



universität
wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation / Title of the Doctoral Thesis

„Konzepte zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt an
Südtiroler Schulen - Eine *Critical Grounded Theory*“

verfasst von / submitted by

Dana Engel

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2023 / Vienna 2023

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

UA 792 327

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /
field of study as it appears on the student
record sheet:

Sprachwissenschaft

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. i. R. Mag. Dr. Rudolf de Cillia

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

„Sprachen sind das Um und Auf“

(Interviewzitat B2_IN_B_293)

Für Lech, Laura, Adriana, Erdi, Fiorela und Inam

*Für verpasste, erkannte und genutzte Chancen
und für die Inspiration*

Danksagung

Diese Arbeit ist nur mit eurer Unterstützung zustande gekommen, ich danke euch von ganzem Herzen, Mama & Papa, ihr glaubt immer an mich und ich hoffe, ich gebe euch viel Freude und Glück zurück.

Ebenso dankbar bin ich dir, mein liebster Micha und euch, meinen großartigen Jungs, Fabian & Florian: ihr habt mit Gelassenheit, Geduld und der richtigen Balance aus Cheerleading, Freiraum und Pausen diese ganzen Jahre der „lebensbegleitenden“ Promotion erst möglich und sinnvoll gemacht.

Ein großes Dankeschön gilt meinen „Doktor-Eltern“ Rudolf de Cillia und Eva Vetter. Ich habe das große Glück, Sie beide als das beste Team für die perfekte wissenschaftliche Basis, eine nicht zu übertreffende Vielfalt an neuen und kritischen Perspektiven, tolle Vernetzung und unglaublich menschliche und wertschätzende Betreuung gefunden zu haben. Ich habe viel von Ihnen gelernt. Dies gilt auch für die Kolleginnen und Kollegen in den Privatissima, herzlichen Dank für den konstruktiven Austausch, die Ideen und das motivierende Feedback, die Reise nach Wien hat sich jedes Mal gelohnt.

Danke sagen möchte ich auch meinen Freundinnen für die jahrelange Ausdauer im Nachfragen, Zuhören, Aufbauen, Unterstützen, Abwarten, In-Ruhe-Lassen und Mitfreuen – liebe Kristin, Katja, Adeline, Andrea und Ragna, ich bin so froh, dass ihr in meinem Leben seid.

Im Herzen sende ich auch ein Danke an alle starken Frauen in meiner Familie, die mich auf vielfältige Art und Weise inspiriert haben – liebe Oma, Omi, Pate Hede, Tante Milo, Lucy, Chiara, Tante Hallo, Tante Annegret, Schwester Regina, Danke für die innere Kraft.

Bedanken möchte ich mich ebenfalls bei meinem Südtiroler Netzwerk, beim Team am Institut für Angewandte Sprachforschung bei Eurac Research in Bozen (insbesondere bei Andrea Abel – für das wissenschaftliche Zuhause und jede Unterstützung, Aivars Glaznieks – für den Anschubs, Sandra Montagnana – per l’energia positiva, Sabrina Colombo – für lo sparkle di SMS, Verena Platzgummer – für den frischen Wind), bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Bildungsdirektionen (insbesondere bei Inge Niederfriniger – für die immer offene Tür, Rudolf Meraner – für das Willkommen, Ljubica Rapo Subotić – für die Integration, Verena Debiasi – für die kritischen Fragen, Carlotta Ranigler – für die Offenheit, Irene Costa – für die neuen Perspektiven) und nicht zuletzt bei so vielen inspirierenden Menschen an den Schulen, die sich hoffentlich trotz der Anonymität angesprochen fühlen. Liebe Silvia, Danke für die tollste gemeinsame PhD-Zeit, schau, was wir geschafft haben! Vielen Dank für das Coaching, liebe Barbara de Dominicis Ebetsberger, der „Trick“ hat tatsächlich funktioniert. E grazie di cuore per tutto il supporto con l’italiano, cara Renata.

Ein weiteres Dankeschön geht an die Menschen in meiner neuen privaten und beruflichen Heimat, vor allem an das Team am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Koblenz. Danke für eure Flexibilität, Geduld und das Daumendrücken, ich freue mich ab sofort auf einen freien Kopf für unsere Projekte. Ich möchte mich auch für die „Adoption“ durch das Interdisziplinäre DoktorandInnenzentrum der Universität Koblenz bedanken, ganz besonders auch bei der Schreibwerkstatt für Eltern, mit euch habe ich einen Weg zurück an den Schreibtisch und in den Text gefunden, Danke für den neuen Schwung.

Schließlich danke ich all den Menschen in meinem wissenschaftlichen Netzwerk, denen ich so viel ideelle und praktische Unterstützung zu verdanken habe: Martina Hoffmann, Marie Leroy, Lena Bien-Miller, Larissa Schedel, Elena Iwanow, Michaela Tasotti, Dagmar Gilly, Alexander Onysko, Judith Purkarthofer, Tamás Szabó, Antje Hansen, Marina Chini, Basil Schader und Marianne Krüger-Potratz.

Ihr alle seid ein Teil vom großen Ganzen, von mir und von dieser Arbeit, ich danke euch.

Vorwort: Zum persönlichen Hintergrund dieser Arbeit

Den Beginn der vorliegenden Forschungsarbeit markierte weder die Immatrikulation an der Universität Wien noch die Erstellung des Exposés. Vielmehr begleitet mich die Frage, wie Sprachen institutionell (aber auch gesellschaftlich) integriert gelernt und gelehrt werden können, schon seit ich denken kann. Ich bin in Frankfurt (Oder) aufgewachsen, an der deutsch-polnischen Grenze, habe aus Schlesien geflüchtete (Ur-)Großeltern, Verwandte mit mehrsprachigen Partner*innen und darüber hinaus Eltern, die selbst viel gereist und an der Welt und an Sprachen interessiert sind – und diese Neugier auch an mich weitergegeben haben.

Noch vor dem Start des schulischen Fremdsprachenlernens hatten sich mir verschiedene Zugänge zu Mehrsprachigkeit eröffnet: Angefangen vom Erratenwollen der geheimnisvoll erscheinenden Schriftzeichen und Botschaften an Hauswänden (die sich später als kyrillische Buchstaben bzw. russische Graffitis herausstellten) über besondere Wörter und Aussprachen des Deutschen von meiner Urgroßmutter und Urgroßtante bis hin zu anfänglicher Verzweiflung über englische oder hebräische Liedtexte im Kinderchor, die sich dann mit Unterstützung in Aha-Effekte und Stolz über das neue Wissen verwandelte. Die Referenzsprache meiner Kindheit war Deutsch, doch es war immer klar, dass es noch viel mehr gab und sich die Entdeckung dieser Welt lohnen würde.

Im schulischen Kontext ging es dann los mit Englischlernen, später kamen Russisch und Latein hinzu. Vor allem in Latein legten die Lehrerinnen Wert darauf, dass wir „den Kopf einschalteten“ und Ähnlichkeiten zwischen den uns bekannten Sprachen entdeckten, das hat mich sehr geprägt, weil es ja dadurch oft viel leichter ging. Doch interessanterweise viel nachhaltiger als der schulische Sprachunterricht war die Erarbeitung neuer fremdsprachiger Stücke im Chor, die mich auch an einen mehrsprachigen Habitus herangeführt hat: Mit gegenseitiger Hilfe (oft von älteren Sängerinnen, die auch eine romanische Sprache in der Schule lernten) und viel Gefühl für einen guten Klang feilten wir so lange an der Textverteilung und Aussprache neuer Stücke herum, bis es passte – als Hausaufgabe wurden dann die Übersetzungen erarbeitet und später in der Gruppe verglichen, denn der Chorleiter bestand darauf, dass wir auch darüber Bescheid wussten, was wir da sangen. Nicht selten entstanden so schließlich neue, mehrsprachige, Strophen und damit ein viel schönerer Zusammenklang, der zu unserem europäischen Profil passte. Später kamen dank UNESCO-Schule und Chorverband auch Erfahrungen mit Austauschklassen bzw. Partnerchören aus Polen, Russland, Norwegen, Portugal und Großbritannien hinzu, die viele Spuren und persönliche Erinnerungen hinterlassen haben. Darüber hinaus brachten die Austauschprojekte auch die Erfahrung mit sich, dass man sich durchaus verstehen kann, auch wenn man nicht dieselbe Sprache spricht. Nonverbale Kommunikation, Verwendung von Hilfsprachen und des gesamten sprachlichen Repertoires, spontane Mediation und Interkomprehension – so benannten wir unsere Strategien damals natürlich nicht, doch genau diese wandten wir immer wieder intuitiv und erfolgreich an. Wie groß war die Freude, wenn es funktionierte und man vielleicht sogar noch einige „Basics“ einer neuen Sprache dazulernte!

