires von Gruppe III auch stärker miteinbezogen als jene von Gruppe IV. Der kategorische Ausschluss wird damit begründet, dass in Südtirol keine italienischen Dialekte präsent seien. Die Ergebnisse von *Repertoire Plus* und *Sprachenvielfalt macht Schule*, aber auch Arbeiten wie bspw. Meluzzi (2015) widerlegen diese Annahme.

In Gruppe V werden die Repertoires durch verschiedene Sprachen erweitert, die allesamt lediglich indirekt miteinbezogen werden. Italienisch bleibt in diesem Fall die *am besten beherrschte* und *am häufigsten verwendete* Sprache. Die „erweiternden“ Sprachen werden als *am wenigsten beherrschte* und *am seltensten verwendete Sprachen* angegeben. Im Gegensatz dazu fallen bei Gruppen VI diese Sprachen in keine dieser beiden Kategorien. Als *am wenigsten beherrschte* oder *am seltensten verwendete Sprachen* werden die beiden Schulsprachen, Deutsch und Englisch, angegeben. Auch in Gruppe VII bleibt Italienisch die *am besten beherrschte* und *am häufigsten verwendete* Sprache. Die „erweiternden“ Sprachen werden jedoch zunehmend als *am besten beherrschte* und *am häufigsten verwendete* Sprachen angegeben, während Deutsch und Englisch häufiger die *am wenigsten beherrschten* und *am seltensten verwendeten Sprachen* sind. In Gruppe VIII werden die „erweiternden“ Sprachen als *am besten beherrschte* und *am häufigsten verwendete* Sprachen angegeben. Italienisch fällt zunehmend immer weniger in diese beiden Kategorien. Die beiden übrigen Schulsprachen, Deutsch und Englisch, werden entweder als *am wenigsten beherrschte*, *am seltensten verwendete Sprachen* oder beides angegeben.

Im Allgemeinen ist die Anzahl der Sprachen kein ausschlaggebendes Kriterium für die Einordnung in die jeweilige Kategorie – abgesehen von den Gruppen I und II, zu denen lediglich nicht-erweiterte Repertoires gehören. Während für die Gruppen III und IV die Zusammensetzung der Repertoires besonders relevant ist – zumal ihre Repertoires durch deutsche bzw. italienische Dialekte erweitert werden, ist für die übrigen Gruppen die Sprachverwendung und -kompetenz das zentrale Kriterium. Welche Sprache *am besten* bzw. *am wenigsten beherrscht* wird und *am häufigsten verwendet* bzw. *am seltensten verwendet* wird, ist in diesen Fällen bedeutender als die Anzahl der Sprachen bzw. Zusammensetzung der Repertoires. Bei den Gruppen V bis VIII lässt sich folgendes feststellen: Werden Nicht-Schulsprachen als *am besten beherrschte* oder *am häufigsten verwendete Sprache* angegeben, ist der Miteinbezug dieser Repertoires in den *Rahmenrichtlinien* tendenziell geringer. Je höher die Sprachverwendung und -kompetenz in diesen Sprachen ist, umso geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass entweder Italienisch, Deutsch oder Englisch als *am häufigsten verwendete* oder *am besten beherrschte Sprachen* angegeben werden und somit ist auch der Miteinbezug der betreffenden Repertoires geringer. Es handelt sich hierbei m.E. um eine Form von Benachteiligung.

Der Miteinbezug der Nicht-Schulsprachen ist im Gegensatz zu den Schulsprachen in den *Rahmenrichtlinien* auf die beiden Kategorien IDM-HV und IDM* beschränkt. Insbesondere der Kategorie IDM* zugeordnete Textstellen thematisieren häufiger mehrsprachige Kompetenz oder zumindest Teilaspekte davon. Bezeichnend ist, dass die Mehrheit dieser Textstellen auf ein Unterrichtsfach beschränkt ist, nämlich *Deutsch als Zweitsprache*, d.h. die Arbeit an plurilingualer Kompetenz wird hauptsächlich auf den Zweitsprachenunterricht übertragen. Eine mehrsprachige Person besitzt laut Cummins allerdings Fähigkeiten, die nicht an eine bestimmte Sprache gebunden sind.²²⁹ Es ist deshalb auch nicht sinnvoll, an diesen Kompetenzen nur im Rahmen eines bestimmten Faches zu arbeiten. Diese Herangehensweise lässt den Eindruck eines reduzierten Verständnisses von Mehrsprachigkeit in den *Rahmenrichtlinien* entstehen. Mehrsprachigkeit wird als die Summe von sprachlichen Kompetenzen in einzelnen Sprachen angesehen. Dementsprechend wird an mehrsprachiger Kompetenz lediglich im Rahmen eines bestimmten Unterrichtsfaches gearbeitet und dass obwohl in den *Rahmenrichtlinien* die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften aus verschiedenen Fachbereichen unterstrichen wird.²³⁰ Daher ist davon auszugehen, dass die Wirkung der Arbeit an mehrsprachiger Kompetenz bzw. von ganzheitlich orientierten Unterrichtsansätzen limitiert bleiben wird.

De Cillia schreibt zu den ganzheitlich orientierten Unterrichtsansätzen im Allgemeinen: „Eine zeitgemäße Schule sollte davon ausgehen, dass individuelle Mehrsprachigkeit die Regel ist und eine zentrale gesellschaftliche Ressource darstellt.“²³¹ Zunächst gilt es anzumerken, dass die Aussagen de Cillias hinsichtlich individueller Mehrsprachigkeit durch die Ergebnisse von *Repertoire Plus* und *Sprachenvielfalt macht Schule* bestätigt wurden. Zweitens kann dieser Ansatz als Möglichkeit gesehen werden, um die angesprochene Benachteiligung konsequent anzugehen und somit zu verhindern, dass sich gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit voneinander entfernen.

Wie bereits angesprochen, hat die Analyse der *Rahmenrichtlinien* gezeigt, dass verschiedene Formen individueller Mehrsprachigkeit unterschiedlich berücksichtigt werden. Aufgrund der gesetzlichen Grundlage – insbesondere durch den Artikel 19 des Zweiten Autonomiestatuts – wird der Fachunterricht weiterhin hauptsächlich in

²²⁹ Vgl. Cummins (1981), S. 29ff.

²³⁰ Siehe Seite 54 in den *Rahmenrichtlinien*.

²³¹ de Cillia (2011), S. 6.

Italienisch stattfinden. Der Sprachunterricht wird auf absehbare Zeit auf die drei Schulsprachen Italienisch, Deutsch und Englisch beschränkt bleiben. Unter diesen Voraussetzungen bieten die besagten ganzheitlich orientierten Unterrichtsansätze, in denen an mehrsprachiger Kompetenz gearbeitet wird, einen Lösungsansatz zum besseren Miteinbezug von Repertoires, die zum jetzigen Zeitpunkt noch vergleichsweise wenig berücksichtigt werden.

Das Potential solcher Ansätze – ganz abgesehen vom Potential der sprachlichen Ressourcen – wird allerdings nicht genügend genutzt, was daran liegt, dass die unterschiedlichen Fachbereiche in den Sprachfächern nicht ausreichend miteinander vernetzt sind und ihre Arbeit kaum aufeinander abgestimmt ist. Ein Beispiel für dieses ungenutzte Potential sind Sprachvergleiche zwischen deutschen und italienischen Dialekten. Letztere sind gemäß den *Rahmenrichtlinien* für Südtirol nicht von Bedeutung – was erwiesenermaßen falsch ist – und werden aufgrund dessen auch nicht in den *Rahmenrichtlinien* miteinbezogen. Dadurch wird die Möglichkeit, deutsche und italienische Dialekte für einen gesteuerten Sprachvergleich zu nutzen, von vornherein kategorisch ausgeschlossen.

Besagte Sprachvergleiche sind ein wichtiger Aspekt der im *Mehrsprachencurriculum* von Schwienbacher et al. formulierten Kompetenzbereiche. Mehrmals wurden bei der Analyse inhaltliche Überschneidungen zwischen dem *Mehrsprachencurriculum* und den *Rahmenrichtlinien* festgestellt. In den *Rahmenrichtlinien* werden bei theoretischen Ausführungen im Allgemeinen keine Quellen angegeben. Es ist von daher nicht möglich eindeutig nachzuvollziehen, auf welche theoretische Grundlagen sich die *Rahmenrichtlinien* in Bezug auf mehrsprachige Kompetenz berufen. Trotz inhaltlicher Ähnlichkeiten kann somit kein eindeutiger Zusammenhang zwischen den beiden Dokumenten hergestellt werden. Dennoch werden diese inhaltlichen Überschneidungen nicht als zufällig angesehen, sondern als allgemeines Indiz für die pädagogische Ausrichtung des Unterrichtsfachs *Deutsch als Zweitsprache* an italienischsprachigen Schulen. Diese Ausrichtung wird allerdings nur bedingt von den übrigen Fachbereichen mitgetragen.

An dieser Stelle werden die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchungen noch einmal kurz zusammengefasst. Die Repertoires sind grundsätzlich sehr heterogen. Durch Berücksichtigung der Kategorien Sprachverwendung und -kompetenz unterscheiden sich die Repertoires stärker voneinander und die Einteilung in Gruppen wird schwieriger. Neben ihrer Heterogenität ist Vielfalt ein zweites wesentliches

Merkmal der Repertoires. Nicht-erweiterte Repertoires machen lediglich 15,84 % aus. Dennoch bilden die nicht-erweiterten Repertoires jene Gruppe, die am stärksten in den *Rahmenrichtlinien* miteinbezogen wird. Die hier aufgestellte Hypothese, dass nicht-erweiterte Repertoires tendenziell stärker miteinbezogen werden, kann somit bestätigt werden. Andererseits werden jene Repertoires am wenigsten berücksichtigt, in denen andere Sprachen als Italienisch, Englisch oder Deutsch als *am besten beherrschte* bzw. *am häufigsten verwendete Sprachen* angegeben werden. Dies lässt vermuten, dass häufige Verwendung und hohe Kompetenz einer Sprache, bei der es sich nicht um eine Schulsprache handelt, ein Nachteil für die SchülerInnen sein kann.

Der sprachliche Miteinbezug ist in den *Rahmenrichtlinien* ebenso ungleichmäßig verteilt. Insbesondere in den Richtlinien für das Unterrichtsfach *Deutsch als Zweitsprache* wird mehrsprachige Kompetenz hervorgehoben. In den Sprachfächern Italienisch und Englisch wird dieser Aspekt hingegen vergleichsweise seltener thematisiert. Das Potential von mehrsprachiger Kompetenz wird allerdings nicht genügend genutzt, da hauptsächlich die Ressourcen des Unterrichtsfachs *Deutsch als Zweitsprache* genutzt werden.

Abschließend wird noch darauf hingewiesen, dass die hier durchgeführte Analyse den Ist-Zustand hinsichtlich sprachlichen Miteinbezugs im Curriculum italienischsprachiger Mittelschulen abbildet. Es ist davon auszugehen, dass zu einem späteren Zeitpunkt die Zusammensetzung der Repertoires einer vergleichbaren Gruppen von SchülerInnen unterschiedlich ist und das Curriculum u.U. zu diesem Zeitpunkt bereits überarbeitet sein wird. Aufgrund dessen sind die hier getroffenen Aussagen über sprachlichen Miteinbezug nur solange gültig, wie das Curriculum von offizieller Seite nicht neu formuliert wird. Bei eventuellen Veränderungen in den *Rahmenrichtlinien* würde es sich anbieten, die hier durchgeführte Analyse zu wiederholen, um festzustellen, welche Repertoires dadurch im Vergleich nun besser miteinbezogen wurden.

Literaturverzeichnis

- Abel, Andrea: Die Sprachkompetenzen. In: Abel, Andrea/ Vettori, Chiara (Hg.): Kolipsi II. Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung. Bozen: Europäische Akademie 2017, S. 11-76.
- Abel, Andrea: Languages in Education and Training. In: Abel, Andrea/ Stuflesser, Mathias/ Voltmer, Leonhard (Hg.): Aspects of Multilingualism in European Border Regions: Insights and Views from Alsace, Eastern Macedonia and Thrace, Lublin Voivodeship and South Tyrol. Bozen: Europäische Akademie 2007, S. 236-242.
- Abel, Andrea/ Vettori, Chiara: Zusammenschau und Ausblick. In: Abel, Andrea/ Vettori, Chiara (Hg.): Kolipsi II. Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung. Bozen: Europäische Akademie 2017, S. 241-253.
- Adrighem, Irene van/ Chlosta, Christoph/ Iordanidou, Charitini/ Hartig, Judith: Das Taaldorp-Konzept für Deutsch als Fremdsprache. In: Schäffer, Dagmar/ Adamopoulou, Marjori (Hg.): Fremdsprache Deutsch Europäisch. Neue Wege zum Sprachenlernen mit dem DaF-Netzwerk. Pallini: Epinoia S.A. 2006. (Akten der zweiten internationalen Konferenz des Comenius-Netzwerks DAF-SÜDOST in Szeged/Budapest, Ungarn), S. 99-102.
- Alber, Elisabeth: South Tyrol's Education System: Plurilingual Answers for Monolingual Spheres? In: L'Europe en Formation 1/363 (2012), S. 399-415.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth/ Jessner, Ulrike: Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins. In: Vetter, Eva (Hg.): Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2013, S. 111-147.
- ASTAT Landesinstitut für Statistik der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol (Hg.): Südtiroler Sprachbarometer 2014. Sprachgebrauch und Sprachidentität in Südtirol. Bozen: ASTAT 2015. http://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationen-info.asp?news_action=4&news_article_id=516194 (28.07.2018).

- Aulbert, Antje: Sprachstandserhebung bei mehrsprachigen SchülerInnen in Südtirol: Aktuelle Praxis, Einstellung und Diskurse an beteiligten Südtiroler Bildungsinstitutionen. Masterarbeit. Pädagogische Hochschule Freiburg 2014.
- Autonome Provinz Bozen: Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula der Unterstufe an den italienischsprachigen Schulen in Südtirol. Bozen 2015.
- Bancher, Johanna: Das Erlernen der Zweitsprache Deutsch in Südtirol. Eine Untersuchung zu Sprachkontakt, Spracheinstellung und Motivation von italienischsprachigen Erwachsenen. Diplomarbeit. Univ. Wien 1999.
- Beacco, Jean-Claude/ Byram, Michael/ Cavalli, Marisa/ Coste, Daniel/ Egli Cuenat, Mirjam/ Goullier, Francis/ Panthier, Johanna: Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education. Straßburg: Europarat 2016.
- Berthele, Raphael: Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik. In: Bitter Bättig, Franziska/ Tanner, Albert (Hg.): Sprachen lernen - durch Sprache lernen. Zürich: Seismo 2010, S. 225-239.
- Candelier, Michel/ Camilleri-Grima, Antoinette/ Castellotti, Véronique/ de Pietro, Jean-François/ Lőrincz, Ildikó/ Meißner, Franz-Joseph/ Noguero, Artur/ Schröder-Sura, Anna: A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources. Straßburg: Council of Europe Publishing 2012.
- Costa, Patrícia/ Albergaria-Almeida, Patrícia: The European Survey on Language Competences: measuring foreign language student proficiency. In: *Social and Behavioral Sciences* 191 (2015), S. 2369-2373.
- Cillia, Rudolf de: Spracherwerb in der Migration. Deutsch als Zweitsprache. In: BIFIE (Hg.): Beiträge zur fachdidaktischen Aufsatzsammlung SRDP Deutsch. 2011, S. 1-8.
- Cummins, Jim: Bilingualism and Minority-Language Children. Toronto: OISE Press 1981. (Language and Literacy Series)
- Egger, Kurt: Mundart und Umgangssprache im Deutschunterricht an italienischen Schulen in Südtirol. In: Carli, Augusto/ Civegna, Klaus/ von Guggenberg, Irma/ Larcher, Dietmar/ Pezzei, Rosa Rita (Hg.): Zweitsprachlernen in einem

- mehrsprachigen Gebiet/ L'apprendimento della lingua seconda in un contesto plurilingue. Bozen: Provincia Autonoma di Bolzano – Scuola e cultura italiana 1995.
- Engel, Dana/ Hoffmann, Martina/ Gasser, Lisa Maria/ Iwanow, Elena/ Schedel, Larissa Semiramis/ Friedrich, Martina/ Abel, Andrea: Zwischenbericht zum Projekt „Sprachenvielfalt macht Schule“. Januar-Dezember 2012. Bozen: EURAC 2012.
- Engel, Dana/ Niederfriniger, Inge: Zum Umgang mit (migrationsbedingter) Vielfalt in Südtirol – eine mehrsprachige Region entwickelt ihr Profil. In: Schellenbacher Carvill, Jennifer / Dahlvik, Julia / Fassmann, Heinz / Reinprecht, Christoph (Hg.): Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich. Wien: Vienna University Press 2016. (Jahrbuch 3), S. 277-294.
- Europäische Kommission: Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. Brüssel: 2008.
- Fragenbogen Schuljahr 2015/16. Projekt „Sprachenvielfalt macht Schule“. Bozen: EURAC Research.
- Franceschini, Rita: Mehrsprachigkeit: das Lernpotential von Grenzregionen. In: Abel, Andrea/ Stuflesser, Mathias/ Putz, Magdalena (Hg.): Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis. Bozen: Europäische Akademie 2006, S. 33-42.
- Haataja, Kim: Content and Language Integrated Learning (CLIL). In: Krumm, Hans-Jürgen/ Barkowski, Hans: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke 2010, S. 38.
- Hofer, Silke: Curriculum. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke 2010, S. 40.
- Hufeisen, Britta: Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht/ Hufeisen, Britta (Hg.): Vieles ist sehr ähnlich. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2011, S. 265-282.
- Jessner, Ulrike: Teaching third languages: Findings, trends and challenges. In: Language Teaching 41/1 (2008), S. 15–56.

- Krumm, Hans-Jürgen/ Reich, Hans H.: Curriculum Mehrsprachigkeit.
<http://www.oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>
 (21.08.2019)
- Lenz, Peter/ Berthele, Raphael: Assessment in Plurilingual and Intercultural Education. Strasbourg: Language Policy Division 2010.
- Lüdi, Georges: Braucht Europa eine lingua franca? In: Basler Schriften zur europäischen Integration 60 (2002), S. 7-29.
- Lüdi, Georges: Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory. In: Bühlig, Kristin/ ten Thije, Jan D. (Hg.): Beyond Misunderstanding: Linguistic analyses of intercultural communication. Amsterdam: John Benjamins Publishing 2006, S. 11-42. (Pragmatics & Beyond New Series 144)
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz 2015.
- Meluzzi, Chiara: Dialects and linguistic identity of Italian speakers in Bozen. In: Globe: A Journal of Language, Culture and Communication 1 (2015), S. 1-16.
- Morandi, Noreen: Ressourcenorientierte Förderung der Mehrsprachigkeit im Südtiroler Schulsystem. Diplomarbeit. Freie Universität Bozen 2017.
- Morrow, Keith (2004): Insights from the Common European Framework. Oxford: Oxford University Press.
- Putz, Magdalena: Bestands- und Bedarfsanalyse von Lernmaterialien für den deutschen Südtiroler Dialekt. In: Abel, Andrea/ Stuflesser, Mathias/ Putz, Magdalena (Hg.): Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis. Bozen: Europäische Akademie 2006, S. 391-400.
- Paladino, Maria-Paola/ Poddesu, Luciana/ Rauzi, Manuel/ Cadinu, Mara/ Vaes, Jeroen: Minaccia indotta dallo stereotipo e padronanza della seconda lingua: Il ruolo dei processi psicologici nelle competenze in tedesco della popolazione di lingua italiana della provincia di Bolzano. In: Abel, Andrea/ Stuflesser, Mathias/ Putz, Magdalena (Hg.): Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis. Bozen: Europäische Akademie 2006, S. 161-170.
- Perathoner, Daniel: Mehrsprachigkeit in Südtirol aus dem Blickwinkel ladinischsprachiger Kinder. Diplomarbeit. Univ. Wien 2010.
- Quartapelle, Franca/ Schwienbacher, Evi Debora: Mehrsprachencurriculum Südtirol. In: Schwienbacher, Evi Debora/ Quartapelle, Franca/ Patscheider,

- Ferdinand (Hg.): Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule. Das Mehrsprachencurriculum Südtirol. Köln: Carl Link 2017, S. 21-34.
- Reitbrecht, Sandra/ Sorger, Brigitte: Operatoren als Marker der Kompetenzorientierung. Eine Analyse des österreichischen Curriculums der Sekundarstufe I. In: Open Online Journal for Research and Education (2018), S. 1-13.
- Repertoire PluS. Befragung von Schülerinnen und Schülern im Projekt „RepertoirePluS“. Bozen: EURAC Research.
- Repertoire PluS. Plurilinguale Sprachenrepertoires Südtiroler SchülerInnen und ihre Erhebung, Beschreibung und Nutzung in mehrsprachigen Lernszenarien. Bozen: EURAC Research 2014.
- Schwienbacher, Evi Debora: Das Mehrsprachencurriculum in der Schule – Ein Ausblick. In: Schwienbacher, Evi Debora/ Quartapelle, Franca/ Patscheider, Ferdinand (Hg.): Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule. Das Mehrsprachencurriculum Südtirol. Köln: Carl Link 2017, S. 81-101.
- Voltmer, Leonhard: Insights into the Linguistic Situation of South Tyrol. In: Abel, Andrea/ Stuflesser, Mathias/ Voltmer, Leonhard (Hg.): Aspects of Multilingualism in European Border Regions: Insights and Views from Alsace, Eastern Macedonia and Thrace, Lublin Voivodeship and South Tyrol. Bozen: Europäische Akademie 2007, S. 197-219.
- Zanasi, Lorenzo/ Platzgummer, Verena: Repertori linguistici in contesti di plurilinguismo. In: Hepp, Marianne/ Nied Curcio, Martina (Hg.): Bildung zur Mehrsprachigkeit. Forschung, Didaktik und Sprachpolitik. Rom: Istituto Italiano Studi Germanici 2018, S. 51-66.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Ausschnitt aus dem allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell nach Mayring (entnommen aus: Mayring (2015), S. 60).....	32
Abb. 2: Eine graphische Darstellung des „Spektrums“	94

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Ausschnitt aus dem Kategoriensystem (entnommen aus: Anhang C)	43
Tab. 2: Beispiel eines tlw. ausgefüllten Repertoires (entnommen aus: Anhang D) ...	46
Tab. 3: Zuordnung Codes-Varietäten.....	51
Tab. 4: Ausschnitt aus der Tabelle mit sämtlichen analytisch relevanten Textstellen (entnommen aus: Anhang C)	82
Tab. 5: Analyseraster von $I_{BB}D_{WB}E_{SV}.ID_{HV}$ (entnommen aus: Anhang D).....	83
Tab. 6: Analyseraster aus der Gruppe I. (entnommen aus: Anhang D)	85
Tab. 7: Das am besten (oben) und das am wenigsten (unten) miteinbezogene Repertoire der Gruppe II. Diese Gruppe besteht insgesamt aus 7 Repertoires. (entnommen aus: Anhang D)	86
Tab. 8: Das am besten (oben) und das am wenigsten (unten) miteinbezogene Repertoire der Gruppe III. Diese Gruppe besteht insgesamt aus 7 Repertoires. (entnommen aus: Anhang D)	87
Tab. 9: Das am besten (oben) und das am wenigsten (unten) miteinbezogene Repertoire der Gruppe IV. Diese Gruppe besteht insgesamt aus 23 Repertoires. (entnommen aus: Anhang D)	88
Tab. 10: Das am besten (oben) und das am wenigsten (unten) miteinbezogene Repertoire der Gruppe V. Diese Gruppe besteht insgesamt aus 17 Repertoires. (entnommen aus: Anhang D)	89
Tab. 11: Das am besten (oben) und das am wenigsten (unten) miteinbezogene Repertoire der Gruppe VI. Diese Gruppe besteht insgesamt aus 11 Repertoires. (entnommen aus: Anhang D)	90
Tab. 12: Das am besten (oben) und das am wenigsten (unten) miteinbezogene Repertoire der Gruppe VII. Diese Gruppe besteht insgesamt aus 7 Repertoires. (entnommen aus: Anhang D)	90
Tab. 13: Das am besten (oben) und das am wenigsten (unten) miteinbezogene Repertoire der Gruppe VIII. Diese Gruppe besteht insgesamt aus 21 Repertoires. (entnommen aus: Anhang D).....	91

Anhang A:

Herkunft der verwendeten Daten

Die in der hier vorgelegten Arbeit verwendeten Daten zu den Repertoires wurden von der EURAC im Rahmen der beiden Projekte *Repertoire Plus* bzw. *Sprachenvielfalt macht Schule* erhoben. Diese Rohdaten stellen somit keine Eigenleistung des Autors dar. Der Autor erhielt Zugang zu diesen Daten durch ein Praktikum am Institut für angewandte Sprachwissenschaft der EURAC. Besagte Daten wurden allerdings weiterverarbeitet, um die so genannten vielfältigen Repertoires zu erhalten. Die Weiterverarbeitung und Auswertung der EURAC-Daten sind genauso wie die in dieser Arbeit durchgeführte Curriculumanalyse geistige Leistungen des Autors.

Im Folgenden werden die für diese Arbeit relevanten Ausschnitte aus den Datensätzen von *Repertoire Plus* und *Sprachenvielfalt macht Schule* in tabellarischer Form wiedergegeben. Die darin enthaltenen Daten zu Sprachverwendung und -kompetenz wurden wie bereits angesprochen von der EURAC erhoben. Die in der Tabelle ebenfalls enthaltenen vielfältigen Repertoires wurden anhand der Daten zu Sprachverwendung und -kompetenz erarbeitet und bilden daher eine geistige Leistung des Autors.

Datensatz *Repertoire Plus*

Die Kompetenzen werden auf einer Skala von 1 bis 10 eingeschätzt (1= „kann ich gar nicht“, 10= „kann ich ausgezeichnet“).

Codes	Repertoires	Kompetenzen - Deutsch					Kompetenzen - Italienisch					Kompetenzen - Englisch				
		Lesen	Schreiben	Sprechen	Hören	Ø	Lesen	Schreiben	Spreche n	Höre n	Ø	Lese n	Schreibe n	Spreche n	Höre n	Ø
R1.IMFB.A01	I _{HV} D _{BB} E _{WB} .SV	8	7	8	8	7,75	7	6	7	7	6,75	6	6	5	6	5,75
R1.IMFB.A02	I _{BB} .H _V D _E W _B .DD _{SV}	8	8	7	8	7,75	7	6	7	8	7	7	6	6	7	6,5
R1.IMFB.A03	I _{BB} .H _V D _E W _B .Tr _{SV}	7	6	5	6	6	9	9	8	9	8,75	6	5	4	5	5
R1.IMFB.A04	I _{BB} .H _V D _W B _E SV	9	7	7	8	7,75	10	9	10	10	9,75	10	9	9	9	9,25
R1.IMFB.A05	I _{BB} .H _V D _E W _B .SV	8	7	8	8	7,75	6	4	7	7	6	4	3	4	3	3,5
R1.IMFB.A06	I _{BB} .H _V D _W B _{SV} E	6	6	5	7	6	10	8	9	10	9,25	8	7	8	7	7,5
R1.IMFB.A07	I _{BB} .H _V D _W B _{SV} E.Sz.Ve	7	7	8	8	7,5	9	8	8	9	8,5	9	8	8	7	8
R1.IMFB.A08	I _{BB} .H _V D _E W _B .SV.DD	10	9	10	10	9,75	9	8	8	9	8,5	6	6	6	6	6
R1.IMFB.A09	I _{BB} .H _V D _E W _B .SV	10	10	8	10	9,5	8	9	10	10	9,25	9	10	8	10	9,25
R1.IMFB.A10	I _{BB} H _V D _E W _B .SV.S	8	7	7	7	7,25	10	10	10	10	10	7	7	7	7	7
R1.IMFB.A11	I _{BB} .H _V D _E W _B .S _{SV}	9	7	8	9	8,25	9	8	10	9	9	8	7	7	8	7,5
R1.IMFB.A12	I _{BB} .H _V D _{SV} E _{WB} .SV.S	9	7	7	9	8	10	10	10	10	10	8	7	8	9	8
R1.IMFB.A13	I _{BB} .H _V D _E W _B .Cl _{SV}	8	8	8	8	8	10	9	9	10	9,5	7	7	7	8	7,25
R1.IMFB.A14	I _{BB} .H _V D _E W _B .SV	8	7	7	10	8	10	10	10	10	10	8	7	8	9	8
R1.IMFB.A15	I _{BB} (H _V)D _{ESV} .DD _{HV}	8	8	10	10	9	9	9	10	10	9,5	3	3	3	3	3
R1.IMFB.A16	I _{BB} .H _V D _E W _B .SV.S.Cl	8	7	6	8	7,25	9	7	8	10	8,5	8	6	6	10	7,5
R1.IMFB.A17	ID _{BB} .H _{VE} .S _{WB} .ID _{SV} .DD _{HV}	7	2	9	10	7	3	1	2	5	2,75	5	4	7	8	6
R1.IMFB.A18	I _{BB} .H _V D _E W _B .SV.Tr	8	7	7	8	7,5	9	9	8	8	8,5	7	7	7	8	7,25
R1.IMFB.A19	I _{BB} .H _V D _W B _{SV} E.Cl	8	8	9	10	8,75	10	9	10	10	9,75	10	10	10	10	10

R1.IMFB.A20	I _{BB,HV} DE.F _{WB,SV} .ID.Ve	8	6	9	10	8,25	9	8	10	10	9,2 5	7	8	10	10	8,7 5
R1.IMFB.A21	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E.S.Sz _{HV}	9	8	7	10	8,5	10	10	10	10	10	8	7	6	10	7,7 5
R1.IMFB.A22	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E	7	6	5	7	6,25	10	10	10	10	10	7	6	7	7	6,7 5
R1.IMFB.A23	I _{BB,HV} DE _{WB} .Tr _{SV}	10	9	9	9	9,25	10	10	10	10	10	10	10	9	10	9,7 5
R1.IMFB.A24	I _{BB,HV} DE _{WB,SV}	8	8	7	9	8	10	10	10	10	10	8	8	7	9	8
R1.IMFB.A25	I _{BB,HV} D _{HV} E.F _{WB} .Gr _{SV} .S _{WB}	9	8	8	9	8,5	9	8	9	10	9	8	8	8	8	8
R1.IMFB.B01	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E.S.Na.Ve	7	9	8	7	7,75	9	10	10	10	9,7 5	9	10	9	10	9,5
R1.IMFB.B02	I _{BB,HV} DE _{WB,SV}	8	7	9	9	8,25	10	10	10	10	10	8	8	8	8	8
R1.IMFB.B03	I _{BB,HV} DE _{WB,SV} .Tr	9	8	9	9	8,75	10	10	10	10	10	8	9	7	9	8,2 5
R1.IMFB.B04	I _{BB,HV} DE _{SV} .S _{WB} .Tr	7	4	7	6	6	10	8	9	10	9,2 5	8	6	7	9	7,5
R1.IMFB.B05	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E.Ar.F.Pj.S.Ur	10	8	6	9	8,25	10	10	10	10	10	10	9	9	10	9,5
R1.IMFB.B06	I _{BB,HV} D _{HV} E _{WB} .DD _{HV}	6	5	7	6	6	8	7	9	10	8,5	4	4	7	6	5,2 5
R1.IMFB.B07	I _{BB,HV} DE _{WB} .L _{SV} .Ve	8	8	9	9	8,5	4	5	10	9	7	3	5	4	6	4,5
R1.IMFB.B08	I _{BB,HV} DE _{SV} .No.Ve	8	8	7	9	8	10	9	9	10	9,5	8	8	8	8	8
R1.IMFB.B09	I _{BB,HV} DE _{WB,SV}	9	8	8	9	8,5	10	10	10	10	10	8	7	7	7	7,2 5
R1.IMFB.B10	I _{BB,HV} DE _{WB} .DD _{SV}	9	9	8	9	8,75	10	10	10	10	10	8	8	7	9	8
R1.IMFB.B11	I _{BB,HV} DE _{WB} .Na.No.DD _{SV}	8	7	7	9	7,75	10	10	10	10	10	7	6	5	7	6,2 5
R1.IMFB.B12	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E.Ch	5	4	4	6	4,75	10	10	10	10	10	4	6	5	7	5,5
R1.IMFB.B13	ID _{WB,SV} E.S _{BB,HV}	7	7	8	7	7,25	8	9	10	9	9	8	8	9	8	8,2 5
R1.IMFB.B14	I _{BB} D _{WB} E.Cl _{HV} .Sz.DD _{SV}	7	4	2	3	4	10	10	10	10	10	8	7	9	9	8,2 5
R1.IMFB.B15	I _{BB,HV} D _{WB} E.ID	7	5	6	6	6	9	8	9	10	9	9	9	9	10	9,2 5
R1.IMFB.B16	I _{BB,HV} DE _{WB,SV}	7	8	7	7	7,25	8	8	10	10	9	7	7	8	7	7,2 5
R1.IMFB.B17	I _{BB,HV} DE.Tr.S _{WB,SV}	6	6	6	7	6,25	8	7	8	9	8	7	6	6	8	6,7 5
R1.IMFB.B18	ID _{WB,SV} E.Cl _{BB,HV}	6	4	4	6	5	9	10	10	10	9,7 5	7	7	6	6	6,5

R1.IMFB.B19	$IDE_{SV.A}I_{BB,HV}$	7	8	7	9	7,75	7	9	10	10	9	8	9	8	10	8,7 5
R1.IMFB.B20	$I_{BB,HV}DE_{SV.F.S.Ru_{WB}.Ba}$	8	6	4	8	6,5	10	10	10	10	10	8	8	6	8	7,5

Die Kompetenzen werden auf einer Skala von 1 bis 10 eingeschätzt (1= „kann ich gar nicht“, 10= „kann ich ausgezeichnet“). In den Spalten „BB“ und „WB“ wird angegeben, welche Sprachen am besten bzw. am wenigsten beherrscht werden. In den Spalten „HV“ und „SV“ wird angegeben, welche Sprachen am häufigsten bzw. am seltensten verwendet werden.

Codes	Kompetenzen in Sprache x						Kompetenzen in Sprache y						Kompetenzen in Sprache z						Kompetenzen in Sprache xx						Kompetenzen in Sprache yy						Kompetenz		Häufigkeit	
	x	Lesen	Schreiben	Sprechen	Hören	Ø	y	Lesen	Schreiben	Sprechen	Hören	Ø	z	Lesen	Schreiben	Sprechen	Hören	Ø	x x	Lesen	Schreiben	Sprechen	Hören	Ø	y y	Lesen	Schreiben	Sprechen	Hören	Ø	BB	WB	HV	SV
R1.IMF B.A01																															D	E	I	E
R1.IMF B.A02	D	7	7	6	8	7																								I	E	I	D	
R1.IMF B.A03	Tr	5	1	2	7	3,75																								I	E	I	Tr	
R1.IMF B.A04																															I	D	I	E
R1.IMF B.A05																															I	E	I	E
R1.IMF B.A06																															I	D	I	D
R1.IMF B.A07	Ve	4	1	6	7	4,5	Sz	3	1	7	8	4,75																		I	I	I	D	
R1.IMF B.A08	D	1	1	9	9	5																								I	E	I	E	
R1.IMF B.A09																															I	E	I	E
R1.IMF B.A10	S	1	1	2	6	2,5																								I	E	I	E	
R1.IMF B.A11	S	6	4	7	8	6,25																								I	E	I	S	
R1.IMF B.A12	S	2	1	1	2	1,5																								I	E	I	D, E	
R1.IMF B.A13	Cl	7	1	3	9	5																								I	E	I	Cl	
R1.IMF B.A14																															I	E	I	E
R1.IMF B.A15	D	8	9	10	10	9,25																								I	E	I, D	E	
R1.IMF B.A16	S	9	6	7	0	5,5	Cl	1	1	9	9	5																		I	E	I	E	
R1.IMF B.A17	S	1	1	4	6	3																								D	S	D, D	ID	

[illegible]

R1.IMF B.B17	S	4	3	3	7	4,25	Tr	5	5	7	9	6,5																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						</
-----------------	---	---	---	---	---	------	----	---	---	---	---	-----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----

Datensatz Sprachenvielfalt macht Schule

Die Kompetenzen werden auf einer Skala von 1 bis 5 eingeschätzt (1=sehr gut, 2= eher gut, 3= eher schlecht, 4= sehr schlecht).