Eine wichtige Erfahrung war auch der Wechsel in einen neuen sprachlichen Kontext, den ich im Alter von 15 Jahren aufgrund eines berufsbedingten Neuanfangs meiner Eltern in Dresden bewältigte. Aufgrund der starken Präsenz des sächsischen Dialekts kam es mir einige Zeit vor wie eine neue Welt, doch auch hier waren es die sozialen Kontakte, die Neugier und das Streben nach gegenseitigem Verständnis, was half. Bald klang das Sächsische sehr vertraut und heimisch, wurde vielleicht auch ein Teil meines eigenen Sprachrepertoires, wenn auch nie wirklich in aktiver produktiver Verwendung. Doch die Erfahrung, sich in einem neuen Umfeld mit einer ähnlichen (aber nicht derselben) Sprache einzuleben, war prägend und auch für spätere räumliche Wechsel sehr hilfreich.

Das Fremdsprachenlernen ging indessen weiter und neue Bezüge kamen durch Lieblings- oder auch Familiensprachen im Freundeskreis hinzu, so wie Tschechisch, Französisch, Spanisch, Arabisch oder Amerikanisches Englisch. Das Jahr als Fremdsprachenassistentin für das Fach Deutsch, welches ich direkt nach dem Abitur in Schottland absolvierte, eröffnete mir dann wiederum einen größeren Horizont für die Vielfalt sowohl der englischen als auch der gälischen Sprache(n) bzw. Varietäten.

Meine Studienwahl fiel auf Englisch und Deutsch, doch viel wichtiger war mir lange Zeit das Zusatzstudium von Deutsch als Fremdsprache an der Universität Rostock bzw. dann im Hauptstudium an der Westfälischen Wilhelms-Universität mit Deutsch als Zweitsprache und Interkultureller Pädagogik. Während ich die Auseinandersetzung mit Literatur, Kulturwissenschaft und vielen Aspekten der Sprachwissenschaft in Germanistik bzw. Anglistik/Amerikanistik zwar spannend fand, aber vor allem von sprachdidaktischen Veranstaltungen oft sehr enttäuscht war, fand ich eine „Heimat“ und viel Inspiration in den interdisziplinär ausgerichteten Angeboten und Orientierungen der Interkulturellen Pädagogik. Dort ging es fast ausschließlich um Hintergründe der Integration bzw. Inklusion aller Schüler*innen mit allen Fähigkeiten, allem Vorwissen und allen Voraussetzungen. Mehrsprachigkeit war ein zentraler Bereich und endlich konnte ich einen theoretischen Rahmen zu meinen persönlichen Erfahrungen, Ideen und Überzeugungen entwickeln.

Meinen Fokus zu benennen half mir schließlich eine Äußerung der Professorin Marianne Krüger-Potratz, bei der ich mein letztes Seminar belegte, in dem es um Didaktik von Deutsch als Zweitsprache unter Berücksichtigung von Herkunftssprachen von Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte ging. Beim Abschluss der letzten Einheit fasste sie folgendermaßen zusammen: „was erfolgsversprechend zu sein scheint, und wo es schließlich hingehen kann, das ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik“ (Gedächtnisprotokoll vom 15.01.2008) – der Begriff wurde zu meinem roten Faden. Dies kombiniert mit Erfahrungen von Reisen, ersten Unterrichtstätigkeiten, dem Kennenlernen der Arbeit von *Language Departments* an britischen Schulen, der Auseinandersetzung mit historischer und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit im Studium, dem Glück sehr guter Mentor*innen in Praktika und der Arbeit mit sprachlich heterogenen Klassen im Vorbereitungsdienst an einer Duisburger Gesamtschule ergab für mich die perfekte Voraussetzung für eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Forschungsthematik Mehrsprachigkeit im Bildungskontext. Und im Sommer 2011 ging die Reise dann nach Südtirol...

Inhalt

Danksagung	vii
Vorwort	ix
1. Einleitung: Thema, Kontext und Aufbau der Arbeit	5
2. Methodologischer Zugang: <i>Grounded Theory</i>	10
2.1 Definition	11
2.2 Hintergrund	11
2.3 Grundlagen für die Durchführung einer Studie nach GTM	15
2.4 Relevanz der Forschungsmethodologie	22
2.5 Eignung der Methodik für mein Thema und eigene wissenschaftliche Positionierung	24
2.6 Bedeutung des methodologischen Zugangs für die Struktur der vorliegenden Arbeit	25
3. Forschungsgegenstand und Kontextualisierung	27
3.1 Theoretisches Präkonzept: Sprachliche Vielfalt im Bildungswesen	28
3.1.1 Forschungszugänge und -themen	29
3.1.2 Annäherung an Begrifflichkeiten	30
3.2 Erkundung des Feldes: Südtiroler Sprach- und Bildungswelten	33
3.2.1 Überblick zur Geschichte und Ausprägung der Mehrsprachigkeit in Südtirol	33
3.2.2 Zur aktuellen soziolinguistischen Situation Südtirols	38
3.3 Inhaltliches Präkonzept: Mehrsprachigkeit im Südtiroler Bildungswesen	42
3.3.1 Sprachen und Mehrsprachigkeit im Südtiroler Bildungswesen	43
3.3.2 Forschungsstand zu Mehrsprachigkeit an Südtiroler Schulen	48
3.3.3 Vorstudie zum Umgang mit Sprachenvielfalt an Südtiroler Schulen	50
4. Erläuterungen zum Forschungsprozess	55
4.1 Forschungsdesign	56
4.1.1 Erläuterung der Forschungslücke	56
4.1.2 Forschungsfragen	57
4.1.3 Planung der aktuellen Untersuchung	59
4.2 Vorbereitung der empirischen Studie	60
4.2.1 Methodenwahl	60
4.2.2 Sampling	65

4.3 Durchführung der Studie	70
4.3.1 Datenerhebungen & Datenkorpus	70
4.3.2 Datenverarbeitung	75
4.3.3 Kodier- und Analyseprozess	76
4.3.4 Entwicklung und Abschluss der GT.....	82
5. Empirischer Teil: <i>Grounded Theory</i> zu sprachlicher Vielfalt an Südtiroler Schulen	84
5.1 Erläuterung der Kernkategorie „Management von sprachlicher Vielfalt“	86
5.2 Repräsentationen sprachlicher Vielfalt im Südtiroler Bildungswesen	89
5.2.1 Allgemeines zu den Dimensionen der Daten	89
5.2.2 Zentrale Begriffe und Definitionsebenen	90
5.2.3 Repräsentationen der Thematik ‚Sprachen und Vielfalt‘ in Bezug auf Sprachenaspekte....	90
5.2.4 Repräsentationen der Thematik ‚Sprachen und Vielfalt‘ in Bezug auf Personen	96
5.2.5 Repräsentationen der Thematik ‚Sprachen und Vielfalt‘ in Bezug auf das Umfeld	97
5.2.6 Repräsentationen der Thematik ‚Sprachen und Vielfalt‘ in Bezug auf Institutionen.....	99
5.3 Praktischer Umgang mit sprachlicher Vielfalt an Südtiroler Schulen.....	106
5.3.1 Allgemeines zu den Dimensionen der Daten	106
5.3.2 Praktiken auf individueller Ebene	107
5.3.3 Praktiken auf der bildungspolitischen Ebene	109
5.3.4 Praktiken auf der institutionellen Ebene.....	111
5.3.5 Praktiken auf der pädagogisch-didaktischen Ebene	117
5.3.6 Typen im schulischen Umgang mit Sprachenvielfalt.....	126
5.4 Faktoren für die Integration sprachlicher Vielfalt an Südtiroler Schulen.....	129
5.4.1 Allgemeines zu den Dimensionen der Daten	130
5.4.2 Relevanz von Faktoren für den schulischen Umgang mit sprachlicher Vielfalt	131
5.4.3 Faktoren für den Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit	134
5.4.4 Faktoren für den Umgang mit erweiterter Sprachenvielfalt.....	138
5.5 Visionen für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Südtiroler Bildungswesen.....	145
5.5.1 Allgemeines zu den Dimensionen der Daten	145
5.5.2 Visionen auf sprachlicher Ebene	146
5.5.3 Visionen in Bezug auf Personen	147
5.5.4 Visionen in Bezug auf das Umfeld	147
5.5.5 Visionen auf institutioneller Ebene	150

6. Diskussion.....	158
6.1 Zusammenfassung der Kernaussagen.....	158
6.1.1 Zusammenfassung des theoretischen Modells der GT _{MSV}	158
6.1.2 Zusammenfassung der Kategorie ‚Repräsentationen von sprachlicher Vielfalt‘	161
6.1.3 Zusammenfassung der Kategorie ‚Praktiken im Umgang mit Sprachenvielfalt‘	163
6.1.4 Zusammenfassung der Kategorie ‚Faktoren für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt‘ ...	164
6.1.5 Zusammenfassung der Kategorie ‚Visionen für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt‘	168
6.2 Theoretische Einordnung und kritische Diskussion der entwickelten <i>grounded theory</i>	169
6.2.1 Konzeptionelle Vielfalt von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Diversität.....	169
6.2.2 Management von Mehrsprachigkeit im Bildungsbereich	172
6.2.3 Relevanz von Mehrsprachigkeitsbildung im Kontext von sozialer Gerechtigkeit	181
6.2.4 Einbindung von sprachlicher Vielfalt im mehrsprachigen Bildungswesen.....	184
6.2.5 Zukunftsvisionen und Implikationen für sprachliche Bildung (nicht nur) in Südtirol.....	188
6.3 Methodische Diskussion der Forschungsarbeit.....	195
6.3.1 Gegenstand, Forschungsfragen und inhaltliche Grenzen der Arbeit	195
6.3.2 Sampling, Erhebung und Analyse von Daten	197
6.3.3 Grounded Theory und theoretische Integration.....	199
6.3.4 Grundsätzliche methodologische Reflexionen.....	200
7. Fazit und Ausblick	202

Anhang

Literatur.....	205
Abbildungsverzeichnis	223
Tabellenverzeichnis	225
Interview-Leitfaden (deutsch)	226
Interview-Leitfaden (italienisch)	228
Ausgewählte Transkriptionen von Langzitaten	230
Codebook	254
Abstracts	297

1. Einleitung: Thema, Kontext und Aufbau der Arbeit

Einstieg ins Thema

Sprachliche Vielfalt ist in unserem Leben allgegenwärtig. Mehr oder weniger bewusst setzen wir uns im Alltag mit unterschiedlichsten sprachlichen Formen auseinander, greifen auf Sprachressourcen zurück, wenden sprachliche Kompetenzen an, ordnen mehrsprachige Situationen und die Verwendung von Sprachstilen und Registern ein, sprechen über Sprachen, formulieren Ziele und Richtlinien für die Verwendung von Sprachen, unterrichten und lernen Sprachen, erforschen sie und vieles mehr. Was in der einen oder anderen Form für alle Menschen gilt, steht in manchen Regionen und sozialen Kontexten aus unterschiedlichen Gründen in einem sehr spezifischen Fokus, vor allem, wenn es um die Ausprägung einer mehrsprachigen Gesellschaft und die damit verbundene Herausforderung geht, das alltägliche Leben im Kontext sprachlicher Vielfalt immer wieder neu auszuhandeln und zu gestalten.

Solche Kontexte findet man überall auf der Welt, so beispielsweise in Papua-Neuguinea, einem Staat, in dem rund 9 Millionen Menschen leben und wo nach aktuellen Angaben der Ethnologue-Datenbank mehr als 800 Sprachen gesprochen werden. Weitere Beispiele sind Kamerun, wo 27 Millionen Menschen leben und mehr als 200 Sprachen verbreitet sind, oder Mexiko (127 Millionen Einwohner*innen und mehr als 230 Sprachen) bzw. Vanuatu (320.000 Einwohner*innen und mehr als 100 Sprachen), um nur einige Beispiele für Länder mit einer großen Sprachenvielfalt zu nennen. Blickt man auf kleinere Regionen, so lohnt ein Blick auf das sonst im globalen Vergleich sprachlich eher wenig vielfältige Europa – zumindest im historischen Sinne, denn sprachliche Vielfalt mit Blick auf zugewanderte Sprachen ist mittlerweile ein Faktum, das alle Regionen betrifft, jedoch nicht grundsätzlich oder automatisch zum Selbstverständnis einer mehrsprachigen Gesellschaft beiträgt.

Im Hinblick auf autochthone Sprachen sind nur wenige europäische Länder wie Belgien, Irland oder Finnland vom offiziellen Status her mehrsprachig. Und doch – entgegen einer auch in sprachpolitischer Hinsicht starken nationalstaatlichen und damit homogenisierenden Prägung der vergangenen 200 Jahre – gibt es zahlreiche mehrsprachige europäische Regionen. Diese sind häufig dadurch gekennzeichnet, dass sie trotz der historisch auf Einsprachigkeit ausgerichteten Bestrebungen eine fortdauernde, identitätsbildende und mitunter sehr stark rechtlich geschützte Sprachenvielfalt aufweisen. Als exemplarisch für Gebiete mit regionalen Minderheitensprachen sollen hier Katalonien, Friesland, die Bretagne, die Aaland- und die Färöer Inseln und Moldawien genannt werden.

Auch die norditalienische Autonome Provinz Bozen (Südtirol) ist eine solche besondere mehrsprachige Region: Neben Italienisch gibt es einen rechtlich fest verankerten Schutz der Minderheitensprachen Deutsch und Ladinisch, wobei sich die Mehrsprachigkeit in dieser Region sowohl im Alltag der dort lebenden Menschen als auch in der institutionellen Verwendung zeigt. Dies betrifft alle Ebenen der Provinzialregierung, der Verwaltung, der Rechtsprechung und der öffentlichen Dienste, sowie in den

allermeisten Fällen auch die Wirtschaft und Einrichtungen des alltäglichen Lebens. Vor dem Hintergrund, dass es in einer globalen Welt in Zukunft immer wichtiger sein wird, mit sprachlicher Vielfalt kompetent umzugehen, stellt sich die Frage, was man von einer Region, die über eine langjährige Expertise im Umgang mit einer komplexen mehrsprachigen Realität verfügt, in dieser Hinsicht lernen kann. Neben der Frage nach historischen und gesellschaftlichen Faktoren, rechtlichen Rahmenbedingungen, institutionellen Richtlinien und alltäglichen Gepflogenheiten, steht dabei insbesondere der Umgang mit sprachlicher Vielfalt an Bildungseinrichtungen im Fokus. An keiner anderen Stelle fließen institutionelle und gesellschaftliche Bereiche stärker zusammen und spiegeln sich deutlicher, als im Bildungswesen. So kann davon ausgegangen werden, dass man über den Umgang mit der vorhandenen Mehrsprachigkeit der autochthonen Sprachen und – nicht zu vergessen – der durch zugewanderte Familien auch durchaus wachsenden sprachlichen Vielfalt sehr viel über einen vertieften Blick in das Bildungswesen dieser besonderen Region lernen kann. Der Ausgangspunkt für eine entsprechende Studie zu diesem Thema ist somit die Frage, wie im Südtiroler Bildungswesen mit sprachlicher Vielfalt umgegangen wird – möglicherweise lassen sich aus den Ergebnissen dieser regional verankerten Forschung auch neue Einsichten und Forschungsfragen für weitere sprachlich vielfältige Bildungskontexte ableiten.

Persönliche Motivation

Diese Arbeit wird aus dem Bedürfnis heraus konzipiert, einen empirisch gesicherten Überblick über Modelle und Möglichkeiten zu erarbeiten, wie in der Südtiroler Bildungswelt mit sprachlicher Vielfalt umgegangen wird. Mich interessiert, wie man sprachliche Vielfalt begreifen, nutzen, erwerben und vermitteln kann. Dabei steht bewusst die gesamte sprachliche Vielfalt der Region, die nicht eingegrenzte Mehrsprachigkeit, „neue Mehrsprachigkeit“ im Fokus, in Abgrenzung zur vielfach betrachteten „alten“ Mehrsprachigkeit, die meist auf die traditionellen Sprachen Italienisch und Deutsch, dazu noch Ladinisch und das als Schulsprache weit verbreitete Englisch begrenzt ist.

Als Wahl-Südtirolerin bin ich selbst mit einem neugierig-naiven Blick im Jahr 2011 in die Region gekommen, teils durch Zufall, doch gleichzeitig mit dem konkreten Wunsch, die Schulwelt in einer mehrsprachigen Region bestmöglich kennenzulernen und den Umgang mit Mehrsprachigkeit auf sprachdidaktischer und gesellschaftlicher Ebene zu erleben, zu erforschen, besser zu verstehen und mitzugestalten. Von Anfang an hatte ich ein großes Interesse daran, eine Überblicksdarstellung zu sprachdidaktischen Entwicklungen in den Schulwelten zu finden. Im Fokus stand dabei vor allem die Frage, ob und inwiefern man in Südtirol aufgrund der bereits bestehenden Erfahrungen mit der traditionellen Mehrsprachigkeit gut und vielleicht sogar besser als andere europäische Regionen gerüstet wäre, um „neue“ Sprachen und migrationsbedingte Sprachenvielfalt zu integrieren. Doch solch eine Zusammenschau gab es nicht (was sich bis zum Erscheinen dieser Arbeit nicht geändert hat), vielmehr schien die

Bildungslandschaft ein Mysterium (nicht nur) für Außenstehende zu sein, dem man sich nicht systematisch nähern konnte, vielleicht auch nicht zu sehr nähern sollte.