Codes	Repertoires	Kompetenzen - Deutsch					Kompetenzen - Italienisch					Kompetenzen - Englisch				
		Lesen	Schreiben	Sprechen	Hören	Ø	Lesen	Schreiben	Sprechen	Hören	Ø	Lesen	Schreiben	Sprechen	Hören	Ø
I15CB02	I _{BB,HV} D _{SV} E _{SV} .Mz _{WB,HV}	3	3	3	3	3	2	1	1	1	1,2 5	3	3	3	3	3
I15CB03	I _{BB,HV} D _{WB} E _{WB,SV} .S _{BB} .ID	2	3	3	2	2,5	2	2	1	1	1,5	2	3	3	2	2,5
I15CB04	I _{BB,HV} D _{SV} E _{WB,SV}	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	3	4	3	3
I15CB05	I _{BB} D _{SV} E _{SV} .Ar _{HV} .F _{WB} .Ma _{HV} .DD _{SV}	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2
I15CB06	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{SV} .Sa _{SV}	3	2	2	3	2,5	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2
I15CB07	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{SV} .ID.DD	3	3	2	2	2,5	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1,7 5
I15CB08	I _{BB,HV} D _{SV} E _{WB,SV} .DD _{SV}	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3
I15CB09	I _{BB,HV} D _{E_{WB,SV}} .DD _{SV} .Tr	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	3	2	3	2,5
I15CB15	I _{BB,HV} D _{E_{WB}} .ID.DD _{SV}	2	3	3	3	2,75	1	2	2	1	1,5	3	3	3	3	3
I15CB16	I _{BB,HV} D _{SV} E _{WB,SV} .S _{HV}	3	4	3	3	3,25	2	2	2	1	1,7 5	3	4	3	3	3,2 5
I15CB18	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{SV} .ID _{SV} .DD _{SV}	2	3	2	3	2,5	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2
I15CB19	I _{BB} D _{BB,SV} E _{BB,HV} .Ur _{WB} .Hi _{SV}	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
I15CB20	I _{BB,HV} D _{SV} E _{SV} .Ch _{WB,HV} .DD _{SV}	3	3	3	2	2,75	2	1	1	1	1,2 5	2	2	2	2	2
I15CB21	I _{BB} D _{SV} E _{SV} .Ch _{BB,HV} .S _{WB}	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1,2 5	3	3	2	3	2,7 5
I15MB01	I _{BB} D _{E_{WB,SV}} .Ar _{HV} .F.Tu	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	3	3	3	2,7 5
I15MB03	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{SV} .Ve.DD	2	3	3	3	2,75	1	1	1	1	1	2	2	2	3	2,2 5
I15MB04	I _{BB,HV} D _{SV} E _{WB,SV} .DD _{SV}	3	3	2	2	2,5	2	2	1	1	1,5	3	3	3	2	2,7 5
I15MB08	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E	2	3	2	3	2,5	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2
I15MB10	I _{BB,HV} D _{WB} E _{SV} .Al _{SV} .DD _{HV}	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2

I15MB11	I _{BB,HV} D _{WB} E _{WB,SV} .S	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1,2 5	2	2	2	2	2
I15MB12	I _{BB,HV} D _{WB} E _{WB,SV}	2	2	3	3	2,5	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3
I15MB14	I _{BB,HV} D _{WB} E _{SV} .Un _{HV} .Na _{WB}	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	3	3	2,5
I15MB15	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{HV} .Ve.Bg	3	2	3	2	2,5	2	1	1	1	1,2 5	3	2	2	2	2,2 5
I15MB16	I _{BB,HV} D _{SV} E _{WB,SV} .Pl _{SV} .ID _{SV}	2	2	3	2	2,25	1	1	1	1	1	2	3	3	2	2,5
I15MB17	I _{BB,HV} D _{WB} E _{SV} .L _{SV} .ID _{SV}	3	3	3	2	2,75	1	1	1	1	1	3	3	2	2	2,5
I15MB18	I _{HV} D _{WB} E _{WB,SV} .Sr _{BB,HV} .S	3	2	3	3	2,75	2	1	1	1	1,2 5	3	3	3	2	2,7 5
I15SM01	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{WB,SV} .Cl	4	4	4	4	4	2	2	1	1	1,5	4	4	4	4	4
I15SM02	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E.F.S.Na _{BB}	3	3	4	2	3	1	1	1	1	1	2	2	2	4	2,5
I15SM03	I _{BB,HV} D _{SV} E _{WB,SV} .F.S.Cl _{BB} .DD	2	2	3	3	2,5	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3
I15SM05	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{WB,SV}	2	3	3	2	2,5	1	1	1	1	1	2	3	3	2	2,5
I15SM07	I _{BB} D _{SV} E _{WB} .Al _{HV}	2	2	2	2	2	1,5	1	1	1	1,1 25	0	2	2	2	1,5
I15SM08	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{BB}	3	3	5	2	3,25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
I15SM09	I _{SV} D _{WB,SV} E _{SV} .Am.Bl _{BB,HV} .Mz.Ru.Sr	3	4	4	4	3,75	2	2	2	2	2	2	4	3	3	3
I15SM10	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{SV} .R _{BB} .DD _{SV}	2	2	3	0	1,75	2	1	1	0	1	2	1	2	0	1,2 5
I15SM12	I _{BB,HV} D _{SV} E.Al.La _{WB} .Ru	2	2	3	2	2,25	1	2	1	1	1,2 5	2	2	2	1	1,7 5
I15SM13	I _{BB,HV} D _{BB} E _{BB,SV} .Jp _{SV} .La _{WB} .DD _{SV}	2	2	2	1	1,75	2	2	2	1	1,7 5	2	2	2	1	1,7 5
I15SM14	I _{BB} D _{WB,SV} E _{SV} .Kr _{BB} .S _{SV} .Sr _{BB,HV}	2	2	3	2	2,25	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2
I15SM15	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E.F.Un _{WB} .ID	2	3	3	2	2,5	1	2	2	1	1,5	2	2	2	1	1,7 5
I15SM16	I _{BB,HV} D _{WB} E _{SV} .La _{WB}	2	3	3	2	2,5	1	1	1	1	1	2	3	3	2	2,5
I15SM17	I _{BB,HV} D _{WB} E _{SV} .La _{WB} .ID	2	2	3	2	2,25	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2
I15SM19	I _{BB} D _{WB,SV} E _{SV} .Al _{HV}	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	2	3	3	2	2,5
I15SM20	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E.Pj _{BB,HV} .S	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2
I15SM21	I _{BB,SV} D _{WB,SV} E _{BB,HV} .Ar _{SV} .Pj _{BB,SV} .Ur _{BB,HV}	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
I15SM22	I _{BB,HV} D _{WB} E _{WB,SV} .ID	2	2	2	1	1,75	1	1	1	1	1	2	3	2	2	2,2 5

I15VA01	$I_{HV}DE_{WB,SV}.Mz_{BB,HV}.ID$	2	2	2	3	2,25	2	2	2	2	2	3	3	5	4	3,75
I15VA02	$ID_{WB,SV}.Mz_{BB,HV}.ID$	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1,25	3	2	3	5	3,25
I15VA03	$I_{BB,HV}D_{SV}E.F_{WB,SV}.R_{SSV}.S_{WB}$	2	2	2	3	2,25	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1,25
I15VA04	$I_{BB,HV}DE_{WB,SV}.ID.DD_{SV}$	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	3	2	3	2	2,5
I15VA05	$I_{BB,HV}D_{SV}E_{WB,SV}.ID_{SV}.DD_{SV}$	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3
I15VA06	$I_{BB,HV}D_{WB,SV}E_{SV}.F_{SV}.S_{SV}.Na_{SV}$	3	2	3	4	3	1	1	1	1	1	2	2	3	3	2,5
I15VA07	$I_{BB,HV}D_{WB,SV}E_{BB,SV}.Tk_{HV}$	2	2	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
I15VA09	$I_{BB,HV}D_{BB,HV}E_{BB,HV}.P_{jWB,HV}.U_{rWB,HV}$	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
I15VA10	$I_{BB,HV}DE_{BB,SV}.Pg$	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1,5	3	3	3	4	3,25
I15VA11	$I_{HV}DE_{WB,SV}.ID_{BB}$	1	2	2	2	1,75	1	2	2	1	1,5	2	2	2	3	2,25
I15VA13	$I_{BB}D_{BB}E_{WB,SV}.Sr_{BB}.Bs$	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2
I15VA14	$I_{HV}D_{SV}E_{SV}.R_{0BB}.Sz.DD_{WB,SV}$	2	3	3	2	2,5	1	1	2	1	1,25	3	3	3	3	3

Die Kompetenzen werden hier wieder auf einer Skala von 1 bis 5 eingeschätzt (1=sehr gut, 2=eher gut, 3=eher schlecht, 4=sehr schlecht). Die Häufigkeit wird auf einer Skala von bis 1 bis 4 bewertet (1=immer, 2=oft, 3=manchmal, 4=nie). In der Spalte „DD“ wird angegeben, wie häufig die SchülerInnen den deutschen Dialekt in spezifischen Situationen (z.B. im Geschäft) verwenden (1=immer, 2=manchmal, 3=nie).

	Kompetenzen in Sprache x						Kompetenzen in Sprache y						Kompetenzen in Sprache z						Häufigkeit									
	x	Lesen	Schreiben	Sprechen	Hören	Ø	y	Lesen	Schreiben	Sprechen	Hören	Ø	z	Lesen	Schreiben	Sprechen	Hören	Ø	Italienisch	Deutsch	Englisch	weitere Sprachen						DD
I15CB02	M z	5	5	2	2	3,5													2	3	3	M z	2					3
I15CB03	S	1	2	2	1	1,5	I D	2				2							1	3	4	S	2					3
I15CB04																			1	4	4							3
I15CB05	F	3	3	2	2	2,5													2	3	3	Ar	1	F	2			2
I15CB06																			1	3	3							3
I15CB07																			1	4	4							2
I15CB08																			1	3	3							2
I15CB09																			1	2	3							2
I15CB15																			1	3	3							2
I15CB16	S	2	3	2	1	2													1	4	4	S	1					
I15CB18	ID	1	2	1	1	1,2 5													1	3	3							2
I15CB19	Ur	2	3	2	2	2,2 5													2	3	1	Ur	2	H i	3			
I15CB20	Ch	4	5	3	3	3,7 5													2	3	3	C h	2					2
I15CB21	Ch	1	2	1	1	1,2 5	S	3	4	2	3	3							2	3	3	C h	1					
I15MB0 1	F	2	2	2	1	1,7 5	A r	2	2	1	1	1,5							2	3	4	Ar	1	F	3			3
I15MB0 3																			1	3	3							2

I15MB04																		1	3	3							2
I15MB08																		1	4	3							
I15MB10	D D	2	2	2	1	1,7 5												1	1	3	Al	3					2
I15MB11	S	2	1	1	2	1,5												1	2	3	S	2					2
I15MB12																		1	2	3							3
I15MB14	Un	2	2	2	1	1,7 5	N a	3	4	4	3	3,5						1	2	3	U n	1					3
I15MB15	Ve			2	1	1,5	B g			2	1	1,5						1	2	1							3
I15MB16																		1	3	3	Pl	3					3
I15MB17																		1	2	3	L	3					3
I15MB18	Sr	1	1	1	1	1												1	2	4	Sr	1					3
I15SM01																		1	3	3							3
I15SM02	Na	1	1	1	1	1												2	4	3	S	3					
I15SM03	Cl	1	1	1	1	1												1	4	3	F	2	S	2			2
I15SM05																		1	3	3							3
I15SM07	Al	2	2	2	1	1,7 5												2	3	2	Al	1					3
I15SM08																		1	4	2							
I15SM09	Bl	1	1	1		1												4	4	4	Bl	1	M z	3	S r	2	
I15SM10	Ro		1	1	1	1												1	3	3							3
I15SM12	Al	2	2	2	1	1,7 5	L a	2	3	3	2	2,5						1	3	2	Al	2	R s	2			
I15SM13	D D	3	5	3	3	3,5	L a	4	4	5	4	4,2 5						1	2	3	Jp	3					1
I15SM14	Sr	1	1	1	1	1	K r	1	1	1	1	1	S	2	3	2	1	2	2	3	3	Sr	1	S	3		3
I15SM15	Un	3	3	3	1	2,5												1	4	3	U n	3					
I15SM16	La	3	3	4	3	3,2 5												1	3	4							

I15SM17	La	4	4	5	3	4												1	2	3							3
I15SM19	Al			2	2	2												2	4	4	Al	1					3
I15SM20	S	2	1	2	2	1,7 5	P j	1	1	1	1	1						1	4	3	Pj	1					
I15SM21	Ur			1	1	1	P j			2		2						3	3	2	Ur	2	P j	3	A r	3	3
I15SM22																		1	2	3							
I15VA01	M z	2	2	2	1	1,7 5												1	2	3	M z	1					
I15VA02	M z	1		1	1	1												2	3	4	M z	1					3
I15VA03	F	3	2	2	3	2,5	S	3	2	3	2	2,5						1	3	2	F	3	R s	3			3
I15VA04	D D			2	2	2												1	2	3							2
I15VA05	D D			2		2												2	3	3							1
I15VA06	Na	2	2	2	1	1,7 5												1	3	3	S	3	F	3			3
I15VA07	Tk	2	2	1	1	1,5												1	2	2	Tk	1					3
I15VA09	Ur	4	5	2	2	3,2 5	P j	4	5	2	2	3,2 5						2	2	2	Pj	2	U r	2			3
I15VA10	Pg				3	3												1	2	3							3
I15VA11	ID			1	1	1												1	3	4							3
I15VA13	Sr	1	1	1	1	1												1	2	3	Bs	1	S r	1			1
I15VA14	Ro	1	1	1		1	S z	2				2	D D	4	4			4	1	3	3						2

Anhang B

Auswertung der Repertoires

Tabelle mit sämtlichen Repertoires

Diese Tabelle wurden erstellt, um statistisch auszuwerten, wie häufig die verschiedenen Sprachen in den Repertoires vorkommen. Die Repertoires wurden dafür in einen nicht-erweiterten und in einen erweiterten Teil unterteilt. Für die statistische Auswertung wurde der erweiterte Teil vereinfacht, d.h. sämtliche italienische Dialekte werden mit ID bezeichnet und sämtliche „erweiternde“ Sprachen werden mit A bezeichnet.

Codes	Repertoires	codierte Repertoires												
		Nicht-erweiterter Teil des Repertoires			Erweiterter Teil des Repertoires					Vereinfachte Codierung				
R1.IMFB.A01	l _{HV} D _{BB} E _{WB} ,SV	l _{HV}	D _{BB}	E _{WB} ,S v										
R1.IMFB.A02	l _{BB} ,H _V D _E E _{WB} .DD _{SV}	l _{BB} ,H _V	D	E _{WB}	DD _{SV}					DD _{SV}				
R1.IMFB.A03	l _{BB} ,H _V D _E E _{WB} .Tr _{SV}	l _{BB} ,H _V	D	E _{WB}	Tr _{SV}					ID _{SV}				
R1.IMFB.A04	l _{BB} ,H _V D _{WB} E _{SV}	l _{BB} ,H _V	D _{WB}	E _{SV}										
R1.IMFB.A05	l _{BB} ,H _V D _E E _{WB} ,SV	l _{BB} ,H _V	D	E _{WB} ,S v										
R1.IMFB.A06	l _{BB} ,H _V D _{WB} ,SV E	l _{BB} ,H _V	D _{WB} ,S v	E										
R1.IMFB.A07	l _{BB} ,H _V D _{WB} ,SV E.Sz.Ve	l _{BB} ,H _V	D _{WB} ,S v	E	Sz	Ve				ID	ID			
R1.IMFB.A08	l _{BB} ,H _V D _E E _{WB} ,SV.DD	l _{BB} ,H _V	D	E _{WB} ,S v										
R1.IMFB.A09	l _{BB} ,H _V D _E E _{WB} ,SV	l _{BB} ,H _V	D	E _{WB} ,S v										
R1.IMFB.A10	l _{BB} H _V D _E E _{WB} ,SV.S	l _{BB} ,H _V	D	E _{WB} ,S v	S					A				

R1.IMFB.A11	$I_{BB,HV}DE_{WB,S_{SV}}$	$I_{BB,HV}$	D	E_{WB}	S_{SV}					A_{SV}				
R1.IMFB.A12	$I_{BB,HV}D_{SV}E_{WB,S}$	$I_{BB,HV}$	D_{SV}	$E_{WB,S}$ v	S					A				
R1.IMFB.A13	$I_{BB,HV}DE_{WB,CI_{SV}}$	$I_{BB,HV}$	D	E_{WB}	CI_{SV}					ID_{SV}				
R1.IMFB.A14	$I_{BB,HV}DE_{WB,S_V}$	$I_{BB,HV}$	D	$E_{WB,S}$ v										
R1.IMFB.A15	$I_{BB}(H_V)DE_{SV,DD_{HV}}$	$I_{BB,HV}$	D	E_{SV}	DD_{HV}					DD_{HV}				
R1.IMFB.A16	$I_{BB,HV}DE_{WB,S_V}.S.CI$	$I_{BB,HV}$	D	$E_{WB,S}$ v	S	CI				A	ID			
R1.IMFB.A17	$ID_{BB,HV}E.S_{WB}.ID_{SV}.DD_{HV}$	I	$D_{BB,HV}$	E	S_{WB}	ID_{SV}	DD_{HV}			A_{WB}	ID_{SV}	DD_{HV}		
R1.IMFB.A18	$I_{BB,HV}DE_{WB,S_V}.Tr$	$I_{BB,HV}$	D	$E_{WB,S}$ v	Tr					ID				
R1.IMFB.A19	$I_{BB,HV}D_{WB,S_V}E.CI$	$I_{BB,HV}$	$D_{WB,S}$ v	E	CI					ID				
R1.IMFB.A20	$I_{BB,HV}DE.F_{WB,S_V}.ID.Ve$	$I_{BB,HV}$	D	E	F_{WB,S_V}	Ve	ID			A_{WB,S_V}	ID	ID		
R1.IMFB.A21	$I_{BB,HV}D_{WB,S_V}E.S.Sz_{HV}$	$I_{BB,HV}$	$D_{WB,S}$ v	E	S	Sz_{HV}				A	ID_{HV}			
R1.IMFB.A22	$I_{BB,HV}D_{WB,S_V}E$	$I_{BB,HV}$	$D_{WB,S}$ v	E										
R1.IMFB.A23	$I_{BB,HV}DE_{WB,Tr_{SV}}$	$I_{BB,HV}$	D	E_{WB}	Tr_{SV}					ID_{SV}				
R1.IMFB.A24	$I_{BB,HV}DE_{WB,S_V}$	$I_{BB,HV}$	D	$E_{WB,S}$ v										
R1.IMFB.A25	$I_{BB,HV}D_{HV}E.F_{WB,Gr_{SV}}.S_{WB}$	$I_{BB,HV}$	D_{HV}	E	F_{WB}	Gr_{SV}	S_{WB}			A_{WB}	A_{WB}	A_{SV}		
R1.IMFB.B01	$I_{BB,HV}D_{WB,S_V}E.S.Na.Ve$	$I_{BB,HV}$	$D_{WB,S}$ v	E	S	Na	Ve			A	ID	ID		
R1.IMFB.B02	$I_{BB,HV}DE_{WB,S_V}$	$I_{BB,HV}$	D	$E_{WB,S}$ v										
R1.IMFB.B03	$I_{BB,HV}DE_{WB,S_V}.Tr$	$I_{BB,HV}$	D	$E_{WB,S}$ v	Tr					ID				
R1.IMFB.B04	$I_{BB,HV}DE_{SV}.S_{WB}.Tr$	$I_{BB,HV}$	D	E_{SV}	S_{WB}	Tr				A_{WB}	ID			
R1.IMFB.B05	$I_{BB,HV}D_{WB,S_V}E.Ar.F.Pj.S.Ur$	$I_{BB,HV}$	$D_{WB,S}$ v	E	Ar	F	Pj	S	Ur	A	A	A	A	A
R1.IMFB.B06	$I_{BB,HV}D_{HV}E_{WB,DD_{HV}}$	$I_{BB,HV}$	D_{HV}	E_{WB}	DD_{HV}					DD_{HV}				
R1.IMFB.B07	$I_{BB,HV}DE_{WB,L_{SV}}.Ve$	$I_{BB,HV}$	D	E_{WB}	L_{SV}	Ve				A_{SV}	ID			