Meine sehr klar erinnerte Erstbegegnung mit der schulischen Sprachenlandschaft Südtirols im Sommer 2011 war sehr eindrücklich und soll hier für sich sprechen: In einer der ersten Sitzungen, an der ich als Praktikantin am Deutschen Bildungsressort (seit 2018: Deutsche Bildungsdirektion) teilnahm, ging es um fächer- bzw. sprachenübergreifende didaktische Planung für das neue Schuljahr. Es wurde diskutiert, welche Sprachenprojekte unterstützt und begleitet werden sollten, und zwei Dinge erschienen mir dabei bemerkenswert – wobei diese, wie ich mittlerweile weiß, gleichzeitig viel über die Art der Diskussion hinsichtlich Mehrsprachigkeit im Südtiroler Bildungskontext vermitteln können: Zum einen war ich auf geflüsterte Zusammenfassungen einer Kollegin angewiesen, da ich nur selten etwas von den entweder auf Italienisch oder in Südtiroler Dialekt getätigten Wortmeldungen verstand. Zum anderen wurde beschlossen, dass ein vorgeschlagenes Projekt zum Thema Mehrsprachigkeit auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden sollte, da man an den betreffenden Schulen aktuell mit Hochdeutsch, Englisch, Italienisch und Französisch „genug zu tun“ habe. Sprachliche Vielfalt in einer mehrsprachigen Region? Meine Neugier war geweckt...

Entstehungskontext der Forschungsarbeit

Ich möchte mit dieser Forschungsarbeit einen Beitrag zur aktuellen Diskussion über Mehrsprachigkeit an Schulen (nicht nur) im Südtiroler Kontext leisten – nicht aus Besserwisserei, sondern aus einem wie oben beschrieben über viele Jahre entwickelten genuinen Interesse heraus, wie man im Sinne einer Bildungs- und Chancengerechtigkeit sprachliche Vielfalt an Schulen für alle Beteiligten wertvoll und sinnvoll anerkennen, lernen, unterrichten und in Mehrsprachigkeitskonzepte integrieren kann. Während das Forschungsthema bereits existierte, ergaben sich die konkreten Forschungsfragen aus der konkreten Arbeit in Forschungsprojekten zum Thema Mehrsprachigkeit, an denen ich seit Anfang 2012 am Institut für Angewandte Sprachforschung bei Eurac Research (damals noch Europäische Akademie Bozen) als wissenschaftliche Mitarbeiterin mitwirken durfte. Das wichtigste Projekt war dabei „Sprachenvielfalt macht Schule“ (SMS), für das ich ans Institut angeworben wurde und welches ich bis zur Übernahme eines neuen Projekts im Jahr 2016 gemeinsam mit der Institutsdirektorin Andrea Abel auch geleitet habe.

SMS ist Ende 2011 entstanden aus der Idee, Südtiroler Schulen dabei zu unterstützen, Sprachenvielfalt als Potenzial und Bereicherung wahrzunehmen, und mit dem Bestreben, Mehrsprachigkeit als allgemeines Bildungsziel (weiter) zu etablieren. Das Projekt wurde 2012 bis 2018 in Kooperation zwischen Eurac Research und dem Kompetenzzentrum für die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durchgeführt, bevor es dann ab 2019 als Anschlussinitiative „SMS 2.0“ von Eurac Research weitergeführt wurde. Die Projektarbeit ist in folgenden sechs Modulen strukturiert:

- (1) Schulprojekte: Angebote für Schulen, Schulklassen inkl. Workshops und Wanderausstellung
- (2) Fortbildung und Austausch: Vernetzung und Input zu Mehrsprachigkeit für Lehrpersonen
- (3) Materialien: Entwicklung und Veröffentlichung von mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien
- (4) Schulentwicklung: Begleitung von Schulen bei der Entwicklung von Mehrsprachigkeitscurricula
- (5) Sprachkompetenzen: Studie zur Entwicklung von Sprachkompetenzen bei Schüler*innen
- (6) Elternarbeit: Unterstützung von Schulen bei der Arbeit mit mehrsprachigen Familien

Wichtige Grundlagen für das Projekt bildeten die Kompetenzen und Ideen der beteiligten Entwicklerinnen des SMS-Projekts und die Vorerfahrungen aus bereits (zum Teil auch gemeinsam) durchgeführten Initiativen im Bereich Mehrsprachigkeitsforschung. Dazu zählen Projekte, in denen Sprachbildung und Sprachförderung auch an Südtiroler Schulen untersucht wurden und auch andere Erst- und Familiensprachen von Schülerinnen und Schülern einbezogen wurden. Die teilnehmenden Lehrpersonen fühlten sich durch die angebotene Unterstützung über die Forschungsprojekte sehr angesprochen, da sie zunehmend auf die sprachlich heterogener werdende Klassenzusammensetzung reagieren mussten und wollten, sich jedoch aufgrund ihrer grundständigen Ausbildung nicht ausreichend vorbereitet sahen.

Die Forschungsidee meiner Dissertation fußt konkret auf Erkenntnissen aus einer Vorstudie zum SMS-Projekt, die ich im Jahr 2012 zusammen mit Kolleg*innen des Instituts für angewandte Sprachforschung bei Eurac Research durchgeführt habe. Im Zuge dieser wurde deutlich, dass es kaum Daten zu Sprachrepertoires von Schüler*innen an Südtiroler Mittelschulen gibt, Lehrpersonen zwar grundsätzlich über ein großes Interesse und eine Vielzahl an Methoden zur Integration von mehreren Sprachen in ihrem Unterricht verfügen, gleichzeitig jedoch auch deutlich das Bedürfnis nach einem „roten Faden“ über die Möglichkeiten und Hintergründe einer Mehrsprachigkeitsdidaktik äußern und einen systematischen Überblick zu bereits bestehenden Ansätzen und Umsetzungsmöglichkeiten vermissen. Es zeigte sich auch, wie schwierig es empfunden wird, eine Balance zwischen dem Aufbau und der Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen in den Schulsprachen, dem Erwerb alltagssprachlicher Kompetenzen in weiteren Fremd-, Kontakt- und Familiensprachen aber auch dem Kennenlernen weiterer Sprachen und aus der Wertschätzung der natürlichen Sprachenvielfalt inklusive der inneren Mehrsprachigkeit zu finden, ohne Lernende (und auch Lehrende) zu überfordern oder auszugrenzen.

Dies war für mich ein konkreter Anlass für die vorliegende Arbeit, um genau diese Lücke zu füllen und das Thema zudem – auch kritisch – in einem größeren theoretischen, zeitlichen und räumlichen Kontext zu verorten.

Ein Wegweiser für den Text

Die Dissertation ist in sieben inhaltliche Abschnitte gegliedert und entsprechend des methodologischen Zugangs der *Grounded Theory Methodology* aufgebaut: nach der Einleitung in diesem ersten Kapitel präsentiere ich in Kapitel 2 den methodologischen Forschungszugang und entwickle das Forschungsdesign für die vorliegende Studie, in Kapitel 3 lege ich den Forschungsstand zu Beginn meiner Arbeit dar und ordne das Thema in den weiteren Kontext der Südtiroler Sprach- und Bildungslandschaft ein. In Kapitel 4 stelle ich die Durchführung der empirischen Studie mit ausführlichen Erläuterungen zum Forschungsprozess in den Fokus. Kapitel 5 umfasst die auf der Basis erhobener und analysierter Daten entwickelte *grounded theory*, wobei ich die einzelnen Aspekte mit zahlreichen Textbelegen illustriere und zeige, wie sich das theoretische Modell im Zuge der komplexen Datenanalyse entwickelt hat, bevor ich anschließend in Kapitel 6 die Ergebnisse in einen größeren theoretischen Rahmen einordne und kritisch diskutiere. Die Diskussion beinhaltet auch die gesellschaftlichen und bildungsrelevanten Implikationen sowie die Methodik und die Relevanz meiner Arbeit. In Kapitel 7 komme ich zu einem Fazit und präsentiere einen Ausblick und Perspektiven, die sich aus den Ergebnissen meiner Arbeit ableiten lassen.

2. Methodologischer Zugang: *Grounded Theory*

Dieses Kapitel ist den methodologischen Grundlagen und dem methodischen Zugang zum Thema gewidmet und bildet die Basis für die Entwicklung der konkreten Zielsetzung der Arbeit, wie sie aus dem Untersuchungsgegenstand, dem Forschungskontext und der Forschungslücke erarbeitet wird. Es verdeutlicht, welche methodische Herangehensweise an das Thema gewählt und wie diese in der konkreten Umsetzung geplant wird. Als methodologischer Zugang für diese Forschungsarbeit steht in diesem Kapitel die *Grounded Theory* im Fokus. Zunächst werden der Hintergrund dieser Forschungsperspektive und ihre wissenschaftstheoretische Verortung dargestellt, bevor anschließend zentrale Kriterien und Arbeitsweisen erläutert und Beispiele (nicht nur) aus der sprach- bzw. bildungswissenschaftlichen Forschung vorgestellt werden. Schließlich werden das genaue methodische Instrumentarium und die Vorgehensweise für die aktuelle Studie festgelegt. Dieser Teil wird auch die genaue Beschreibung der geplanten Erhebungs- und Auswertungsmethoden beinhalten.