R1.IMFB.B08	l _{BB,HV} DE _{SV} .No.Ve	l _{BB,HV}	D	E _{SV}	Ve	No				ID	ID			
R1.IMFB.B09	l _{BB,HV} DE _{WB,SV}	l _{BB,HV}	D	E _{WB,SV}										
R1.IMFB.B10	l _{BB,HV} DE _{WB} .DD _{SV}	l _{BB,HV}	D	E _{WB}	DD _{SV}					DD _{SV}				
R1.IMFB.B11	l _{BB,HV} DE _{WB} .Na.No.DD _{SV}	l _{BB,HV}	D	E _{WB}	Na	No	DD _{SV}			ID	ID	DD _{SV}		
R1.IMFB.B12	l _{BB,HV} D _{WB,SV} E.Ch	l _{BB,HV}	D _{WB,SV}	E	Ch					A				
R1.IMFB.B13	ID _{WB,SV} E.S _{BB,HV}	l	D _{WB,SV}	E	S _{BB,HV}					A _{BB,HV}				
R1.IMFB.B14	l _{BB} D _{WB} E.Cl _{HV} .Sz.DD _{SV}	l _{BB}	D _{WB}	E	Cl _{HV}	Sz	DD _{SV}			ID _{HV}	ID	DD _{SV}		
R1.IMFB.B15	l _{BB,HV} D _{WB} E.ID	l _{BB,HV}	D _{WB}	E	ID					ID				
R1.IMFB.B16	l _{BB,HV} DE _{WB,SV}	l _{BB,HV}	D	E _{WB,SV}										
R1.IMFB.B17	l _{BB,HV} DE.Tr.S _{WB,SV}	l _{BB,HV}	D	E	S _{WB,SV}	Tr				A _{WB,SV}	ID			
R1.IMFB.B18	ID _{WB,SV} E.Cl _{BB,HV}	l	D _{WB,SV}	E	Cl _{BB,HV}					ID _{BB,HV}				
R1.IMFB.B19	ID _{SV} .Al _{BB,HV}	l	D	E _{SV}	Al _{BB,HV}					A _{BB,HV}				
R1.IMFB.B20	l _{BB,HV} DE _{SV} .F.S.Ru _{WB} .Ba	l _{BB,HV}	D	E _{SV}	F	S	Ru _{WB}	Ba		A	A	A	ID _{WB}	
I15CB02	l _{BB,HV} D _{SV} E _{SV} .Mz _{WB,HV}	l _{BB,HV}	D _{SV}	E _{SV}	Mz _{WB,HV}					A _{WB,HV}				
I15CB03	l _{BB,HV} D _{WB} E _{WB,SV} .S _{BB} .ID	l _{BB,HV}	D _{WB}	E _{WB,SV}	S _{BB}	Sz				A _{BB}	ID			
I15CB04	l _{BB,HV} D _{SV} E _{WB,SV}	l _{BB,HV}	D _{SV}	E _{WB,SV}										
I15CB05	l _{BB} D _{SV} E _{SV} .Ar _{HV} .F _{WB} .Ma _{HV} .DD _{SV}	l _{BB}	D _{SV}	E _{SV}	Ar _{HV}	Ma _{HV}	F _{WB}	DD _{SV}		A _{HV}	A _{HV}	A _{WB}	DD _{SV}	
I15CB06	l _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{SV} .Sa _{SV}	l _{BB,HV}	D _{WB,SV}	E _{SV}	Sa _{SV}					A _{SV}				
I15CB07	l _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{SV} .ID.DD	l _{BB,HV}	D _{WB,SV}	E _{SV}	ID	DD				ID	DD			
I15CB08	l _{BB,HV} D _{SV} E _{WB,SV} .DD _{SV}	l _{BB,HV}	D _{SV}	E _{WB,SV}	DD _{SV}					DD _{SV}				
I15CB09	l _{BB,HV} DE _{WB,SV} .DD _{SV} .Tr	l _{BB,HV}	D	E _{WB,SV}	Tr	DD _{SV}				ID	DD _{SV}			

I15CB15	$I_{BB,HV} D E_{WB,ID} D D_{SV}$	$I_{BB,HV}$	D	E_{WB}	ID	$D D_{SV}$				ID	$D D_{SV}$			
I15CB16	$I_{BB,HV} D_{SV} E_{WB,SV} S_{HV}$	$I_{BB,HV}$	D_{SV}	$E_{WB,SV}$	S_{HV}					A_{HV}				
I15CB18	$I_{BB,HV} D_{WB,SV} E_{SV} I D_{SV} D D_{SV}$	$I_{BB,HV}$	$D_{WB,SV}$	E_{SV}	$I D_{SV}$	$D D_{SV}$				$I D_{SV}$	$D D_{SV}$			
I15CB19	$I_{BB} D_{BB,SV} E_{BB,HV} U r_{WB} H i_{SV}$	I_{BB}	$D_{BB,SV}$	$E_{BB,HV}$	$H i_{SV}$	$U r_{WB}$				A_{WB}	A_{SV}			
I15CB20	$I_{BB,HV} D_{SV} E_{SV} C h_{WB,HV} D D_{SV}$	$I_{BB,HV}$	D_{SV}	E_{SV}	$C h_{WB,HV}$	$D D_{SV}$				$A_{WB,HV}$	$D D_{SV}$			
I15CB21	$I_{BB} D_{SV} E_{SV} C h_{BB,HV} S_{WB}$	I_{BB}	D_{SV}	E_{SV}	$C h_{BB,HV}$	S_{WB}				$A_{BB,HV}$	A_{WB}			
I15MB01	$I_{BB} D E_{WB,SV} A r_{HV} F T u$	I_{BB}	D	$E_{WB,SV}$	$A r_{HV}$	F	Tu			A_{HV}	A	A		
I15MB03	$I_{BB,HV} D_{WB,SV} E_{SV} V e D D$	I_{BB}	$D_{WB,SV}$	E_{SV}	Ve	DD				ID	DD			
I15MB04	$I_{BB,HV} D_{SV} E_{WB,SV} D D_{SV}$	I_{BB}	D_{SV}	$E_{WB,SV}$	$D D_{SV}$					$D D_{SV}$				
I15MB08	$I_{BB,HV} D_{WB,SV} E$	$I_{BB,HV}$	$D_{WB,SV}$	E										
I15MB10	$I_{BB,HV} D_{WB} E_{SV} A l_{SV} D D_{HV}$	$I_{BB,HV}$	D_{WB}	E_{SV}	$A l_{SV}$	$D D_{HV}$				A_{SV}	$D D_{HV}$			
I15MB11	$I_{BB,HV} D_{WB} E_{WB,SV} S$	$I_{BB,HV}$	D_{WB}	$E_{WB,SV}$	S					A				
I15MB12	$I_{BB,HV} D E_{WB,SV}$	$I_{BB,HV}$	D	$E_{WB,SV}$										
I15MB14	$I_{BB,HV} D E_{SV} U n_{HV} N a_{WB}$	$I_{BB,HV}$	D	E_{SV}	$U n_{HV}$	$N a_{WB}$				A_{HV}	$I D_{WB}$			
I15MB15	$I_{BB,HV} D_{WB,SV} E_{HV} V e B g$	$I_{BB,HV}$	$D_{WB,SV}$	E_{HV}	Ve	Bg				ID	ID			
I15MB16	$I_{BB,HV} D_{SV} E_{WB,SV} P l_{SV} I D_{SV}$	$I_{BB,HV}$	D_{SV}	$E_{WB,SV}$	$P l_{SV}$	$I D_{SV}$				A_{SV}	$I D_{SV}$			
I15MB17	$I_{BB,HV} D_{WB} E_{SV} L_{SV} I D_{SV}$	$I_{BB,HV}$	D_{WB}	E_{SV}	L_{SV}	$I D_{SV}$				A_{SV}	$I D_{SV}$			
I15MB18	$I_{HV} D_{WB} E_{WB,SV} S r_{BB,HV} S$	I_{HV}	D_{WB}	$E_{WB,SV}$	$S r_{BB,HV}$	S				$A_{BB,HV}$	A			
I15SM01	$I_{BB,HV} D_{WB,SV} E_{WB,SV} C l$	$I_{BB,HV}$	$D_{WB,SV}$	$E_{WB,SV}$	Cl					ID	ID			
I15SM02	$I_{BB,HV} D_{WB,SV} E F S N a_{BB}$	$I_{BB,HV}$	$D_{WB,SV}$	E	F	S	$N a_{BB}$			A	A	$I D_{WB}$		
I15SM03	$I_{BB,HV} D_{SV} E_{WB,SV} F S C l_{BB} D D$	$I_{BB,HV}$	D_{SV}	$E_{WB,SV}$	F	S	$C l_{BB}$	DD		A	A	$I D_{WB}$	DD	

I15SM05	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{WB,SV}	I _{BB,HV}	D _{WB,S} v	E _{WB,S} v										
I15SM07	I _{BB} D _{SV} E _{WB} .A _{IHV}	I _{BB}	D _{SV}	E _{WB}	A _{IHV}					A _{HV}				
I15SM08	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{BB}	I _{BB,HV}	D _{WB,S} v	E _{BB}										
I15SM09	I _{SV} D _{WB,SV} E _{SV} .A _m .B _{I_{BB,HV}} .M _z .R _u .S _r	I _{SV}	D _{WB,S} v	E _{SV}	A _m	B _{I_{BB,HV}}	M _z	R _u	S _r	A _{BB,HV}	A	A	A	
I15SM10	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{SV} .R ₀ _{BB} .D _D _{SV}	I _{BB,HV}	D _{WB,S} v	E _{SV}	R ₀ _{BB}	D _D _{SV}				I _D _{BB}	D _D _{SV}			
I15SM12	I _{BB,HV} D _{SV} E.A _I .L _a _{WB} .R _u	I _{BB,HV}	D _{SV}	E	A _I	R _u	L _a _{WB}			A	A	A _{WB}		
I15SM13	I _{BB,HV} D _{BB} E _{BB,SV} .J _p _{SV} .L _a _{WB} .D _D _{SV}	I _{BB,HV}	D _{BB}	E _{BB,SV}	J _p _{SV}	L _a _{WB}	D _D _{SV}			A _{SV}	A _{WB}	D _D _{SV}		
I15SM14	I _{BB} D _{WB,SV} E _{SV} .K _r _{BB} .S _{SV} .S _r _{BB,HV}	I _{BB}	D _{WB,S} v	E _{SV}	K _r _{BB}	S _{SV}	S _r _{BB,HV}			A _{BB,HV}	A _{BB}	A _{SV}		
I15SM15	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E.F.Un _{WB} .ID	I _{BB,HV}	D _{WB,S} v	E	F	Un _{WB}	ID			A _{WB}	A	ID		
I15SM16	I _{BB,HV} D _{ESV} .L _a _{WB}	I _{BB,HV}	D	E _{SV}	L _a _{WB}					A _{WB}				
I15SM17	I _{BB,HV} D _{ESV} .L _a _{WB} .ID	I _{BB,HV}	D	E _{SV}	L _a _{WB}	ID				A _{WB}	ID			
I15SM19	I _{BB} D _{WB,SV} E _{SV} .A _{IHV}	I _{BB}	D _{WB,S} v	E _{SV}	A _{IHV}					A _{HV}				
I15SM20	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E.P _j _{BB,HV} .S	I _{BB,HV}	D _{WB,S} v	E	P _j _{BB,HV}	S				A _{BB,HV}	A			
I15SM21	I _{BB,SV} D _{WB,SV} E _{BB,HV} .A _r _{SV} .P _j _{BB,SV} .U _r _{BB,H} v	I _{BB,SV}	D _{WB,S} v	E _{BB,HV}	A _r _{SV}	P _j _{BB,SV}	U _r _{BB,HV}			A _{BB,SV}	A _{BB,HV}	A _{SV}		
I15SM22	I _{BB,HV} D _{EWB,SV} .ID	I _{BB}	D	E _{WB,S} v	ID					ID				
I15VA01	I _{HV} D _{EWB,SV} .M _z _{BB,HV} .ID	I _{HV}	D	E _{WB,S} v	M _z _{BB,HV}	ID				A _{BB,HV}	ID			
I15VA02	I _D _{EWB,SV} .M _z _{BB,HV} .ID	I	D	E _{WB,S} v	M _z _{BB,HV}	ID				A _{BB,HV}	ID			
I15VA03	I _{BB,HV} D _{SV} E.F _{WB,SV} .R _S _{SV} .S _{WB}	I _{BB,HV}	D _{SV}	E	F _{WB,SV}	R _S _{SV}	S _{WB}			A _{SV}	A _{WB}	A _{WB,SV}		
I15VA04	I _{BB,HV} D _{EWB,SV} .ID.D _D _{SV}	I _{BB,HV}	D	E _{WB,S} v	ID	D _D _{SV}				ID	D _D _{SV}			
I15VA05	I _{BB,HV} D _{SV} E _{WB,SV} .ID _{SV} .D _D _{SV}	I _{BB,HV}	D _{SV}	E _{WB,S} v	ID _{SV}	D _D _{SV}				ID _{SV}	D _D _{SV}			
I15VA06	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{SV} .F _{SV} .S _{SV} .N _a _{SV}	I _{BB,HV}	D _{WB,S} v	E _{SV}	F _{SV}	S _{SV}	N _a _{SV}			A _{SV}	A _{SV}	ID _{SV}		

I15VA07	I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{BB,SV} .T _{KHV}	I _{BB,HV}	D _{WB,S} v	E _{BB,SV}	T _{KHV}					A _{HV}				
I15VA09	I _{BB,HV} D _{BB,HV} E _{BB,HV} .P _{jWB,HV} .U _{rWB,HV}	I _{BB,HV}	D _{BB,HV}	E _{BB,HV}	P _{jWB,HV}	U _{rWB,H} v				A _{WB,HV}	A _{WB,H} v			
I15VA10	I I _{BB,HV} D E _{BB,SV} .P _g	I _{BB,HV}	D	E _{WB,S} v	P _g					ID				
I15VA11	I _{HV} D E _{WB,SV} .ID _{BB}	I _{HV}	D	E _{WB,S} v	ID _{BB}					ID _{BB}				
I15VA13	I _{BB} D _{BB} E _{WB,SV} .S _{rBB} .B _s	I _{BB}	D _{BB}	E _{WB,S} v	B _s	S _{rBB}				A _{BB}	A			
I15VA14	I _{HV} D _{SV} E _{SV} .R _{0BB} .S _z .D _{DWB,SV}	I _{HV}	D _{SV}	E _{SV}	R _{0BB}	S _z	D _{DWB,S} v			ID _{BB}	ID	D _{DWB,S} v		

Statistische Auswertung

Mit den folgenden Tabellen wurde die statistische Auswertung durchgeführt. Die ersten drei Tabellen zeigen, wie oft Deutsch, Italienisch und Englisch als *am besten beherrschte*, *am wenigsten beherrschte*, *am häufigsten verwendete* und *am seltensten verwendete Sprache* angegeben wurden. Da diese Sprachen in allen Repertoires vorhanden sind, kann in diesem Fall die Häufigkeit auch in Prozent angegeben werden.

Deutsch			Italienisch			Englisch		
Code	Häufigkeit	in Prozent	Code	Häufigkeit	in Prozent	Code	Häufigkeit	in Prozent
D	40	39,60396	I	5	4,950495	E	22	21,78218
D _{BB}	3	2,970297	I _{BB}	12	11,88119	E _{BB}	1	0,990099
D _{HV}	2	1,980198	I _{HV}	5	4,950495	E _{HV}	1	0,990099
D _{BB,HV}	2	1,980198	I _{BB,HV}	77	76,23762	E _{BB,HV}	3	2,970297
D _{SV}	16	15,84158	I _{SV}	1	0,990099	E _{SV}	25	24,75248
D _{WB}	8	7,920792	I _{WB}	0	0	E _{WB}	11	10,89109
D _{WB,SV}	29	28,71287	I _{WB,SV}	0	0	E _{WB,SV}	36	35,64356
D _{BB,SV}	1	0,990099	I _{BB,SV}	1	0,990099	E _{BB,SV}	2	1,980198

Gesamtanzahl	101	100	Gesamtanzahl	101	100	Gesamtanzahl	101	100
--------------	-----	-----	--------------	-----	-----	--------------	-----	-----

Die nächsten drei Tabellen zeigen, wie oft deutsche Dialekte (DD), italienische Dialekte (ID) und die „erweiternden“ Sprachen (A) als *am besten beherrschte*, *am wenigsten beherrschte*, *am häufigsten verwendete* und *am seltensten verwendete Sprache* angegeben wurden. Da in einigen Fällen die Repertoires durch mehrere Sprachen erweitert werden und in anderen Fällen wiederum keine Erweiterungen hinzukommen, wird hier die Häufigkeit in Prozent angegeben.

Code	Häufigkeit
DD	3
DD _{HV}	4
DD _{BB}	0
DD _{BB,HV}	0
DD _{SV}	15
DD _{WB}	0
DD _{WB,SV}	1
DD _{WB,HV}	0
DD _{BB,SV}	0

Code	Häufigkeit
ID	36
ID _{HV}	2
ID _{BB}	5
ID _{BB,HV}	1
ID _{SV}	9
ID _{WB}	2
ID _{WB,SV}	0
ID _{WB,HV}	0
ID _{BB,SV}	0

Code	Häufigkeit
A	30
A _{HV}	8
A _{BB}	3
A _{BB,HV}	10
A _{SV}	14
A _{WB}	13
A _{WB,SV}	3
A _{WB,HV}	3
A _{BB,SV}	0

Anhang C

Auflistung der analytisch relevanten Textstellen

	Textstellen im Wortlaut	Seite	Kategorien in codierter Form					
Staatsbürgerschaft und Verfassung	„Die Klassenordnung erörtern, ausarbeiten und niederschreiben (oder sich darauf berufen) und die Vorschriften und Verbote begründen.“	37	FDM-I	FDM-I				
	„Beim Lesen der Verfassung im Unterricht deren Grundsätze und Werte erkennen [...]“	37	FDM-I					
	„Situationen, in denen die verfassungsmäßigen Rechte und/oder Pflichten verletzt werden, auch durch Informationen in Zeitungen und sonstigen Medien erkennen.“	37	FDM-I					
	„Den Aufbau der Republik auch anhand von Presse und Massenmedien analysieren [...]“	37	FDM-I					
	„Probleme und Möglichkeiten des Zusammenlebens verschiedener Sprachgruppen [...] analysieren.“	37	FDM-I					
	„Auf den Websites der Institutionen „surfen“, um [...] Angaben zu machen.“	37	FDM-I					
	„Die Tätigkeiten und die Rolle der UNO, der internationalen Agenturen und der Nichtregierungsorganisationen erkennen und analysieren.“	39	FDM-I					
	„Die auf dem Straßenverkehr basierenden Umweltprobleme analysieren und mögliche Lösungsvorschläge einbringen.“	40	FDM-I	FDM-I				
	„Von einem wissenschaftlichen Standpunkt aus die wichtigsten Umweltproblematiken der eigenen Umgebung ausfindig machen und analysieren und mögliche Maßnahmen erarbeiten.“	41	FDM-I	FDM-I				
	„Imstande sein, über die ausgearbeiteten Analysen zu berichten [...]“	41	FDM-I					
	„Im eigenen Gebiet ein Umweltproblem ausfindig machen, mögliche Maßnahmen konzipieren und ausarbeiten.“	41	FDM-I					