2.1 Definition

Die *Grounded Theory* (GT) hat ihren Ursprung in der US-amerikanischen sozialwissenschaftlichen Forschung der 1960er Jahre und ist mittlerweile als eine Standardmethodologie (nicht nur) in den Sozialwissenschaften angesehen. Sie besteht aus einer Reihe von systematisch induktiven Methoden für qualitative Forschung mit dem Ziel einer empirisch basierten Theoriebildung. GT wird als duale Bezeichnung verwendet: zum einen für den methodologischen Zugang mit flexiblen Forschungsstrategien (häufig auch als *Grounded Theory Method* (GTM) bezeichnet), zum anderen für die Produkte dieser Forschung (*grounded theories* im engeren Sinne). In der Tat wird GT zunehmend als methodologischer Zugang (GTM) verstanden und in verschiedensten Forschungsdesigns für qualitative Studien verwendet. Grundsätzlich zielen die methodischen Strategien auf die Konstruktion einer Theorie bzw. eines Erklärungsmodells mittlerer Reichweite ab und beziehen sich dabei auf einen konkreten Kontext und starke empirische Grundlagen (vgl. u.a. Charmaz 2004: 229f.).

2.2 Hintergrund

Der forschungsmethodologische Zugang der GT wurde in der Mitte des 20. Jahrhunderts von den Soziologen Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss entwickelt. In ihrer Forschung beschäftigten sie sich mit dem Umgang mit sterbenden Menschen in Krankenhäusern und wiesen darauf hin, dass Krankenhausangestellte nur selten über Sterben und Tod mit unheilbar kranken Patient*innen sprachen oder dies überhaupt als Tatsache akzeptierten. Die Forschungsteams von Glaser und Strauss untersuchten, wie Sterben in unterschiedlichen Settings stattfand und wie Patient*innen und Pflegepersonal dies erfuhren und damit umgingen. Ihre Daten reicherten die Forscher mit vorab erstellten Präkonzepten

und Feldnotizen an und analysierten sie im Hinblick auf soziale Organisationsmuster und Zeitabläufe. In diesem Zuge diskutierten und verglichen sie ihre Erkenntnisse und Herangehensweisen unter- und miteinander und entwickelten systematische methodologische Strategien, die noch heute von Sozialwissenschaftler*innen, aber auch Forschenden anderer Fachrichtungen angewandt und adaptiert werden. In ihrem Buch *The Discovery of Grounded Theory* (1967) beschrieben Glaser und Strauss dann erstmals im Zusammenhang die für ihren Forschungszugang zugrunde liegende Philosophie und auch die Strategien in ihrer Art der Forschung und sprachen sich deutlich dafür aus, Theorien bzw. Erklärungsmodelle auf der Grundlage von erhobenen Daten zu entwickeln, anstatt zu überprüfende Hypothesen aus bereits existierenden Theorien abzuleiten (vgl. Kenny & Fourie 2014: 2f.; Charmaz 2006: 4). Als ihr Grundlagenwerk erschien, befand sich soziologische Forschung in einer besonderen Situation: Es schien, als ob Forschende sich mittlerweile ausschließlich darauf konzentrierten, in ihren Arbeiten Überprüfungen der „grand theories“ vorzunehmen und empirische Daten keine Rolle zu spielen hatten. Zudem erschien vielen, allen voran den Verfechter*innen der „critical theorists“, dass es einen unantastbaren Konsens darüber gab, demzufolge quantitative Forschung erfolgsversprechender sei als die qualitative. So wurde der Zugang über systematisches Beobachten, replizierbare Experimente, Operationalisierungen von Konzepten, logisch abgeleitete Hypothesen und validierte Beweisführungen als *die* wissenschaftliche Methodik akzeptiert und nährte die Grundorientierung des Positivismus, das dominante Forschungsparadigma der Naturwissenschaften. Wissensgenerierung und Forschung waren im positivistischen Sinne der Objektivität, Generalisierbarkeit und Replizierbarkeit sowie der Falsifizierbarkeit existierender Hypothesen und Theorien verpflichtet. Dies bedeutete für Soziolog*innen in der Mitte des 20. Jahrhunderts, die ihre Forschung im Positivismus-Paradigma ansiedelten, dass ihre Forschung anstrebte, Erklärungen über kausale Zusammenhänge und Vorhersagen über die im Äußeren erkennbare Welt zu tätigen. Forschende sollten objektiv und passiv sein, lediglich unvoreingenommen Fakten zusammentragen, dabei jedoch keine teilnehmenden Akteur*innen sein.

Der Positivismus in der (soziologischen) Forschung ebnete den Weg für die Suche nach validen Methoden, Instrumenten, Techniken, Prozeduren, Forschungsdesigns und verifizierbarem quantitativen Wissen. Im Kontrast dazu wurden andere Zugänge zu Wissen, repräsentiert durch die qualitative Forschung, trotz bereits existierender anerkannter Forscher*innen, Doktoratsprogrammen und der Präsenz der „critical theorists“ belächelt und entweder als impressionistisch und unsystematisch abgewertet, zumindest aber als anekdotisch und voreingenommen bezeichnet (vgl. Charmaz 2006: 4f.). Analysen von Ansichten ausgewählter Befragungsteilnehmenden, Interpretationen von Daten, die Herausarbeitung von Bedeutungen und intuitive Realisierungen von Erklärungsmodellen wurden grundsätzlich abgelehnt. Wenn qualitative Zugänge überhaupt toleriert wurden, dann nur als „Vorübung“ für die Präzisierung quantitativer Untersuchungsmethoden.

In diesem Kontext gestaltete sich die Entwicklung eines neuen qualitativen Forschungsparadigmas als Revolution. Glaser & Strauss nahmen sich in den 1960er Jahren der Herausforderung an, dem aus ihrer

Sicht ewig-gleichen Konsens über die ewig-gleichen (quantitativen) Methoden der soziologischen Forschung eine systematische Forschungsstrategie entgegenzusetzen, über die man im Zuge ihrer eigenen Logik neue Theorien über menschliches Verhalten und Ansichten über soziale Prozesse aus empirischen Daten entwickeln konnte. Basierend auf dem Handlungskonzept des amerikanischen Pragmatismus (vgl. Alheit 1999: 3) und dessen Faszination mit einer „diffus teleologischen“ Herangehensweise an den Forschungsprozess sollten diese Theorien in Daten begründet sein („grounded“) und die für ihre Generierung angewandten Forschungsstrategien im Rahmen der GTM folgenden Kriterien entsprechen (vgl. u.a. Alheit 1999; Glaser & Strauss 1967; Glaser 1978; Strauss 1987 in Charmaz 2006: 5f.):

- parallel stattfindende Datenerhebungen und -analysen;
- Erarbeitung von Codes und Kategorien anhand von Daten, nicht auf der Grundlage bestehender Theorien bzw. zuvor abgeleiteter Hypothesen;
- Anwendung der Methode des kontinuierlichen Vergleichs während aller Analyseschritte;
- kontinuierliche Theorieentwicklung entlang jeder Phase der Datenerhebung und -analyse;
- paralleles Anfertigen von Memos, um Codes, Konzepte und Kategorien zu definieren, ihre Eigenschaften zu spezifizieren und Beziehungen bzw. Lücken zwischen ihnen zu bestimmen;
- ein Sampling, das sich an dem Ziel der Theoriegenerierung orientiert, nicht an der Repräsentativität von sozialen Gruppen oder Akteur*innen;
- die Zusammenstellung des Literatur-Reviews erst nach der Entwicklung einer größtenteils unabhängigen, datenbasierten Analyse.

Die Beachtung dieser Kriterien bildet die Grundlage für einen kontrollierten und systematischen Forschungsprozess und stellt den GT-Erfindern zufolge die Basis ihrer analytischen Stärke und Überzeugungskraft dar (vgl. Glaser & Strauss 1967).