	„Die Ergebnisse der durchgeführten Experimente aufarbeiten, darlegen und vortragen.“	42	FDM-I					
	„Mit dem Modell der Nachhaltigkeit vereinbarende Verhaltensweisen ausfindig machen, umsetzen und dokumentieren.“	42	FDM-I					
	„Das Verhältnis zwischen der Nord- und Südhalbkugel unseres Planeten analysieren, die eigenen Kenntnisse systematisch überarbeiten und Vorschläge zu nachhaltigen Veränderungen der Beziehungsmodelle unterbreiten.“	42	FDM-I	FDM-I				
	„Von lokalen, gesamtstaatlichen und internationalen Stellen erarbeitete Daten und Dokumente lesen, vergleichen und auswerten [...]“	42	FDM-I					
	„Die eigenen Ernährungsentscheidungen erörtern und begründen [...]“	44	FDM-I					
	„Die eigenen Überzeugungen diesbezüglich angemessen äußern und mögliche Lösungen erörtern.“	45	FDM-I	FDM-I				
	„Texte [...] über Erfahrungen zu wichtigen persönlichen zwischenmenschlichen Beziehungen und Problemen aus den verschiedenen Lebensabschnitten lesen, erörtern und verfassen.“	45	FDM-I					
Computer-kompetenz	„Gut strukturierte Dokumente unter Nutzung unterschiedlicher, auf den jeweiligen Zweck abgestimmter Kommunikationsnormen [...] teilen und veröffentlichen.“	51	FDM-I					
Vorwort zum Sprachunterricht	„Die in der/den Familiensprache/n erworbene Kompetenz stellt in jedem Fall die Grundlage für die Entwicklung der Kompetenzen in allen anderen Sprachen dar.“	53	IDM-HV					
	„Das Erlernen von Zweitsprachen fördert, vor allem wenn es frühzeitig erfolgt, Wissen und Fertigkeiten in den spezifischen Sprachbereichen und kann eine größere Fähigkeit beim Beobachten, Analysieren und Vergleichen sprachlicher Phänomene sowie eine bewusstere Rückkehr zur Nutzung der Familiensprache entwickeln.“	53	IDM-E	IDM-D				
	„Das Erlernen der Zweitsprache stellt aufgrund der damit verbundenen Schwierigkeiten [...] eine optimale Gelegenheit dar, um alle geistigen Vorgänge, die vollzogen werden, alle Strategien, die in der Regel spontan, unbewusst und automatisch in der Familiensprache angewandt werden, zu erkennen und somit zu lenken und zu bewerten.“	54	IDM-E	IDM-D				

„Bei der Erstellung der mehrsprachigen Curricula (wodurch alle Ziele, Unterrichtstätigkeiten und Evaluationsmethoden zu verstehen sind) muss daher unbedingt von den unbewussten Kenntnissen, Fertigkeiten und Darstellungen der Sprache, in welcher die Schülerinnen und Schüler die Unterstufe beginnen, ausgegangen werden.“	54	IDM-HV					
„Der erste Bezug gilt der/den Familiensprache/n, um diese zu kennen und alle Werte und Reflexionsgelegenheiten zu nutzen.“	54	IDM-HV					
„Die natürliche Wissbegierde und Offenheit der Schülerinnen und Schüler für Neues kann einerseits zur Vertiefung der Familiensprache und zum Erlernen der Zweitsprachen genutzt werden, andererseits zur Beobachtung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen[.]“	54	IDM-E	IDM-D	IDM-HV			
„[...] andererseits zur Beobachtung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen, die, wenn sie erkannt werden, die Identifizierung wirksamer Lernstrategien erleichtern (Ähnlichkeiten) und Gelegenheiten für deren Entwicklung suchen (Unterschiede).“	54	IDM*					
„In zahlreichen Bereichen ist die Zusammenarbeit der Lehrkräfte, die Sprachen unterrichten, untereinander und mit den Lehrkräften aller anderen Fächer möglich, aber auch zweckmäßig und notwendig: sprachliche Inhalte und fächerspezifische Themen, die in mehreren Sprachen behandelt werden, aber auch sprachliche Kompetenzen, die [...] nach einem gemeinsam vereinbarten Fortschritt entwickelt und gefördert werden.“	54	DM-D	DM-E	DM-I			
„Die Kenntnisse und Fertigkeiten, die Selbstständigkeit und die Verantwortung beim Üben von Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben, bei der Reflexion über die Sprache, der bewusste Umgang mit den jeweiligen Prozessen sowie die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung können zu einem grundlegenden übergreifenden Bereich werden, auf dem mehrsprachige und fächerübergreifende Projekte aufgebaut werden können.“	54	DM-D	DM-E	DM-I			
„Diese Rahmenrichtlinien zielen auf eine Mehrsprachigkeit ab, die nicht darauf ausgerichtet ist, alle Sprachen im Hinblick auf gemeinsame Merkmale gleichzusetzen und die Besonderheiten außer Acht zu lassen, sondern darauf, den sprachlichen und kulturellen Reichtum der eigenen Sprache zu erkennen und diesen auch in anderen zu suchen.“	55	IDM-HV					

Italienisch	„In Südtirol nehmen diese Phänomene einen besonderen Stellenwert ein. Italienisch ist eine der drei offiziellen Sprachen. Es ist für ein Drittel der Bevölkerung die Familiensprache, es ist die Schulsprache für die Schülerinnen und Schüler, welche die italienische und die ladinische Schule besuchen, es ist die Zweitsprache für die Schülerinnen und Schüler der deutschen Schulen [...]“	57	DM-I					
	„[Es] wurde ein methodischer Ansatz gewählt, der die italienische Sprache, die komplex und veränderlich ist, als Beobachtungs- und Forschungsgegenstand, die Linguistik als Instrument eines wissenschaftlichen Ansatzes für das Studium linguistischer Phänomene und die Norm als Leitfaden für die Reflexion über unterschiedliche und diversifizierte sprachliche Nutzungen sieht[.]“	58	DM-I					
	„Indem Schülerinnen und Schüler Instrumente bekommen, um das Gehörte nicht nur zu verstehen, sondern auch um Vergleiche anzustellen und die Zuverlässigkeit der Information zu prüfen und zu bewerten.“	59	DM-I	DM-I				
	„[Es] müssen stufenweise angemessene Strategien entwickelt werden, die vor, während und nach dem Hören anzuwenden sind und das Zuhören wirksam gestalten sowie das Verständnis und die Verwertung des Gehörten auch im Hinblick auf die Lernfertigkeiten erleichtern.“	59	DM-I	DM-I				
	„Zweckgebundenes Hören mit der Aufforderung, spezielle Aufgaben hinsichtlich des gehörten Textes zu erfüllen (z. B. Erkennen des Themas, Erkennen des allgemeinen Sinns oder Zwecks des Textes, Erkennen besonderer Informationen)“	59	DM-I					
	„[...] die metakognitive Reflexion über die eigene Art und Weise zu Hören, die aufgetretenen Schwierigkeiten, die angewandten Strategien und die Strategien, die zum Erfüllen der verschiedenen Aufgaben beim Hören am besten geeignet sind.“	59	DM-I					
	„Die Schülerinnen und Schüler verstehen direkte und vermittelte Texte auch von einer gewissen Komplexität die unterschiedlichen Textsorten angehören, identifizieren deren Quelle, Thema, Zweck, Informationen und Hierarchie sowie den Standpunkt und die Absicht des Urhebers (auch wenn diese nicht angegeben sind).“	60	DM-I	DM-I				
	„Selektiv zuhören auf der Grundlage von eigenen oder vorgegebenen Einschränkungen[.]“	63	DM-I					

„Aktiv zuhören, Fragen stellen und Erklärungen einfordern[.]“	63	DM-I	DM-I	DM-I			
„Das allgemeine Thema und die spezifischen Inhalte eines direkten oder vermittelten mündlichen Textes unterschiedlicher Art [...] festlegen und wichtige von nebensächlichen Informationen unterscheiden[.]“	63	DM-I	DM-I				
„Die wichtigsten Informationen mündlicher Kommunikationen bestimmen, die sich durch komplexe Konzepte oder Strukturen auszeichnen[.]“	63	DM-I					
„Meinungen und Standpunkte in Diskussionen in der Klasse und in vermittelten Debatten identifizieren und vergleichen[.]“	63	DM-I					
„Die Absicht/den Zweck einer mündlichen Kommunikation bestimmen[.]“	63	DM-I					
„Implizite Aspekte einer mündlichen Botschaft erfassen[.]“	63	DM-I					
„Die Quelle einer mündlichen Botschaft identifizieren[.]“	63	DM-I					
„In der Unterstufe kann somit eine systematische und intentionale didaktische Entwicklung vom spontanen Sprechen zum kontrollierten Sprechen stattfinden[.]“	65	DM-I					
„[...] aus dem Auswerten des Kommunikationskontextes, dem aktiven Zuhören des Gesprächspartners, der Einhaltung von Zeiten und Sprachniveau und dem Bemühen besteht, Beiträge zu erzeugen und diese klar und zusammenhängend vorzutragen.“	65	DM-I	DM-I				
„Eckpunkte der Entwicklung sind die Kenntnisse der grundlegenden Elemente der mündlichen Kommunikation, auf welche die Schülerinnen und Schüler Bezug nehmen können, um ihre eigenen Beiträge und die der anderen zu analysieren[.]“	65	DM-I					
„Die Schülerinnen und Schüler interagieren wirkungsvoll in verschiedenen Kontexten und Situationen, bedienen sich angemessener Kommunikationsniveaus und –modalitäten [...] wählen angemessene Wörter und strukturieren das Gesprochene in komplexen, akzeptablen und korrekt verbundenen Sätzen.“	66	DM-I	DM-I				
„Sie nutzen bewusst die mündliche Interaktion und die Darstellung in Form eines Monologs [...], um Informationen zu erfassen und zu produzieren, von diesen zu berichten und diese zu beschreiben, Meinungen zu äußern, Urteile zu bilden, mit anderen zusammenzuarbeiten[.]“	66	DM-I	DM-I	DM-I			
„Sie wenden angemessen die wörtliche Rede sowie Fachbegriffe je nach Redebereich an.“	66	DM-I					

„Wirkungsvoll mündlich kommunizieren und dabei einen angemessenen Wortschatz benutzen, Sätze und Satzgefüge korrekt formulieren und beim Reden die Kriterien der Kohärenz und Kohäsion beachten[.]“	69	DM-I	DM-I	DM-I			
„Deutlich, geordnet und ausführlich von Tatsachen und Erfahrungen berichten oder Geschichten erzählen und dabei einen vielfältigen und zutreffenden Wortschatz benutzen[.]“	69	DM-I					
„Informationen über Kultur, Staatsbürgerschaft/Gesellschaft, Gefühlswelt sowie Vorgehensweisen zu einem Thema oder Problem darlegen und anfordern[.]“	69	DM-I					
„Eigene Vorstellungen äußern und diese mit angemessenen Begründungen untermauern[.]“	69	DM-I					
„Anweisungen erteilen und Empfehlungen geben[.]“	69	DM-I	DM-I				
„Mündlich über ein Lernthema berichten, den Zweck erklären und diesen verständlich vortragen[.]“	69	DM-I					
„Sich an einem Dialog, einer Erörterung, einem Gespräch, einer Diskussion beteiligen und dabei Zeiten und Redereihenfolge beachten, korrekte und auf die Zielperson, das Thema, die Situation und den Zweck abgestimmte Modalitäten nutzen[.]“	69	DM-I	DM-I				
„Den mündlichen Vortrag planen (die Themen gliedern, auf die Wortwahl und die Kohärenz der Sprachebene achten [...] und zeitliche Eckdaten und Verbindungen herauszustellen)[.]“	69	DM-I					
„Beim Planen der Unterrichts- und Lernphase des Lesens muss die Lehrkraft daher geistige Vorgänge, die beim Lesen vollzogen werden, die Aktivierung von Methoden, die Eigenschaften der vorzuschlagenden Texte und die verschiedenen Bedürfnisse der Lernenden verknüpfen.“	71	DM-I					
„[...] den wörtlichen und übertragenen Sinn der Wörter verstehen, explizite Informationen entnehmen, Inferenzen unter Nutzung der im Text enthaltenen Informationen und/oder unter Zuhilfenahme der persönlichen Enzyklopädie vornehmen, die Beziehungen zwischen Kohärenz und Kohäsion erfassen und die Kommunikationshintergründe verstehen.“	71	DM-I	DM-I	DM-I	DM-I		
„[...] imstande sein, unterschiedliche Lesestrategien anzuwenden, und dabei auch die Aufgabe, die sie zu lösen haben, berücksichtigen.“	71	DM-I					

„Eine so strukturierte Kompetenz setzt voraus, dass eine große Zahl kontinuierlicher, diskontinuierlicher und gemischter Texte unterschiedlicher Gattungen und Textsorten sowohl auf Papier als auch in digitaler Form gelesen wird.“	71	DM-I					
„Die Schülerinnen und Schüler lesen, analysieren und verstehen Texte unterschiedlicher Sorten, Gattungen und Formen (kontinuierlich, diskontinuierlich und gemischt auf Papier und in digitaler Form); sie nutzen die Handbücher der Fächer und/oder populärwissenschaftliche Texte zum Lernen[.]“	72	DM-I	DM-I				
„Techniken des leisen Lesens und expressiven Vorlesens beherrschen[.]“	76	DM-I					
„Einige Grundelemente des Textes erkennen, um diesen korrekt zu lesen[.]“	76	DM-I					
„Je nach Zweck verschiedene Lesestrategien anwenden[.]“	76	DM-I					
„Wörterbücher und Enzyklopädien sowohl in Papier als auch in digitaler Form konsultieren[.]“	76	DM-I					
„Alle linguistischen und nicht linguistischen Elemente nutzen, um vorab Informationen über einen Text zu erhalten[.]“	76	DM-I					
„Morphosyntaktische Strukturen eines Satzes erkennen und nutzen, um einen Text zu verstehen .]“	76	DM-I					
„Die Bedeutung von Wörtern und Ausdrücken durch die Analyse der Morphologie des Begriffs/der Begriffe oder durch die Ableitung aus dem Kontext erfassen[.]“	76	DM-I					
„Den allgemeinen Sinn eines Textes erfassen[.]“	76	DM-I					
„Explizite Informationen in einem kontinuierlichen, diskontinuierlichen oder gemischten Text erkennen[.]“	76	DM-I					
„Implizite Informationen unter Zuhilfenahme der persönlichen Enzyklopädie und der grammatikalischen Kenntnisse rekonstruieren, um den Inhalt des Textes in vollem Umfang zu verstehen[.]“	76	DM-I					
„Die Beziehungen zwischen Kohäsion und textueller Kohärenz erfassen[.]“	76	DM-I					
„Beim Lesen Hypothesen aufstellen und diese anhand des Textes prüfen[.]“	76	DM-I	DM-I				
„In Texten die strukturellen Elemente erkennen, um einige Textsorten und -gattungen zu definieren und um die Texte zu verstehen[.]“	76	DM-I					
„Die grundlegenden Elemente des narrativen Textes erkennen[.]“	77	DM-I					

„Über den Inhalt eines narrativen Textes nachdenken und diesen auch mit den eigenen Erlebnissen verbinden[.]“	77	DM-I					
„In expressiven und autobiografischen Texten die formellen Eigenschaften und deren Kommunikationsabsichten und Ziele erkennen[.]“	77	DM-I					
„In beschreibenden Texten die verwendete Art, den Referenten und die wichtigsten Eigenschaften erkennen[.]“	77	DM-I					
„In Studientexten und darstellenden Texten wichtige und nebensächliche Informationen erkennen; die Informationen verbinden und mit den Bedeutungen des Textes verknüpfen; die den Texten entnommenen Informationen auch in anderen Bereichen nutzen; Informationen zu einem Thema, die mehreren Texten entnommen werden können, vergleichen und ergänzen[.]“	77	DM-I	DM-I	DM-I	DM-I		
„Diskontinuierliche Texte analysieren und diesen Daten und Informationen entnehmen[.]“	77	DM-I	DM-I				
„Vorgaben analysieren, um eine zugewiesene Aufgabe zu verstehen und schriftliche Anweisungen befolgen, um Produkte zu realisieren, Verhaltensweisen zu regeln, Tätigkeiten auszuführen[.]“	77	DM-I					
„Über den Inhalt eines Gedichts nachdenken und die Werte und Besonderheiten der poetischen Ausdrucksform erfassen[.]“	77	DM-I					
„Kurze poetische Texte, Textstellen, Dialoge zu persönlichen oder Kommunikationszwecken auswendig lernen[.]“	77	DM-I					
„Urteile auf der Grundlage der gelesenen Texte formulieren[.]“	77	DM-I					
„[...] die verschiedenen Phasen des Schreibprozesses zu meistern, und Kriterien und Instrumente zur Planung, Erstellung und Prüfung eines Textes nutzen, auch als Fähigkeit zur Selbstkorrektur sowohl während des Schreibens als auch am fertigen Text.“	79	DM-I	DM-I				
„Es bezieht sich zudem auf gezielte Tätigkeiten in Verbindung mit dem Schreibprozess oder der Textsorte [...] und dem Schreiben kontinuierlicher, diskontinuierlicher, gemischter, signifikanter und unterschiedlich zweckgebundener Texte [...].“	79	DM-I					

„Eine wichtige Rolle spielt auch das kreative Schreiben. Dabei geht es um Texte sowohl in Prosaform als auch in Versform, auch multimedialer Art [.]“	80	DM-I					
„Die Schülerinnen und Schüler produzieren unterschiedliche Texte [...] und verfassen eigene Texte und Texte auf Basis anderer Texte [...]“	80	DM-I	DM-I				
„Die Vorgaben lesen und verstehen[.]“	83	DM-I					
„Verschiedene Textsorten planen [...] und eine Gliederung, eine Konzeptmappe oder ein Schema erstellen[.]“	83	DM-I	DM-I				
„Die schriftliche Kommunikation in grafischer und logischer Hinsicht je nach Textsorte gliedern[.]“	83	DM-I					
„Rechtschreib- und Interpunktionsregeln richtig anwenden[.]“	83	DM-I					
„Texte schreiben und dabei auf Kohärenz und Kohäsion achten[.]“	83	DM-I					
„Auf die Wortwahl achten und Redundanz, Wiederholungen und Zweideutigkeit vermeiden[.]“	83	DM-I					
„Den Text prüfen, mögliche Unstimmigkeiten im Hinblick auf Kohärenz und Kohäsion sowie Rechtschreib-/Interpunktions- und Wortfehler identifizieren und korrigieren[.]“	83	DM-I					
„Eigene Texte unterschiedlicher Sorte und Gattung, auch multimedialer Art, nach Vorgaben, den erstellten Gliederungen/Schemata oder unter Befolgung einer textuellen Referenzstruktur verfassen[.]“	83	DM-I					
„Eine Lektüre, einen Spiel- oder Dokumentarfilm kommentieren, Rezensionen schreiben und persönliche Überlegungen zum Ausdruck bringen[.]“	83	DM-I					
„Eigene Texte in Prosaform und in Versen ausgehend von Vorgaben (Bilder, Wörter, Texte) schreiben oder Texte anderer bearbeiten[.]“	83	DM-I	DM-I				
„Texte anderer bearbeiten, indem man Einführungen oder Schlüsse vorbereitet, die Texte durch Beschreibungen bereichert, die Zeitformen der Verben, den Hintergrund, den Standpunkt ändern und die textuelle Kohärenz beibehält[.]“	83	DM-I	DM-I	DM-I	DM-I		
„Narrative, deskriptive, darstellende und argumentative Texte auf der Grundlage von eigenen oder von der Lehrkraft vorgeschlagenen Schemata und Kriterien zusammenfassen[.]“	84	DM-I					

„Kontinuierliche und diskontinuierliche zusammenfassende Texte (Schemata, Karten, Texte) ausgehend von mündlichen und schriftlichen Texten unterschiedlicher Sorten und Gattungen Verfassen[.]“	84	DM-I					
„Texte in Gedicht- und Prosaform mit unterschiedlichen Methoden paraphrasieren[.]“	84	DM-I					
„Unterschiedliche Fragen (offene Fragen und offene Fragen mit eindeutiger Antwort) zu einem gehörten oder gelesenen Text beantworten[.]“	84	DM-I					
„Während der mündlichen Darlegung eines bestimmten Themas mit Hilfe der Lehrkraft Notizen machen[.]“	84	DM-I					
„[F]ördert [man]das Verständnis der sprachlichen Mechanismen, werden sicherlich gewinnbringende Vergleiche mit anderen Sprachen aus dem Repertoire der Schülerinnen und Schülern angeregt, und dies fördert das Lernen in einer mehrsprachigen und interkulturellen Perspektive.“	85	IDM*					
„In der Mittelschule werden die morphosyntaktischen, semantischen und kommunikativen Aspekte [...] eingehender behandelt, systematisiert und zu vollem Bewusstsein gebracht.“	85	DM-I					
„Das Studium des Wortschatzes umfasst auch Überlegungen zu speziellen Fachbegriffen der Unterrichtsfächer, zu deren Zusammensetzung, Ursprung und Etymologie, die nicht nur in den Zuständigkeitsbereich der Lehrkraft für Italienisch fallen, sondern übergreifend und integriert mit den Lehrkräften der anderen Fächer behandelt werden sollten.“	86	FDM-I					
„Die Schülerinnen und Schüler sind imstande, linguistische Phänomene (Wörter, Syntagmen, Sätze) zu erkennen, deren Eigenschaften zu entdecken, diese zu vergleichen und einzuordnen und Hypothesen zur Regelmäßigkeit aufzustellen[.]“	86	DM-I					
„Sie kennen die Voraussetzungen für die logisch-syntaktische Struktur eines einfachen und eines komplexen Satzes, das Vokabular, die Morphologie und die textuellen Verbindungen und wenden sie in unterschiedlichen Situationen an.“	86	DM-I					
„Sie erkennen die Elemente und Funktionen der Kommunikation und denken über deren wirksame, situationsbezogene Nutzung nach.“	86	DM-I					
„Den Aufbau eines einfachen Satzes entdecken und über die Hierarchie zwischen dem Satzkern [...] und den anderen kernfremden Elementen nachdenken[.]“	89	DM-I	DM-I				

	„Unter Anleitung die Übereinstimmung zwischen dem Aufbau eines einfachen und dem eines komplexen Satzes entdecken[.]“	89	DM-I					
	„Den Aufbau und die Hierarchie eines komplexen Satzes untersuchen und über die Beziehungen, welche die Sätze verbinden, nachdenken[.]“	89	DM-I	DM-I				
	„Die lexikalischen Kategorien in Sätzen und Texten erkennen und über deren grammatikalische Zusammenhänge nachdenken[.]“	89	DM-I	DM-I				
	„Die Funktion der wichtigsten syntaktischen und textuellen Verbindungen beobachten und entdecken, um sie angemessen zu verwenden[.]“	89	DM-I	DM-I				
	„Die Rechtschreib- und Interpunktionsregeln zur Selbstkorrektur anwenden[.]“	89	DM-I	DM-I				
	„Über die Mechanismen der Bildung von Wörtern nachdenken; die Kenntnisse über diese Mechanismen nutzen, um die Bedeutung unbekannter Wörter zu verstehen[.]“	89	DM-I					
	„Über die Bedeutungsrelationen von Wörtern nachdenken; die Kenntnisse über diese Relationen nutzen, um die Bedeutung unbekannter Wörter zu verstehen[.]“	90	DM-I	DM-I				
	„Fachbegriffe und -ausdrücke unterschiedlicher Unterrichtsfächer anhand der Reflexion über die Mechanismen zur Bildung von Wörtern verstehen und angemessen verwenden[.]“	90	DM-I					
	„Wörter im übertragenen Sinn verstehen und verwenden[.]“	90	DM-I					
	„Unterschiedliche Wörterbücher nutzen, um verschiedene Informationen zu den einzelnen Lemmata zu finden, zur Selbstkorrektur und um sprachliche Zweifel zu lösen und die Bedeutung und Etymologie der Wörter zu entdecken[.]“	90	DM-I	DM-I	DM-I			
Deutsch als Zweitsprache	„Der Deutschunterricht vermittelt wichtige Grundeinsichten in die Struktur und Funktion der deutschen Sprache und gibt Einblicke in die Besonderheiten der deutschsprachigen und lokalen Kultur. Das übergeordnete Ziel des Deutschunterrichts ist die Ausbildung einer angemessenen funktionalen kommunikativen Handlungskompetenz[.]“	91	DM-D	DM-D				
	„Der Unterricht findet in deutscher Sprache statt, damit die Schüler/innen einen reichhaltigen und vielfältigen Impuls in der Zielsprache erhalten und diese auch von Anfang an aktiv nutzen. Dabei werden auch Bezüge zu anderen Sprachen (Erstsprache, Fremdsprache, Herkunftssprachen, Dialekten) hergestellt, um bereits vorhandenes Wissen bestmöglich zu nutzen. Der Deutschunterricht wird dadurch in den Gesamtkontext des Mehrsprachenlernens gestellt.“	91	DM-D	IDM*				

„[...] die Ausbildung einer angemessenen funktionalen kommunikativen Handlungskompetenz, der gesicherte Kenntnisse im Bereich der Lexis, Morphosyntax, Grammatik, Phonetik/ Phonologie und Pragmatik zugrunde liegen[.]“	91	DM-D					
„[...] der Auf- und Ausbau von Sprach- und Sprachlernstrategien[.]“	91	DM-D					
„[...] der Einbezug des individuellen sprachlichen und kulturellen Vorwissens der Schüler/innen[.]“	91	IDM*					
„[...] die Bewusstmachung des individuellen und gesellschaftlichen Mehrwerts von Mehrsprachigkeit[.]“	91	IDM*					
„[...] die Stärkung metasprachlicher und sprachübergreifender Kompetenzen durch die bewusste Auseinandersetzung mit Sprache(n), durch das Herstellen von Bezügen zwischen den Sprachen und durch Sprachenvergleich [...]“	91	IDM*, IDM*	IDM*				
„[...] die Förderung mehrsprachiger Kompetenzen (wie z.B. die Fähigkeit, auf Wissen aus anderen Sprachen zurückzugreifen und die eigenen mehrsprachigen Ressourcen zielgerichtet einzusetzen; die Fähigkeit, in mehrsprachigen Gesprächssituationen mit Sprechern anderer Sprachen zu interagieren; die Fähigkeit, von einer Sprache in eine andere zu wechseln oder zwischen Sprachen zu vermitteln).“	91	IDM*	IDM*	IDM*	IDM*		
„Um der zunehmend mehrsprachigen Realität der Schüler/innen Rechnung zu tragen, will der Deutschunterricht neben der Stärkung der einzelsprachlichen Kompetenzen auch die Förderung einer mehrsprachlichen Handlungskompetenz und einer besseren Vernetzung der Sprachen im Sinne einer ganzheitlichen und gesamtsprachlichen Bildung vorantreiben.“	91	DM-D	IDM*	IDM*			
„Die Schüler/innen [...] können deutlich gesprochene Hörtexte und Gespräche verstehen und ihnen Details und Hauptaussagen entnehmen.“	91	DM-D					
„[...] können schriftliche Texte zu vertrauten Themen sinngemäß und im Detail erschließen.“	91	DM-D					
„[...] können in Gesprächen mit verschiedenen Teilnehmern interagieren und sich zu vertrauten Themen und persönlichen Interessengebieten äußern.“	91	DM-D	DM-D				
„[...] können Texte zu verschiedenen Sachverhalten und Ereignissen aus der eigenen Erfahrungswelt schriftlich verfassen.“	91	DM-D					

„[...] können in den verschiedenen Kompetenzbereichen auf Sprachstrategien zurückgreifen, um selbständig und lösungsorientiert zu arbeiten.“	91	DM-D					
„[...] können Verbindungen zu anderen Sprachen herstellen und sich (mehr)sprachliche Ressourcen zunutze machen.“	91	IDM*					
„Die Schüler/innen können [...] Äußerungen und Gespräche in verschiedenen Alltagssituationen und zu vertrauten Themen verstehen. (z. B. Informationen, Anweisungen, Aufforderungen, Handlungsempfehlungen)[.]“	98	DM-D					
„[...] bei Gesprächen und Diskussionen Hauptaussagen erkennen und verschiedene Meinungen unterscheiden[.]“	98	DM-D					
„[...] in Hörtexten und Beiträgen zu bekannten Themen aus der Literatur (z.B. Gedichte, Erzählungen) und Fachbereichen (z.B. Radioberichte, Fernsehdokumentationen, visuell und/ oder klar strukturierte Vorträge) einzelne Wörter oder Textpassagen als Verstehensinseln erkennen und den Inhalt des Gesamttextes erschließen.“	98	DM-D	DM-D				
„Hörstrategien gezielt anwenden (z.B. aufmerksam hinhören, auf Intonation, Stimmstärke, Wortwahl achten) und zunehmend selbständig Bezüge zu anderen Sprachen herstellen und Vorwissen aus anderen Sprachen transferieren und mit einbeziehen.“	98	DM-D	IDM*	IDM*			
„Die Schüler/innen können [...] klar strukturierte Anweisungen (z.B. Spielanleitungen, Arbeitsaufträge, Experimente) verstehen und befolgen.“	98	DM-D					
„[...] altersgemäßen literarischen (z.B. Erzählungen aus Jugendbüchern, Gedichte) und Sachtexten (z.B. Buchbesprechung, Interview, Reportage) Hauptaussagen und Detailinformationen entnehmen und Verbindungen zu eigenen Erfahrungen und Gedanken herstellen.“	98	DM-D	DM-D				
„[...] den Inhalt und die zugrundeliegende Meinung von in der Klasse verfassten Texten verstehen und darauf reagieren.“	98	DM-D					
„[...] auf ein erweitertes Repertoire an Lesestrategien zurückgreifen (z.B. Texterschließung mit Hilfe von visuellen Signalen wie Abbildungen und Tabellen; Schlüsselwörter/Merkmale erkennen und markieren, die auf das Thema oder die Textsorte hinweisen; verschiedene Informationsquellen nutzen und Zusammenhänge zum Text herstellen) und Vorwissen aus anderen Sprachen transferieren und mit einbeziehen.“	98	DM-D	IDM*				

„Die Schüler/innen können [...] ausgehend von einem Impuls eigene Erfahrungen und Erlebnisse verständlich mitteilen.“	99	DM-D					
„[...] über Alltagsthemen oder selbstgewählte Themen angemessen sprechen und die eigene Meinung dazu äußern.“	99	DM-D	DM-D				
„[...] zu literarischen Impulstexten Stellung nehmen, und eigene Gedanken, Ideen und Meinungen darlegen.“	99	DM-D	DM-D				
„[...] verschiedene Texte (z.B. Referate, Geschichten, Erfahrungsberichte) zu vertrauten Themen klar strukturiert und verständlich vortragen.“	99	DM-D					
„[...] Betonung und Intonation situationsgerecht einsetzen (z. B. Satzmelodie, Wortakzent, einzelne Laute).“	99	DM-D					
„[...] grundlegende grammatische Strukturen (z. B. Zeitformen, Satzkonstruktionen, Konjugationen, Konjunktionen) verwenden.“	99	DM-D					
„[...] auf ein erweitertes Repertoire an Sprechstrategien zurückgreifen (z.B. einzelne Fehler erkennen und selbst korrigieren) zunehmend selbständig Verbindungen zu anderen Sprachen herstellen, sprachliches Wissen (z. B. Wörter, Redewendungen, Strukturen) aus anderen Sprachen aktivieren, transferieren, und einsetzen) und die eigene Sprachproduktion und die der anderen reflektieren und evaluieren (z. B. an Hand von Checklisten beschreiben, was man dazu gelernt hat und welche Techniken man verwendet hat).“	99	DM-D	IDM*	IDM*			
„Die Schüler/innen können [...] in Alltagssituationen bei Nichtverstehen nachfragen und Missverständnisse klären.“	99	DM-D					
„[...] an Gesprächen über Alltagsthemen und eigene Interessengebiete teilnehmen, und persönliche Befindlichkeiten und Meinungen zum Ausdruck bringen.“	99	DM-D					
„[...] im Gespräch mit anderen Informationen erfragen, Gedanken und Meinungen austauschen, den eigenen Standpunkt vertreten und mögliche Problemlösungen aushandeln.“	99	DM-D	DM-D	DM-D	DM-D		
„[...] die Struktur und die kommunikative Funktion des Sprechaktes durch Aussprache und Betonung adäquat zum Ausdruck bringen (z. B. Satzmelodie, Intonation, Wortakzent, einzelne Laute).“	99	DM-D					
„[...] grundlegende grammatische Strukturen (z. B. Zeiten, Satzkonstruktionen, Konjugationen, Konjunktionen usw.) verwenden.“	99	DM-D					

Englisch	„[...] auf ein erweitertes Repertoire an Sprechstrategien zurückgreifen (z.B. einzelne Fehler erkennen und selbst korrigieren; auf Gestik und Mimik des Gesprächspartners achten; bei Nichtverstehen nachfragen) zunehmend selbständig Bezüge zu anderen Sprachen herstellen, sprachliches Wissen aus anderen Sprachen aktivieren und transferieren und die eigene Sprachproduktion und die der anderen zunehmend selbständig reflektieren und evaluieren.“	99	DM-D	IDM*	IDM*			
	„[...] über selbst gewählte Themen (z. B. Erfahrungen, Ereignisse, Pläne, Wünsche usw.) zusammenhängende Texte schreiben und Meinungen verständlich darstellen.“	100	DM-D	DM-D				
	„[...] literarischen und Sachtexten einige zentrale Aussagen entnehmen und Verbindungen zu eigenen Erfahrungen und Gedanken herstellen.“	100	DM-D					
	„[...] Informationsmaterial zu verschiedenen Themen gemeinsam bearbeiten.“	100	DM-D					
	„[...] verschiedene Textsorten produzieren und die jeweiligen Sprachregister angemessen verwenden (z. B. formelle Briefe, SMS, Blog, E-Mail).“	100	DM-D	DM-D				
	„[...] grundlegende grammatische Strukturen (z.B. Imperativ, Präteritum von regelmäßigen und unregelmäßigen Verben, Futur I, Possessiv -und Personalpronomen, Formen des Nomens, Wechselpräpositionen, Komparation der Adjektive, Nebensatzkonstruktionen, Relativsätze, Konjunktionen) angemessen verwenden.“	100	DM-D					
	„[...] in eigenen Texten zunehmend die korrekte Rechtschreibung benutzen.“	100	DM-D					
	„Schreibstrategien gezielt anwenden (z.B. verschiedene Nachschlagewerke und Medien nutzen, Notizen machen, Modellsätze verwenden, benötigte Begriffe verständlich umschreiben, selbstständig auf eigene Korrekturstrategien zurückgreifen), Vorwissen aus anderen Sprachen zunehmend selbstständig mit einbeziehen und die eigene Sprachproduktion reflektieren und evaluieren (z. B. an Hand von Checklisten beschreiben, was man dazu gelernt hat und welche Techniken man verwendet hat).“	100	IDM*	DM-D				
	„[...] über inter/transkulturelle Erfahrungen und Aspekte (z.B. interkulturelle Kommunikation, Zusammenleben der verschiedenen Sprachgruppen) sprechen und sich mit anderen darüber austauschen.“	100	IDM*					
Englisch	„[...] berücksichtigt [...] [die Lehrperson] die realen Kommunikationsbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, verleiht dem Kontext einen Sinn und lässt zu, dass die Schülerinnen und Schüler die Sprache auch auf natürliche Weise nutzen[.]“	101	DM-E					

„Sie setzt sich dafür ein, den Aufbau der Sprach- und Kommunikationskompetenzen zu erleichtern und zu fördern, die notwendig sind, um mündliche und schriftliche Texte in kontextbezogenen und sinnvollen Situationen zu verstehen und zu produzieren.“	101	DM-E	DM-E				
„Die Lehrkraft fördert bei den Schülerinnen und Schülern eine reflexive Einstellung gegenüber der Struktur der Sprache und ihrer Mechanismen, um die bewusste und zweckmäßige Nutzung der englischen Sprache zu ermöglichen.“	101	DM-E					
„Das Lernen der englischen Sprache kann auch durch Methoden und/oder Projekte zur sprachlichen Förderung unterstützt werden, bei denen Englisch als Unterrichtssprache eingesetzt wird.“	101	DM-E					
„Das Unterrichten der englischen Sprache erfolgt nicht nur durch die Entwicklung der Kommunikations- und sprachlich-strukturellen Kompetenzen, sondern auch durch die Kultur, da Sprache stets mit jener Norm verbundene kulturelle Aspekte vermittelt sowie Formen, um die Realität zu beschreiben, die jeder Sprache zu eigen sind.“	101	DM-E					
Neben dem Erlernen der italienischen und der deutschen Sprache fördert dies die Entwicklung einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz. Diese Kompetenz führt die Schülerinnen und Schüler aus ihrer eigenen Welt in eine Umgebung, die durch vielfältige kulturelle Aspekte geprägt ist. Damit wird ihnen bewusst gemacht, dass es in den Sprachrepertoires ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler andere Sprachen gibt[.]“	101	IDM*					
„Die Schülerinnen und Schüler sind imstande, [...] die wesentlichen Punkte deutlicher mündlicher Botschaften in Standardsprache zu verstehen[.]“	102	DM-E					
„[...] die von der Lehrkraft in Standardsprache erteilten Anweisungen zu verstehen und auszuführen[.]“	102	DM-E					
„Ausdrücke und Sätze, die auf einfache Weise verbunden sind, zu nutzen, um über bekannte Themen zu sprechen, die sie persönlich interessieren[.]“	102	DM-E					
„[...] an kurzen Konversationen zu alltäglichen Themen und Tätigkeiten teilzunehmen[.]“	102	DM-E					
„[...] einfache informelle Texte wie kurze Beschreibungen, Briefe, Kurz- und E-Mail-Nachrichten zu schreiben[.]“	102	DM-E					