In den Jahren nach der Veröffentlichung von *Discovery* (Glaser & Strauss 1967) wurde die Methodologie sowohl von den Autoren selbst auch von ihren Schüler*innen und anderen Forschenden weiterentwickelt. Dies war kein einfacher Prozess, sondern immer wieder von Dissonanzen und auch Streits begleitet. Insbesondere nachdem Strauss zusammen mit seiner ehemaligen Schülerin Juliet Corbin neue Schriften zu GT publizierte, reagierte Glaser in aller Deutlichkeit über weitere Veröffentlichungen und Gegenargumente bzw. Diffamierungen seinerseits. Bereits ab den 1980er und vor allem in den 1990er Jahren waren zunehmend Unstimmigkeiten zwischen den verschiedenen Lagern und den von ihnen getätigten Auslegungen vor dem Hintergrund der Grundausrichtungen bzw. epistemologischen Grundverständnissen von Positivismus, Konstruktivismus und Pragmatismus zu verzeichnen (vgl. Urquhart 2013: 18). Daher sind alle Forschenden, die mit GTM arbeiten, angehalten, die historisch-epistemologischen Entwicklungen der Methodologie und deren Konsequenzen zu reflektieren.

Ab 1990 haben sich zwei grundsätzlich verschiedene Richtungen herausgebildet – die GT nach Glaser und die GT nach Strauss (vgl. Urquhart 2013: 18). Die größten Unterschiede zwischen beiden Positionen bestanden im Umgang mit den Daten und in der praktischen Umsetzung des Kodierprozesses. So war es für Glaser wichtig, im Sinne von „all is data“ (vgl. Mellion & Tovin 2002; Glaser 1998), die Daten „für sich sprechen“ zu lassen und keine Bedeutungen und Interpretationen zu „forcieren“ (vgl. Glaser 1992: 123), eine Theorie absolut frei von Präkonzeptionen und aus der Literatur abgeleiteten theoretischen Vorannahmen zu entwickeln und mit mehreren Kodefamilien, anstatt mit einem festen Kodierparadigma zu arbeiten.

Für Strauss (und später auch Corbin) war es hingegen zentral, die Daten aufzubrechen (vgl. Corbin & Strauss 2015: 91) und mit einem festen Kodierparadigma zu arbeiten (vgl. Strauss 1987; Corbin & Strauss 1990), obgleich sie diese Verpflichtung in späteren Veröffentlichungen zu einer „nützlichen Perspektive“ (Strauss & Corbin 1998) bzw. zu einem „Werkzeug“ (Corbin & Strauss 2008/2015) abschwächten. Das Kodierparadigma verstehen sie als ein Set an Fragen bzw. Strategien, mit denen GT-Forschende ihren Daten begegnen können, um so Kontextfaktoren herauszuarbeiten und Beziehungen zwischen Kontext und Prozess für die Entwicklung der Theorie zu identifizieren (vgl. Corbin & Strauss 2008: 89 bzw. Corbin & Strauss 2015: 91ff.). Während Glaser bei seiner Perspektive der „emerging theory from data“ (und damit auch näher an den Kernprinzipien von Offenheit und Flexibilität von *Discovery*) geblieben ist und auf das kreativ-reflexive Potenzial der Forschenden verweist, haben Strauss und Corbin versucht Wege zu finden, GTM als systematische Prozeduren zu vermitteln und so den Forschenden in der Wahl der Analyseperspektiven zu unterstützen.

Neben der „klassischen“ GT, die von Glaser und auch Strauss vertreten wird, gibt es noch weitere verwandte „Schulen“ wie die Situationsanalyse (Clarke 2005), die konstruktivistische GT (Charmaz 2000) und die *Critical GT* (Hadley 2015). Die Grundpositionen der Situationsanalyse leiten sich aus der dimensionalen Analyse ab und stellen den Prozess des Theorisierens über die Theorie selbst. Es wird ausschließlich das offene Kodieren mit dem Ziel der Dekonstruktion von Konzepten angewandt und am Ende eine „Landkarte von situativen Möglichkeiten“ („situational map“) erstellt (vgl. Clarke 2005: 88-90). Dem gegenüber steht die konstruktivistische GT, die zwar auch eine objektive Wirklichkeitsexistenz und -erkenntnis in Frage stellt, aber nicht losgelöst vom Kontext, sondern vielmehr in Interaktion und Ko-Konstruktion zwischen Forschenden und Studienteilnehmenden abstraktes Verstehen von Realität(en) im Sinne der Theorie-Emergenz anstrebt (vgl. Charmaz 2006: 20 bzw. 128f.). Die *Critical GT* (Hadley 2015, 2017, 2019) fußt auf der *Critical Social Theory* und ermöglicht es Forschenden, sich mit der sozial relevanten Bedeutung der Ergebnisse ihrer *grounded theory* auseinanderzusetzen – dort, wo es die Daten erlauben (vgl. Charmaz 2005: 512). Es soll keine reine – wenn auch systematisierte – Beschreibung der Wirklichkeit erfolgen, sondern auch eine kritische Begegnung mit ihr.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es mittlerweile eine Vielzahl an GT-Zugängen und -Methodologien gibt, ein ganzes Spektrum an Varianten, doch mittlerweile insgesamt gegenseitige Toleranz vorherrscht und sich die Ansätze häufig sogar gut ergänzen. Als ein guter Kompromiss kann das von Mills, Bonner & Francis (2006: 3-4) bzw. in Stoike-Sy (2017: 43) vorgeschlagene Bild einer Spirale gesehen werden (vgl. auch Alheit 1999: 8). GT kann damit „als Kompendium unterschiedlicher Methoden [verstanden werden], die den Zweck verfolgen, Theorien auf der Grundlage von Daten zu konstruieren; jede Version [...] verfügt über einen eigenen philosophischen Hintergrund und Ansatz zur Datengewinnung und -analyse, wobei einige Vorgehensweisen gemeinsam geteilt werden“ (Corbin 2009: 41).

Grundsätzlich beziehe ich mich in dieser Forschungsarbeit auf das GTM-Modell von Corbin & Strauss (2015), das auf einer jahrelangen Weiterentwicklung von Strauss' Modell (1987) beruht, habe jedoch auch die Ursprungsideen der GTM von Glaser & Strauss (1967) als Folie stets im Blick. Die Gründe für diese Positionierung liegen zum einen darin, dass Strauss einer der beiden Erfinder der GT war und ich somit forschungstheoretisch an die Ursprünge der GT-Entwicklung anknüpfen kann, zum anderen, dass die Auslegung und Weiterentwicklung der GTM durch Strauss und die Anpassung der GTM unter Mitarbeit von Corbin (seit 1990) auf eine sehr nachvollziehbare Art und Weise erfolgte und mir für die aktuelle Arbeit sinnvoll erscheint. Die Schritte der GTM sind nahezu gleichgeblieben und gut erklärt, der Umgang mit theoretischer Literatur sowie die Positionierung der Forscherin sind geklärt, die Kodierprozesse sind vielfältig beschrieben und zudem gibt es kein absolutes Muss mehr für die Verwendung eines fixen Kodierparadigmas, wie es noch in früheren Veröffentlichungen der Fall war (hilfreich dazu sind Zusammenfassungen wie z.B. Urquhart 2013: 20-23). Darüber hinaus bietet eine Weiterführung dieser GTM u.a. in der Angewandten Sprachwissenschaft die Möglichkeit zur Entwicklung einer *Critical GT* (Hadley 2017). Dies ist mir wichtig, da die aktuelle Arbeit nicht nur eine Beschreibung der aktuellen Situation in Bezug auf den Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Südtiroler Bildungskontext, sondern auch eine kritische Auseinandersetzung mit den Positionen von Verantwortlichen und den Visionen der Praktiker*innen im Sinne einer komplexen Sprachenpolitik im Kontext von ‚Minderheiten/ Mehrheiten‘, ‚alter/ neuer Mehrsprachigkeit‘, ‚europäischer/ lokaler Ausrichtung‘ umfassen soll.