„[...] über die formellen und funktionellen Aspekte der Fremdsprache nachzudenken[.]“	102	DM-E					
„[...] unterschiedliche kulturelle und soziale Aspekte des eigenen Landes und anderer Länder eingehend zu vergleichen.“	102	DM-E					
„Die wesentlichen Punkte deutlicher Botschaften zu vertrauten Themen in Standardsprache verstehen.“	105	DM-E					
„Den allgemeinen Sinn und spezifische Informationen mündlicher Vorträge sowie Audio- und Videoaufnahmen zu vertrauten Themen oder solchen, die persönlich interessieren, verstehen.“	105	DM-E					
„Den allgemeinen Sinn und spezifische Informationen mündlicher Vorträge sowie Audio- und Videoaufnahmen zu Unterrichtsinhalten anderer Fächer verstehen.“	105	DM-E					
„Sich klar und korrekt und mit einer angemessenen Aussprache bei Nutzung einfacher Strukturen oder solcher von mittlerer Komplexität ausdrücken.“	105	DM-E					
„Bilder, Personen, Gewohnheiten, Alltagsaspekte beschreiben und präsentieren.“	105	DM-E					
„Vorlieben, einfache Ideen, Meinungen, Gefühle und Träume äußern.“	105	DM-E					
„Geschichten erzählen sowie von kürzlich erlebten oder früheren Ereignissen oder Erlebnissen berichten.“	105	DM-E	DM-E				
„Themen zu vermittelten Fachbereichen präsentieren.“	105	DM-E					
„Fragen und Antworten formulieren und Informationen über vertraute Themen und gewöhnliche Tätigkeiten geben.“	105	DM-E					
„An kurzen Konversationen zu Alltagstätigkeiten und -themen in der Gegenwart, der Vergangenheit und der Zukunft teilnehmen.“	105	DM-E					
„Die eigenen Vorstellungen und Meinungen zu Alltagsthemen und den eigenen Interessen einfach darlegen und begründen.“	105	DM-E					
„Die allgemeine Bedeutung und die expliziten Informationen in kurzen geläufigen Texten in Verbindung mit dem Alltag erfassen.“	105	DM-E					
„Einfache Inferenzen vollziehen, um implizite Informationen in kurzen geläufigen Texten zu vertrauten Themen zu erfassen.“	105	DM-E					
„Texte unterschiedlicher Länge und Art in einer vereinfachten Version lesen und verstehen.“	105	DM-E					

	„Fragen und Antworten zu Texten klar und verständlich formulieren.“	106	DM-E					
	„Einfache Texte nach Vorgaben und Vorlagen schreiben.“	106	DM-E					
	„Einfache Texte über persönliche Erlebnisse in der Gegenwart, der Vergangenheit und der Zukunft unter Nutzung angemessener grammatikalischer und lexikalischer Strukturen schreiben.“	106	DM-E					
	„Kurze persönliche Briefe und E-Mails schreiben, die auf den Empfänger abgestimmt sind und den Regeln entsprechen.“	106	DM-E					
	„Selbstständig oder mit Unterstützung der Lehrkraft Beziehungen zwischen einfachen Sprach- und Kommunikationselementen der bekannten Sprachen herstellen.“	106	IDM*					
Musik	„Musikalische Erfahrungen durch die Ausführung und Interpretation von instrumentalen und vokalen Musikstücken realisieren, die verschiedenen Gattungen und Kulturen angehören.“	108	FDM-I					
	„Die förmlichen und strukturellen Aspekte analysieren, die zu den musikalischen Ereignissen und Materialien gehören, dabei einen angemessenen Wortschatz benutzen[.]“	108	FDM-I	FDM-I				
	„Spezielle Begriffe und Ausdrücke der Musiksprache verwenden[.]“	114	FDM-I					
	„Die Eigenschaften und Klangformen von Musikinstrumenten, die der westlichen und anderen Kulturen angehören, erfassen und beschreiben[.]“	114	FDM-I					
	„Die Eigenschaften und Modalitäten einer sprechenden und singenden Stimme auch in Bezug auf unterschiedliche Gattungen, Repertoires, Traditionen, Kontexte und Funktionen erfassen und beschreiben[.]“	114	FDM-I					
Kunst und bildnerisches	„über Kunst sprechen“	117	FDM-I					
	„Beim „Reden über Kunst“ engagieren sich die Schülerinnen und Schüler für Betrachtung, Reflexion und Kommunikation. Diese drei Phasen sind notwendig, um zu lernen, unterschiedliche Kunstformen zu beschreiben, zu analysieren, zu interpretieren und zu bewerten. Bei der Erörterung muss sich die Aufmerksamkeit auf das Thema des Kunstwerks konzentrieren, auf dessen wichtigste Elemente, auf die zu dessen Schaffung verwendeten Materialien, auf die Absicht des Künstlers und auf den Kontext, in dem das Werk entstanden ist und sich entwickelte.“	117	FDM-I	FDM-I	FDM-I	FDM-I	FDM-I	

	„[...] audiovisuelle und multimediale Ausdrucksformen kritisch und aktiv auszuwerten und zu interpretieren, sodass man lernen kann, wie man sich in einer so vielfältigen und veränderbaren Welt selbstständig und bewusst bewegt.“	117	FDM-I	FDM-I				
	„Sie beherrschen die wichtigsten Elemente der visuellen Ausdrucksform, interpretieren und verstehen die Bedeutungen statischer und in Bewegung befindlicher Bilder, audiovisueller Filme und multimedialer Produkte.“	118	FDM-I					
	„Sie interpretieren die signifikantesten Werke der antiken, mittelalterlichen, modernen und zeitgenössischen Kunst[.]“	118	FDM-I					
	„Sie analysieren und beschreiben Kulturgüter, statische und multimediale Bilder und nutzen dazu eine angemessene Sprache.“	118	FDM-I	FDM-I	FDM-I			
	„Unterschiedliche Betrachtungstechniken nutzen, um mit einer angemessenen Sprache die förmlichen und ästhetischen Elemente eines realen Kontexts zu beschreiben[.]“	121	FDM-I					
	„Ein Bild oder ein Kunstwerk auswerten und interpretieren und dabei progressive Stufen der Textanalyse heranziehen, um die Bedeutung zu verstehen[.]“	121	FDM-I	FDM-I	FDM-I			
	„Ein Kunstwerk interpretieren und kritisch kommentieren und es hierzu mit den wesentlichen Elementen des historischen und kulturellen Kontexts, dem es angehört, verknüpfen[.]“	122	FDM-I	FDM-I				
	„[...] ästhetische, historische und soziale Bedeutungen und Werte zu interpretieren[.]“	122	FDM-I					
	„Hypothesen zu Strategien für Maßnahmen zum Schutz, zur Erhaltung und Aufwertung von Kulturgütern aufstellen[.]“	122	FDM-I					
Geschichte	„Die Kenntnisse der Vergangenheit bieten nützliche Methoden und Kenntnisse, um die Gegenwart angesichts der kontinuierlichen und notwendigen Neuinterpretationen der Quellen zu verstehen und zu interpretieren.“	129	FDM-I	FDM-I				
	„Was die sprachliche Erziehung angeht, betreffen die Verbindungen zur Geschichte die Fertigkeiten, welche die Schülerinnen und Schüler in beiden Fächern umsetzen müssen: wichtige Informationen sammeln und Inferenzen vornehmen, den Text in Abschnitte gliedern und diese mit einem Titel versehen, Schlüsselwörter identifizieren, Schemata und Konzeptmappen erstellen und auswerten, sich einen Fachwortschatz aneignen und diesen verwenden, das Gelernte mündlich und schriftlich darlegen.“	131	FDM-I	FDM-I	FDM-I	FDM-I	FDM-I	FDM-I

„Die Schülerinnen und Schüler informieren sich selbstständig über historische Tatsachen und Probleme auch durch die Nutzung digitaler Ressourcen.“	132	FDM-I					
„Sie erzeugen historische Informationen mit Quellen unterschiedlicher Gattungen - auch digitaler Art - und sind imstande, diese in Texten umzuwandeln.“	132	FDM-I					
„Sie verstehen historische Texte und sind imstande, diese mit persönlichen Lernmethoden neu zu bearbeiten.“	132	FDM-I	FDM-I				
„Sie legen mündlich und schriftlich, auch in digitaler Form, die erworbenen historischen Kenntnisse dar, stellen Verbindungen her und begründen ihre Überlegungen.“	132	FDM-I	FDM-I	FDM-I			
„Informationen aus unterschiedlichen Quellen vergleichen, um Kultur- und Geschichtsgüter zu interpretieren[.]“	136	FDM-I	FDM-I				
„Einfache deskriptive historiografische Texte erstellen, die mehrere Quellen verknüpfen[.]“	136	FDM-I					
„Textangaben verstehen und nutzen[.]“	136	FDM-I					
„Schlüsselwörter und die wichtigsten Informationen eines Textes lesen und feststellen[.]“	136	FDM-I					
„Schriftliche und mündliche Texte verfassen und die erhobenen Informationen nach thematischen Indikatoren verwenden und beginnen, die fachspezifischen Begriffe zu nutzen[.]“	136	FDM-I	FDM-I				
„Schlüsselwörter und die wichtigsten Informationen eines Textes lesen und identifizieren[.]“	137	FDM-I					
„Schriftliche und mündliche Texte verfassen und die erhobenen Informationen nach thematischen Indikatoren verwenden und dabei fachspezifische Begriffe nutzen[.]“	138	FDM-I	FDM-I				
„Deskriptive historiografische und narrative Texte erstellen, die mehrere Quellen verknüpfen[.]“	139	FDM-I					
„Imstande sein, sich mit zeitlich entfernten Situationen auseinanderzusetzen und Veränderungen und Bleibendes, Transformationsfaktoren, ursächliche und zeitliche Zusammenhänge zu erfassen und die Informationen nach Themen zu gliedern[.]“	139	FDM-I					
„Imstande sein, Grafiken zur Ausarbeitung der Informationen und der erlernten Kenntnisse zu interpretieren und darzustellen[.]“	139	FDM-I					

	„Schriftliche und/oder mündliche Texte verfassen und den Fachwortschatz benutzen[.]“	139	FDM-I	FDM-I				
	„Auch im Rahmen einer Gruppenarbeit eine Darstellung des behandelten Themas durch Karten, Schemata, Tabellen, Plakate und digitale Instrumente erarbeiten[.]“	139	FDM-I					
	„Zu erlernten Kenntnissen und Konzepten argumentieren und sich Fragen stellen[.]“	140	FDM-I	FDM-I				
Geographie	„Die Schülerinnen und Schüler beobachten, lesen und interpretieren territoriale Systeme in der Nähe und in der Ferne[.]“	142	FDM-I	FDM-I				
	„Sie nutzen Konzepte (Standort, Lokalisierung, Region, Landschaft, Umgebung, Territorium, anthropophysisches System) und geografische Instrumente (geografische Karten, Fotografien und Bilder des Raums, Grafiken, statistische Daten) auf angemessene Weise, um räumliche Informationen über ihre Umgebung wirksam mitzuteilen.“	142	FDM-I					
	„[...] werten [Komplexität und Pluralität] auf, im Bewusstsein des mehrsprachigen und plurikulturellen Kontextes, der mit dem europäischen und weltweiten Hintergrund verknüpft ist.“	142	IDM*					
	„Geopolitische in Veränderung begriffene Gebiete auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene analysieren und jeweils ein spezifisches Thema identifizieren.“	147	FDM-I	FDM-I				
	„Pläne und geografische Karten (dreidimensionale Karten und Planisphären), dreidimensionale und grafische Reproduktionen unter Zuhilfenahme der Himmelsrichtungen, von Maßstäben, geografischen Koordinaten und speziellen Symbolen lesen, analysieren und interpretieren.“	147	FDM-I	FDM-I	FDM-I			
	„Strategien und Verhaltensweisen identifizieren, die zur Aufwertung von Umwelt und Kultur dienen.“	148	FDM-I					
	„Die Risiken in Verbindung mit unterschiedlichen Formen der Gefährdung identifizieren (z. B. Erdbeben, Vulkane, Hydrogeologie usw.).“	148	FDM-I					
	„Die Interaktionen Mensch-Umwelt auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene verstehen und die wichtigsten problematischen Aspekte identifizieren und mögliche Lösungen suchen.“	148	FDM-I	FDM-I	FDM-I			
	„Die wichtigsten den Menschen betreffenden, wirtschaftlichen und historischen Themen Europas und außerhalb von Europa analysieren.“	148	FDM-I					

	„Die aktuellen Veränderungsprozesse der europäischen und internationalen Dynamiken vergleichen und analysieren und die Verknüpfungen zwischen Fakten und demografischen, sozialen und wirtschaftlichen Phänomenen auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene vergleichen und analysieren.“	148	FDM-I	FDM-I				
	„Die Besonderheiten der armen Gebiete erkennen, analysieren und kontextualisieren.“	149	FDM-I	FDM-I	FDM-I			
	„Die lokale Realität auf sozialer, politischer und wirtschaftlicher Ebene auf der Grundlage von Daten und quantitativen Verweisen auswerten und interpretieren.“	149	FDM-I					
	„Die wichtigsten Sektoren erkennen, in die sich die Wirtschaftstätigkeiten des eigenen Landes gliedern, und deren Leitlinien identifizieren.“	149	FDM-I					
Religion	„Die Verknüpfung zwischen der religiösen und kulturellen Dimension verstehen; mit Personen unterschiedlicher religiöser Überzeugungen im Geiste der Aufnahmebereitschaft und des Austauschs interagieren[.]“	152	FDM-I					
	„Eigenschaften und Funktion der heiligen Texte der großen Religionen in den Grundzügen erkennen; insbesondere Instrumente und Kriterien nutzen, um die Bibel zu verstehen und einige signifikante Stellen zu interpretieren.“	152	FDM-I	FDM-I	FDM-I			
	„Die Schülerinnen und Schüler identifizieren Ausdrucksformen, welche die religiösen Traditionen und insbesondere das Christentum prägen.“	155	FDM-I					
Mathematik	„Der soziale Aspekt beim Aufbau der mathematischen Kompetenz spielt somit eine ausschlaggebende Rolle - die Bedeutung, zu lernen, Probleme gemeinsam mit anderen anzugehen und mit den und für die anderen zu argumentieren - und somit auch die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz im mathematischen Bereich.“	157	FDM-I					
	„In diesem Entwicklungsprozess der mathematischen Kompetenz stellen folgende Aspekte grundlegende Ziele für die Ausbildung der Schülerinnen und Schüler dar: das Verständnis der Aufgabe; die Formulierung von Vermutungen; die Erkenntnis, den falschen Weg eingeschlagen zu haben und die Bereitschaft, diesen zu ändern; die Fähigkeit, anderen zuzuhören und auf sie zu warten, um bei der Aufgabenlösung Fortschritte zu machen; die Fähigkeit, den anderen die eigenen Gedankengänge (unabhängig davon, ob sie zu einer Lösung führten oder nicht) und die eigenen Probleme beim Herangehen an die Aufgabe zu beschreiben.“	157	FDM-I	FDM-I	FDM-I			

„[...] indem der Schüler aktiv ist, seine Vermutungen aufstellt und deren Konsequenzen kontrolliert, seine Entscheidungen plant und ausprobiert, erörtert und begründet, indem er lernt, Daten zu erheben und diese mit den aufgestellten Vermutungen zu vergleichen, interindividuelle Bedeutungen aushandelt und konstruiert und den Aufbau der persönlichen und kollektiven Kenntnisse zu vorläufigen Schlussfolgerungen und zu neuen Öffnungen führt[.]“	157	FDM-I	FDM-I	FDM-I	FDM-I		
„Sie erkennen, beschreiben, bezeichnen, stellen dar, klassifizieren und verwandeln Figuren der Ebene und des Raums und erfassen dabei die Beziehungen zwischen den Elementen und den Maßen.“	159	FDM-I	FDM-I				
„Sie konstruieren und interpretieren Datendarstellungen, um kontextbezogene Entscheidungen zu treffen.“	159	FDM-I					
„Sie sind imstande, Probleme in unterschiedlichen Kontexten aufzuwerfen, zu erkennen und zu lösen, die gegebenen Informationen und deren Kohärenz zu bewerten, das bei der Lösung angewandte Verfahren zu erklären, verschiedene Lösungen zu vergleichen und die eigenen Entscheidungen zu rechtfertigen.“	159	FDM-I	FDM-I	FDM-I	FDM-I	FDM-I	
„Sie begründen ihre Behauptungen und verknüpfen diese kohärent unter Nutzung von Beispielen und Gegenbeispielen.“	159	FDM-I					
„Prozentwerte verstehen, interpretieren und nutzen.“	164	FDM-I					
„Geometrische Figuren und Zeichnungen auf der Grundlage von Beschreibungen oder Codierungen wiedergeben und hierzu entsprechende Instrumente nutzen (Lineal, Geodreieck, Zirkel, Winkelmesser, Geometrie-Software); die Vorgänge beschreiben.“	164	FDM-I					
„Die Verwendung und die Bedeutung der Buchstaben kennen, um Formeln zu konstruieren, zu interpretieren und zu manipulieren, die Relationen und Eigenschaften ausdrücken“	165	FDM-I	FDM-I				
„Relationen und Daten auch unter Nutzung einer Kalkulationstabelle darstellen; Daten unter Nutzung der Häufigkeitsverteilung vergleichen, auch um Entscheidungen zu treffen, und dabei die Entscheidungen und Interpretationen begründen.“	166	FDM-I					
„In einfachen fraglichen Situationen die elementaren Ereignisse identifizieren, den Raum der Ereignisse erkennen und dieser einen Wahrscheinlichkeit zuweisen.“	166	FDM-I					

Naturwissenschaften	„[...] sowie die Fähigkeit, eigene Meinungen zu begründen.“	168	FDM-I					
	„Der Unterricht [...] ermöglicht den Schülerinnen und Schülern zunehmend allgemeinere und komplexere Schemata für Erklärungen/Interpretationen und Modelle heranzuziehen, die es ihnen erlauben, die aus unterschiedlichen Erfahrungsbereichen, Texten oder sonstigen Quellen entnommenen Informationen, immer besser zu verbinden.“	168	FDM-I					
	„Mit der Entwicklung der Ausdrucksformen und der Kommunikationsfähigkeiten werden die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, ihre Forschungstätigkeiten in unterschiedlichen Texten (mündliche Erzählungen, schriftliche Texte, Bilder, Zeichnungen, Schemata, Pläne, Tabellen, Grafiken usw.) zu beschreiben und die angegangene Aufgabe zusammenzufassen sowie ihre Ideen unter Nutzung eines geeigneten Wortschatzes zu begründen.“	168	FDM-I	FDM-I	FDM-I			
	„Die Schülerinnen und Schüler erforschen und experimentieren im Labor und im Freien den Ablauf der herkömmlichsten Phänomene, stellen Vermutungen über die Ursachen an und überprüfen diese, suchen nach Problemlösungen und nutzen dazu die erworbenen Kenntnisse.“	168	FDM-I					
	„Die wichtigsten Organe und Systeme und deren Aufgabe bei der Lebenserhaltung identifizieren und beschreiben.“	173	FDM-I					
	„Die Gründe für die entwicklungsbedingte Anpassung einiger Organismen untersuchen und beschreiben.“	173	FDM-I					
	„Sexuelle und asexuelle Fortpflanzung auch im Hinblick auf die Evolution beschreiben und vergleichen.“	173	FDM-I					
	„Unterschiedliche Umgebungen unter besonderem Bezug auf die Interaktion zwischen biotischen und abiotischen Elementen sowie die Gestaltung der Landschaft durch Elementarereignisse beobachten, erkennen und beschreiben.“	173	FDM-I					
	„Diagramme von Nahrungsketten zeichnen und interpretieren.“	173	FDM-I					
	„Die Beziehungen zwischen Lebewesen in einem Ökosystem hinsichtlich Wettbewerb und Beutefang erläutern.“	173	FDM-I					
	„Im lokalen Kontext Handlungen und Maßnahmen zum Umwelt- und Landschaftsschutz identifizieren.“	173	FDM-I					
	„Den eigenen Lebensstil und die Nutzung der Ressourcen bei alltäglichen Tätigkeiten kritisch analysieren.“	173	FDM-I					