2.3 Grundlagen für die Durchführung einer Studie nach GTM

GTM bietet explizite, aufeinander aufbauende Richtlinien für die Durchführung qualitativer Forschungsprojekte und umfasst spezifische Strategien für den Umgang mit verschiedenen Forschungsphasen. Dabei werden Datenerhebungen, Datenanalyse und die Generierung einer GT miteinander integriert. Die ursprünglichen Grundlagen für die Arbeit mit der GTM haben Glaser & Strauss 1967 dargelegt. Doch, wie bereits beschrieben, wurde die Vorgehensweise über die Jahre und von verschiedenen Forschungsteams angepasst. Den neu einsteigenden Forschenden obliegt demnach die

Aufgabe, sich für eine Ausrichtung und ihre Kriterien zu entscheiden (vgl. auch Breuer, Muckel & Dieris 2019), also im Sinne der von Mills, Bonner & Francis (2006) beschriebenen Spirale (vgl. Stoike-Sy 2017: 43, Hadley 2019: 573f.) einen Platz für das aktuelle Forschungsprojekt und damit die Einordnung der eigenen Methodik zu bestimmen. Die Spirale visualisiert die verschiedenen Perspektiven und Beziehungen zueinander, die jeweils zwischen positivistischer und konstruktivistischer Maximalausrichtung existieren. Übergreifende Darstellungen bzw. Hinweise auf pragmatische Lösungen findet man hierfür u.a. bei Urquhart (2013). Die Kerneigenschaften der GTM sind in Bezug auf Forschende, Forschungsprozess und Ergebnis die folgenden (vgl. Hadley 2017: 59):

- *Reflexivität*: Die Forschenden zeichnet eine reflektierte Offenheit für Teilnehmende, wissenschaftliche Community, eigene Forschungsstile und Hintergründe aus.
- *Fokus auf Kodieren*: Daten werden in bedeutungstragende Abschnitte aufgeteilt und (re-)interpretiert, während Kodier- und Erhebungsphasen simultan ablaufen (können). Eine besondere Rolle spielt das theoretische Kodieren, bei dem theoretische Konzepte in einem Rahmen- bzw. Erklärungsmodell in Beziehung gesetzt werden, das dann wiederum bedeutsam für eine Diskurscommunity und für den untersuchten Kontext sein soll.
- *Konstanter Vergleich*: Codes, Kategorien und ihre Verbindungen untereinander werden ständig in Memos reflektiert und mit neuen Daten verglichen.
- *Theoretisches Sampling*: Die Auswahl an Forschungsteilnehmenden, Erhebungsmethoden und Analysefokussierung beruht auf den theoretischen Implikationen der Daten, wie sie von der Forscherin interpretiert werden.
- *Grounded Theory*: Die herausgearbeitete Theorie soll als Erklärungsmodell insofern relevant und nützlich sein, als dass sie die Belange einer bestimmten Gruppe und, wie sie damit umgeht, theoretisch nachvollziehbar und empirisch fundiert erfasst. Über das bloße Beschreiben eines Zusammenhangs hinaus findet eine Theoriebildung statt. Das in diesem Zuge entwickelte Modell bringt sowohl ein erhöhtes Bewusstsein für diese Zusammenhänge hervor, aber auch größeres Verständnis, die Fähigkeit Vorhersagen zu treffen und/oder ein größeres Gefühl von Kontrolle. Dies trifft zum einen auf die Teilnehmenden der jeweiligen Studie, aber potenziell auch für weitere Betroffene zu, die in anderen Kontexten mit ähnlichen Problemen konfrontiert sind.

In mehreren Überblicksdarstellungen zur GTM werden folgende Stufen zur Entwicklung der GT beschrieben, die auch im Überblick bei Alheit 1999 (siehe auch Abb. 1) enthalten und insbesondere bei Hadley als „integrated cycle of exploration“ (2017: 108) für Studien in den Angewandten Sprachwissenschaften beschrieben sind:

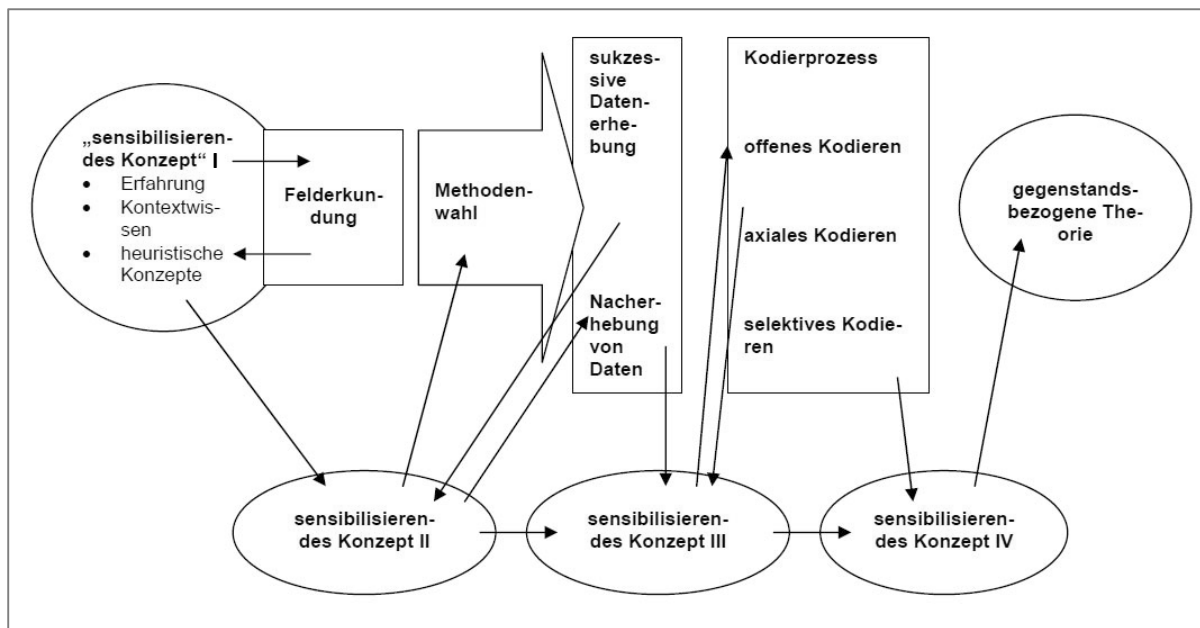


Abb. 1 grundlegender Ablauf eines GTM-Forschungsprojekts (nach Alheit 1999)

- (1) Eingrenzung des Forschungsproblems: Als Ausgangspunkt stehen die Themenfindung und die Erfassung der Relevanz eines Forschungsproblems und damit eines Untersuchungsgegenstands für den Forscher oder die Forscherin. Dies kann ein gesellschaftlicher Zusammenhang, soziale Prozesse, eine Beobachtung, eine Frage oder ein Missverhältnis sein, abhängig davon, in welchem Kontext sich die jeweiligen Personen bewegen bzw. arbeiten.
- (2) Formulierung der Forschungsfrage(n): Zur Eingrenzung des Untersuchungsgegenstands und damit der Forschungsthematik wird mindestens eine Forschungsfrage benötigt, die zunächst sehr weit formuliert sein kann. Diese Fragestellung ist grundsätzlich als Leitfrage für die Studie zu verstehen, soll aber nicht einengend wirken. Vielmehr eröffnet sie den Spielraum für die beginnende Auseinandersetzung mit dem Thema und wird mit großer Sicherheit im Forschungsprozess verändert und durch weitere, detailliertere Forschungsfragen ergänzt.
- (3) Aufbau eines "sensibilisierenden Konzepts": Obgleich Glaser & Strauss (1967) grundsätzlich größten Wert auf eine unvoreingenommene Begegnung mit dem Forschungsfeld und den Daten legen, soll dies nicht als Schaffung einer künstlichen ‚tabula rasa‘ im Kopf der Forschenden verstanden werden. Vielmehr ist damit gemeint, dass Wissenschaftler*innen sich ihrem Feld mit „theoretischer Sensibilität“ nähern sollten (vgl. Alheit 1999: 9). Dies bedeutet, dass durchaus Kontext- und Erfahrungswissen über das gewählte Forschungsfeld vorliegen soll, auch Bezüge zu bereits bestehender Forschung, theoretischer Literatur und verwandten Studien durchaus hilfreich sind. All dies jedoch als expliziertes und dokumentiertes Wissen, um sich selbst als Forschende zu positionieren und zu reflektieren. Über Induktion und Deduktion wird im Rahmen des Forschungsprozesses (Alheit sieht diesen auch als „Lernprozess“, 1999: 10)

über die Strategien und Phasen der GTM dann eine Anpassung der getätigten heuristischen Vorannahmen bzw. des Präkonzepts erfolgen.