„Die Bedeutung einer ausgewogenen Ernährung, der körperlichen Aktivität und eines korrekten Lebensstils erkennen und erklären.“	174	FDM-I					
„Bei schriftlichen und mündlichen Darstellungen der durchgeführten Erfahrungen und beobachteten Phänomene korrekte Begriffe verwenden.“	174	FDM-I					
„Wenn möglich, können den Schülerinnen und Schülern die Grundbegriffe einiger besonders einfacher und vielseitiger Programmiersprachen beigebracht werden[.]“	175	FDM-I					
„[...] lesen und analysieren Texte oder Tabellen und entnehmen diesen Informationen über Güter oder Dienstleistungen, die auf dem Markt verfügbar sind, sodass sie begründete Bewertungen abgeben können.“	176	FDM-I					
„[...] konzipieren und realisieren grafische oder infografische Darstellungen (Tabellen, Flussdiagramme, konzeptuelle Karten usw.) zur Struktur und der Funktionsweise von materiellen und immateriellen Systemen und nutzen hierzu Grundbegriffe der technischen Zeichnung und sonstiger multimedialer und die Programmierung betreffender Ausdrucksformen.“	176	FDM-I					
„Einfache technische Zeichnungen lesen und interpretieren und diesen qualitative und quantitative Informationen entnehmen.“	179	FDM-I					

Kategoriensystem

Kategoriensystem								
FDM-Ar	DM-Ar	IDM-Ar	FDM-Gr	DM-Gr	IDM-Gr	FDM-Pj	DM-Pj	IDM-Pj
FDM-AI	DM-AI	IDM-AI	FDM-Hi	DM-Hi	IDM-Hi	FDM-PI	DM-PI	IDM-PI
FDM-Am	DM-Am	IDM-Am	FDM-I	DM-I	IDM-I	FDM-Ru	DM-Ru	IDM-Ru
FDM-BI	DM-BI	IDM-BI	FDM-ID	DM-ID	IDM-ID	FDM-Rs	DM-Rs	IDM-Rs
FDM-Bs	DM-Bs	IDM-Bs	FDM-Jp	DM-Jp	IDM-Jp	FDM-S	DM-S	IDM-S
FDM-Ch	DM-Ch	IDM-Ch	FDM-Kr	DM-Kr	IDM-Kr	FDM-Sr	DM-Sr	IDM-Sr
FDM-D	DM-D	IDM-D	FDM-L	DM-L	IDM-L	FDM-Tk	DM-Tk	IDM-Tk
FDM-DD	DM-DD	IDM-DD	FDM-La	DM-La	IDM-La	FDM-Tu	DM-Tu	IDM-Tu
FDM-E	DM-E	IDM-E	FDM-Ma	DM-Ma	IDM-Ma	FDM-Ur	DM-Ur	IDM-Ur
FDM-F	DM-F	IDM-F	FDM-Mz	DM-Mz	IDM-Mz	FDM-Un	DM-Un	IDM-Un
FDM*	DM*	IDM*	FDM-HV	DM-HV	IDM-HV			

Auswertung

Die Häufigkeit der Kategorien in 9.4.1 wird in der folgenden Tabelle dargestellt.

	FDM-I	DM-I	DM-D	DM-E	IDM*	IDM-HV	IDM-D	IDM-E
Häufigkeit	156	131	51	38	22	5	3	3

Anhang D

Analyseraster

1. R1.IMFB.A05															
I _{BB,HV} DE _{WB,SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D		E	I		D		E
R1.IMFB.A14															
I _{BB,HV} DE _{WB,SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D		E	I		D		E
R1.IMFB.A24															
I _{BB,HV} DE _{WB,SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D		E	I		D		E
R1.IMFB.B02															
I _{BB,HV} DE _{WB,SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D		E	I		D		E
R1.IMFB.B09															
I _{BB,HV} DE _{WB,SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D		E	I		D		E
R1.IMFB.B16															
I _{BB,HV} DE _{WB,SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D		E	I		D		E
I15MB12															
I _{BB,HV} DE _{WB,SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D		E	I		D		E

Gruppe I

I15SM08															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{BB}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I	E			D	I	E			D
R1.IMFB.A22															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		E		D	I		E		D
I15MB08															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		E		D	I		E		D
R1.IMFB.A06															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		E		D	I		E		D
R1.IMFB.A04															
I _{BB,HV} D _{WB} E _{SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			D, E		I			D, E	
I15CB04															
I _{BB,HV} D _{SV} E _{WB,SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			D	E	I			D	E
I15SM05															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{WB,SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I				D, E	I				D, E

Gruppe II

Gruppe II

R1.IMFB.B06															
I _{BB,HV} D _{HV} E _{WB} .DD _{HV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I	D		E		I	D, DD		E	
R1.IMFB.A15															
I _{BB} (H _V)D _E S _V .DD _{HV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D	E		I	DD	D	E	
R1.IMFB.B10															
I _{BB,HV} D _E W _B .DD _{S_V}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D	E		I		D	E, DD	
R1.IMFB.A02															
I _{BB,HV} D _E W _B .DD _{S_V}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D	E		I		D	E, DD	
R1.IMFB.A08															
I _{BB,HV} D _E W _B .S _V .DD															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D		E	I		D, DD		E
I15CB08															
I _{BB,HV} D _{S_V} E _{WB} .S _V .DD _{S_V}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			D	E	I			D, DD	E
I15MB04															
I _{BB,HV} D _{S_V} E _{WB} .S _V .DD _{S_V}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			D	E	I			D, DD	E

Gruppe III

Gruppe III

I15CB15															
I _{BB,HV} DE _{WB} .ID.DD _{SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D	E		I		D	E, DD	
R1.IMFB.B11															
I _{BB,HV} DE _{WB} .Na.No.DD _{SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D	E		I		D	E, DD	
R1.IMFB.A03															
I _{BB,HV} DE _{WB} .Tr _{SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D	E		I		D	E	
R1.IMFB.A13															
I _{BB,HV} DE _{WB} .Cl _{SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D	E		I		D	E	
R1.IMFB.A23															
I _{BB,HV} DE _{WB} .Tr _{SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D	E		I		D	E	
R1.IMFB.B08															
I _{BB,HV} DE _{SV} .No.Ve															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D	E		I		D	E	
I15CB09															
I _{BB,HV} DE _{WB,SV} .DD _{SV} .Tr															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D		E	I		D	DD	E
I15VA04															
I _{BB,HV} DE _{WB,SV} .ID.DD _{SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D		E	I		D	DD	E

Gruppe IV

I15VA10															
I _{BB,HV} DE _{BB,SV} .Pg															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D		E	I		D		E
R1.IMFB.A18															
I _{BB,HV} DE _{WB,SV} .Tr															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D		E	I		D		E
R1.IMFB.B03															
I _{BB,HV} DE _{WB,SV} .Tr															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D		E	I		D		E
I15SM22															
I _{BB,HV} DE _{WB,SV} .ID															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D		E	I		D		E
I15MB15															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{HV} .Ve.Bg															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I	E			D	I	E			D
R1.IMFB.B15															
I _{BB,HV} D _{WB} E.ID															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		E	D		I		E	D, DD	
R1.IMFB.A19															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E.CI															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		E		D	I		E		D
R1.IMFB.A07															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E.Sz.Ve															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		E		D	I		E		D

I15CB07															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{SV} .ID.DD															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			E	D	I		D	E	D
I15MB03															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{SV} .Ve.DD															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			E	D	I		D	E	D
I15CB06															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{SV} .Sa _{SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			E	D	I			E	D
I15CB18															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{SV} .ID _{SV} .DD _{SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			E	D	I			E, DD	D
I15SM10															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{SV} .R _{0BB} .DD _{SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			D	E	I			D, DD	D
I15VA05															
I _{BB,HV} D _{SV} E _{WB,SV} .ID _{SV} .DD _{SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			D	E	I			D, DD	E
I15SM01															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{WB,SV} .CI															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I				D, E	I				D, E

I15VA09															
I _{BB,HV} D _{BB,HV} E _{BB,HV} .P _{jWB,HV} .U _{rWB,HV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I, D, E					I, D, E	P _j , U _r		P _j , U _r	
R1.IMFB.A2 5															
I _{BB,HV} D _{HV} E.F _{WB} .G _{rSV} .S _{WB}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I	D	E			I	D	E	F, Gr, S	
I15SM13															
I _{BB,HV} D _{BB} E _{BB,SV} .J _{pSV} .L _{aWB} .D _D _{SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I	D, E		E		I	D, E		E, J _p , L _a , D _D	
R1.IMFB.A20															
I _{BB,HV} D _E .F _{WB,SV} .I _D .V _e															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D, E			I		D, E		F
R1.IMFB.B17															
I _{BB,HV} D _E .S _{WB,SV} .T _r															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D, E			I		D, E		S
R1.IMFB.B20															
I _{BB,HV} D _{ESV} .F.S.R _{uWB} .B _a															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D	E		I		D, F, S	R _u	
R1.IMFB.A11															
I _{BB,HV} D _{EWB} .S _{SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D	E		I		D	E, S	

Gruppe V

Gruppe V

R1.IMFB.B04															
I _{BB,HV} DE _{SV} .S _{WB} .Tr															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D	E		I		D	E, S	
R1.IMFB.B07															
I _{BB,HV} DE _{WB} .L _{SV} .Ve															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D	E		I		D	E, L	
I15SM16															
I _{BB,HV} DE _{SV} .L _{AWB}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D	E		I		D	E, La	
I15SM17															
I _{BB,HV} DE _{SV} .L _{AWB} .ID															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D	E		I		D	E, La	
I15SM12															
I _{BB,HV} D _{SV} E.AI.L _{AWB} .Ru															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		E	D		I		E, AI, R u	D, La	
I15VA03															
I _{BB,HV} D _{SV} E.F _{WB,SV} .R _{SV} .S _{WB}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		E	D		I		E	D, S, Ru	F
I15MB17															
I _{BB,HV} D _{WB} E _{SV} .L _{SV} .ID _{SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			D, E		I			D, E, L	

I15MB10															
I _{BB,HV} D _{WB} E _{SV} .A _{SV} .D _{DHV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			D, E		I	D D		D, E, AI	
I15MB16															
I _{BB,HV} D _{SV} E _{WB,SV} .P _{SV} .I _D _{SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			D	E	I			D, PI	E
I15VA06															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{SV} .F _{SV} .S _{SV} .N _{aSV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			E	D	I			E, F, S	D

R1.IMFB.A10															
I _{BBHV} DE _{WB,SV} .S															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D		E	I		D, S		E
R1.IMFB.A16															
I _{BB,HV} DE _{WB,SV} .S.CI															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D		E	I		D, S		E
R1.IMFB.A21															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E.S.Sz _{HV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		E		D	I		E, S		D
R1.IMFB.B01															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E.S.Na.Ve															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		E		D	I		E, S		D
R1.IMFB.B05															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E.Ar.F.Pj.S.Ur															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		E		D	I		E, Ar, F, Pj, S, Ur		D
I15SM02															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E.F.S.Na _{BB}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		E		D	I		E, F, S		D
I15SM15															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E.F.Un _{WB} .ID															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		E		D	I		E, F	Un	D

Gruppe VI

Gruppe VI

R1.IMFB.B12															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E.Ch															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		E		D	I		E		D
I15SM03															
I _{BB,HV} D _{SV} E _{WB,SV} .F.S.Cl _{BB} .DD															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			D	E	I		F, S, DD	D	E
R1.IMFB.A12															
I _{BB,HV} D _{SV} E _{WB,SV} .S															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			D	E	I		S	D	E
I15MB11															
I _{BB,HV} D _{WB} E _{WB,SV} .S															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			D	E	I		S	D	E

I15MB14															
I _{BB,HV} DE _{SV} .Un _{HV} .Na _{WB}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		D	E		I	Un	D	E	
I15SM20															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E.Pj _{BB,HV} .S															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I		E		D	I, Pj		E, S		D
I15VA07															
I _{BB,HV} D _{WB,SV} E _{BB,SV} .Tk _{HV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I	E		E	D	I	E, Tk		E	D
I15CB02															
I _{BB,HV} D _{SV} E _{SV} .Mz _{WB,HV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			D, E		I	Mz		D, E, Mz	
15CB20															
I _{BB,HV} D _{SV} E _{SV} .Ch _{WB,HV} .DD _{SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			D, E		I	Ch		D, E, Ch, D, D	
I15CB03															
I _{BB,HV} D _{WB} E _{WB,SV} .S _{BB} .ID															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			D	E	I	S		D	E
I15CB16															
I _{BB,HV} D _{SV} E _{WB,SV} .S _{HV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	I					I			D	E	I	S		D	E

Gruppe VII

I15CB19															
I _{BB} D _{BB,SV} E _{BB,HV} .Ur _{WB} .Hi _{SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		I				E	I, D		D		E	I, D		E, Hi, Ur	
R1.IMFB.A0 1															
I _{HV} D _{BB} E _{WB,SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		I					I, D			E	I	D			E
I15VA11															
I _{HV} D _{EWB,SV} .ID _{BB}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		I					I	D		E		I	D		E
R1.IMFB.B1 4															
I _{BB} D _{WB} E.CI _{HV} .Sz.DD _{SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		I					I	E	D			I	E	D, DD	
I15VA14															
I _{HV} D _{SV} E _{SV} .R _{0BB} .Sz.DD _{WB,SV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		I					I		D, E			I		D, E	DD
I15VA13															
I _{BB} D _{BB} E _{WB,SV} .Sr _{BB} .Bs															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		I					I, D			E		I, D, Sr	Bs		E
I15VA01															
I _{HV} D _{EWB,SV} .Mz _{BB,HV} .ID															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		I					I	D		E	Mz	I	D		E

Gruppe VIII

Gruppe VIII

I15MB01															
I _{BB} D _E W _B ,SV.Ar _{HV} .F.Tu															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		I					I	D		E		I, Ar	D, F, Tu		E
I15MB18															
I _{HV} D _{WB} E _{WB} ,SV.Sr _{BB} ,HV.S															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		I					I		D, E		Sr	I	S	D	E
I15CB21															
I _{BB} D _{SV} E _{SV} .Ch _{BB} ,HV.S _{WB}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		I					I		D, E		Ch	I		D, E, S	
I15SM07															
I _{BB} D _{SV} E _{WB} .Al _{HV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		I					I		D, E			I, Al		D, E	
I15CB05															
I _{BB} D _{SV} E _{SV} .Ar _{HV} .F _{WB} .Ma _{HV} .D _{DSV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		I					I		D, E			I, Ar, Ma		D, E, F, DD	
I15SM14															
I _{BB} D _{WB} ,SV _E SV.Kr _{BB} .S _{SV} .Sr _{BB} ,HV															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		I					I		E	D	Sr	I, Kr		E, S	D
I15SM19															
I _{BB} D _{WB} ,SV _E SV.Al _{HV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		I					I		E	D		I, Al		E	D

I15SM21															
I _{BB,SV} D _{WB,SV} E _{BB,HV} .Ar _{SV} .Pj _{BB,SV} .Ur _{BB,HV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		I		I		E	I		I	D	E, Ur	I, Pj		I, Pj, Ar	D
R1.IMFB.A1 7															
ID _{BB,HV} E.S _{WB} .ID _{SV} .DD _{HV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
			I			D		I, E			D	DD	I, E	S	
R1.IMFB.B1 9															
ID _{SV} .Al _{BB,HV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
			I					I, D	E		Al		I, D	E	
I15VA02															
ID _{WB,SV} .Mz _{BB,HV} .ID															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
			I					I, D		E	Mz		I, D		E
R1.IMFB.B1 3															
ID _{WB,SV} E.S _{BB,HV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
			I					I, E		D	S		I, E		D
R1.IMFB.B1 8															
ID _{WB,SV} E.Cl _{BB,HV}															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
			I					I, E		D			I, E		D
I15SM09															
I _{SV} D _{WB,SV} E _{SV} .Am.Bl _{BB,HV} .Mz.Ru.Sr															
Art	FDM					DM					IDM				
Grad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				I					I, E	D	Bl		Am, Mz, Ru, Sr	I, E	D

Anhang E

Abstract

Deutsche Fassung

In der hier vorgelegten Arbeit wird der Fragestellung nachgegangen, inwiefern die bestehenden curricularen Voraussetzungen an italienischsprachigen Mittelschulen Südtirols für den Miteinbezug von vielfältigen Sprachenrepertoires geeignet sind. Im Rahmen der beiden EURAC-Projekte *Repertoire Plus* und *Sprachenvielfalt macht Schule* wurden Daten zu den Repertoires Südtiroler MittelschülerInnen erhoben. Teile dieser Daten wurden in dieser Arbeit verwendet, um Aussagen über die Zusammensetzung von Repertoires an italienischsprachigen Mittelsprachen treffen zu können. Die Repertoires wurden anschließend auf ihren Miteinbezug im Curriculum der Mittelschulen überprüft. Aufgrund der Heterogenität der Repertoires haben sich deutliche Unterschiede hinsichtlich des Miteinbezugs ergeben. Besonders deutlich wurde dieser Unterschied, als nicht-erweiterte und erweiterte Repertoires einander gegenübergestellt wurden. Erstere bestehen lediglich aus den Schulsprachen und werden im Vergleich zu den erweiterten Repertoires deutlich besser miteinbezogen. Bei den erweiterten Repertoires hat sich gezeigt, dass häufige Sprachverwendung und hohe Sprachkompetenz in einer nicht unterrichteten Sprache mit einem geringeren Miteinbezug im Curriculum einhergehen. Didaktische Maßnahmen, mit denen an mehrsprachiger Kompetenz gearbeitet wird und somit erweiterte Repertoires angemessen berücksichtigen, sind nicht ausreichend im Curriculum enthalten und zudem hauptsächlich auf das Unterrichtsfach *Deutsch als Zweitsprache* beschränkt.

English Version

This thesis discusses, to which extent the existing curricular framework of Italian middle schools in South Tyrol is adequate for multifaceted linguistic repertoires. Two EURAC projects *Repertoire Plus* and *Sprachenvielfalt macht Schule* previously collected data regarding the linguistic repertoires of South Tyrolian middle school students. Parts of these data were used to understand the composition of students' linguistic repertoires. The repertoires were later used to determine possible differences

regarding the inclusion of said repertoires in the curricular framework. Due to the heterogeneous character of the repertoires distinct differences were found. By comparing extended and non-extended repertoires these differences became especially clear. The latter consist simply of the languages of schooling –Italian, German and English – and are over all better included in the curricular framework. Examining the extended repertoires showed that frequent usage and proficient competence in languages other than the languages of schooling correlated with less inclusion in the curricular framework. Educational measures, that work on plurilingual competencies and therefore entail a more appropriate inclusion of extended repertoires, were included inadequately and largely confined to one specific subject, namely *German as a Second Language*.