- (4) Erkundung des Feldes: Forschende sollten mit ihrem Feld vertraut sein. Dies gelingt über eine bzw. mehrere Erstbegegnungen, die „von außen nach innen“ (Alheit 1999: 10f.) erfolgen und grundlegende Verhältnisse und erste Ansatzpunkte für Sampling und Analyse aufzeigen können. Hilfreich sind hier bereits Aufzeichnungen, die später für Memos und Analyseideen herangezogen werden können. Bei der Felderkundung soll auch die analytische Trennung von Kontext- und Akteursebenen angestrebt werden, um sich in späteren Phasen nicht zu verlieren (auch wenn diese Kategorien nur vorläufig sind).
- (5) Wahl der Erhebungsmethoden: Wenn Forschungsthema, -frage(n) und Kontext feststehen, steht die Wahl der Forschungsmethoden im Fokus. Dabei ist zu beachten, welche Vor- und Nachteile grundsätzlich durch ein Zusammenspiel von Erhebungsmethoden und -werkzeugen entstehen können, auch die Triangulation von Methoden und Daten ergibt sich aus der GTM. Viele GT-Studien basieren auf unterschiedlichen Arten von Interviews, Mitschriften bzw. Memos oder Feldnotizen, aber auch Fallstudien, Dokumentenanalysen, (nicht-)teilnehmende Beobachtungen, Mixed-Methods-Studien und weitere Erhebungsformen bieten Zugang zu sehr gut nutzbaren Datenquellen. Ein zentraler Punkt, der anfangs genau geklärt sein muss, ist der „ethical review“ (vgl. Bulmer 1987:19, Hadley 2017: 67). Die Teilnehmenden müssen über die Studie aufgeklärt werden und alle Richtlinien für gute wissenschaftliche Praxis nachvollziehbar beachtet sein.
- (6) Sampling von Teilnehmenden und Daten: Basierend auf den Grundkriterien für Sampling in qualitativ angelegten Forschungsarbeiten (vgl. Morse 2007: 229f.) kann man das Sampling im Rahmen der GTM nach vier Leitprinzipien ordnen, die im Folgenden kurz beschrieben werden (vgl. Morse 2007: 234ff.):
 - *Open bzw. convenience sampling*: Die Teilnehmenden werden auf der Grundlage ihrer (relativ leichten) Verfügbarkeit bzw. Erreichbarkeit ausgewählt. Die aus dieser ersten Erhebung resultierenden Daten ermöglichen einen ersten Zugang zum Feld und zur Thematik, wobei sich auch Ersthinweise auf die Dimensionen, Komponenten und Zusammenhänge sammeln lassen.
 - *Purposeful sampling*: Bei dieser Methode des Sampling werden die Teilnehmenden aufgrund der Ergebnisse der Erstanalyse von Daten aus dem *convenience sampling* ausgewählt. Grundlage für ihre Auswahl ist ihre Betroffenheit mit der erforschten Problematik und wie sie sich darin einordnen, wobei sie für sich selbst oder für andere sprechen können.

- *Theoretical sampling*: Hierbei werden die Studienteilnehmenden strikt nach erarbeiteten Kriterien ausgewählt, die sich aus der Analyse und der sich entwickelnden Theorie ergeben. Das Ziel dabei ist größtmögliche Varianz, Erklärungstiefe, Beschreibungsqualität und Exemplarität, um so nicht nur zu einer Sättigung bei Analysekonzepten, sondern vielmehr auch zu einer in allen Aspekten kontextvaliden Theorie zu kommen (vgl. auch Charmaz 2006; Glaser 1978).
- *Theoretical group interviews*: Für diese Art der Erhebung (die sich grundsätzlich von *validation interviews* und ebenfalls von Gruppendiskussionen unterscheidet) werden Teilnehmende für eine besondere Art des Gruppeninterviews ausgewählt. Ihnen werden zunächst zentrale Erkenntnisse der laufenden Studie und zentrale Aspekte der sich entwickelnden Theorie präsentiert, bevor ihnen dann die Möglichkeit gegeben wird, sich zu den ihnen wichtig erscheinenden Punkten zu positionieren und diese zu kommentieren. Dabei werden bisher noch „dünne“ Teile der Theorie mit Informationen ergänzt und möglicherweise in passendere Zusammenhänge eingeordnet. Die *theoretical grounded interviews* zählen daher noch zur Phase der Datenerhebung.

Gemäß dem Leitsatz „excellent data are obtained through careful sampling“ (Morse 2007: 234) ist die Qualität der erhobenen Daten direkt abhängig von der Qualität des durchgeführten Samplings und daher ein zentrales Moment im Forschungsprozess der GTM. Es müssen nicht alle Arten des Sampling in einer GT-Studie angewandt werden, in den meisten Ausrichtungen wird der Fokus auf das theoretische Sampling gesetzt.

- (7) Datenerhebungen und Datenkorpus: Das Erheben von Daten ist bei GTM stets im Sinne des Leitmotivs von „gathering rich data“ (vgl. Charmaz 2006: 13) angelegt, wobei weitere „Datenerhebungen“ sich i.w.S. auch auf das immer wieder neu Anschauen und Auswählen von Datenpaketen innerhalb des bestehenden Korpus beziehen können. Grundsätzlich werden über das Sampling Entscheidungen über die zu studierenden Personen und das entsprechende Feld getroffen. Die Wahl der Erhebungsmethoden orientiert sich daran, welche Daten das größte Potenzial im Hinblick auf den Informationsgehalt und den Erkenntnisgewinn für die Entwicklung der Theorie haben werden und welche Ressourcen der Forschenden zur Verfügung stehen (Zugang, Zeit, Hilfsmittel, technische Möglichkeiten etc.) (vgl. Urquhart 2013: 69f.). Erhebungen können über verschiedene Formen an Beobachtungen, Interviews, Dokumenten, Biografien, Aufzeichnungen und visuellen Dokumentationen oder Kombinationen all dieser Quellen erfolgen (vgl. u.a. Corbin & Strauss 2015: 37; 142). Die Daten werden sukzessive erhoben und während der Analysen immer wieder miteinander verglichen. Hilfreich dabei können (müssen aber nicht) computergestützte Programme wie MAXQDA oder ATLAS.TI sein (vgl. u.a. Urquhart 2007 in Bryant & Charmaz: 339ff.; Friese 2019).

Datenerhebungen und Datenanalysen bedingen sich gegenseitig, erfolgen parallel und werden abgeschlossen, wenn die Konzepte bzw. die zentrale Kategorie der *grounded theory* einen ausreichenden Grad an Sättigung erreicht haben.

(8) Kodierprozesse, Konzeptionalisierung und Analyse: Das Kodieren stellt womöglich *den* zentralen Aspekt von GTM dar (vgl. Urquhart 2013: 21f. und 35ff.), da es den Forschenden dazu dient, von einer Beschreibung von Kontext, Situation und Zusammenhängen zu einer Theorie zu kommen (vgl. Hadley 2017: 110). Die Kodierarten bzw. Vorgehensweisen bei der Datenanalyse sind je nach GTM-Ausrichtung (vgl. Übersicht in Urquhart 2013: 23) die folgenden:

- *open coding, selective coding, theoretical coding* (Glaser 1978),
- *open coding, axial coding, selective coding* (Strauss 1987; Corbin & Strauss 1990, 1998),
- *initial coding, focused coding, axial coding, theoretical coding* (Charmaz 2006) oder
- *context, process und theoretical integration* (Corbin & Strauss 2008, 2015).

Da als methodologische Grundlage für die aktuelle Arbeit die Perspektive von Corbin & Strauss 2015 gewählt wird, ist ein Kodierparadigma zwar nicht mehr maßgeblich, stellt jedoch einen möglichen (anfangs vermutlich hilfreichen) Zugang dar. Daher sollen die von ihnen in früheren Veröffentlichungen beschriebenen Zugänge an dieser Stelle auch im Überblick dargestellt werden sollen (in Anlehnung an Corbin & Strauss 1990 und Strauss & Corbin 1998 und mit integrierenden Bezügen zu Corbin & Strauss 2008 bzw. 2015), um das Kodieren in seinen Grundzügen transparent zu machen – schließlich wird es den größten Anteil der Analysearbeit für die vorliegende Studie ausmachen.

- *Open coding*: Das offene Kodieren hat eine Definition des Kontextes zum Ziel. Es ist eine Grundtechnik der GTM und sieht vor, dass alle Daten „Zeile für Zeile“ so offen wie möglich mit einem „label“ versehen werden, ohne jedoch eine bestimmte Richtung oder Ein- bzw. Ausgrenzung von Bedeutungen vorzunehmen. Die ersten Codes können aber durchaus Hinweise auf Richtungen der späteren Analyse liefern, indem sie in einem nächsten Schritt in umfassendere Code-Gruppen bzw. Kategorien oder Konzepte zusammengefasst werden.

- *Axial coding*: Das axiale Kodieren strebt das systematische Erfassen des Prozesses an. Die Codes werden „dimensioniert“ und die jeweiligen Phänomene in ihren Ausprägungen, Eigenschaften, Entstehungsbedingungen, Kontexten, (Inter-)Aktionsstrategien und Auswirkungen beschrieben. So entstehen aus den Codes ein Verständnis für zentrale Konzepte, Kategorien und Subkategorien, die ihrerseits aufeinander, aber auch auf Kategorien höherer Ordnung bezogen werden können.

- *Selective coding*: Das selektive Kodieren führt zu einer theoretischen Integration der zentralen Konzepte und damit zur *grounded theory*, weshalb die letzte Kodierphase nicht selten auch

als theoretisches Kodieren gesehen wird. Die Herausarbeitung einer Kernkategorie steht nun im Fokus der Analyse und alle weiteren Konzepte werden auf sie bezogen.

- (9) Entfaltung der *grounded theory*: Die Theorie wird parallel zur Datenerhebung und -analyse im Zuge des „integrated cycle of exploration“ (Hadley 2017: 108) entwickelt. Sie besteht häufig aus einer Kernkategorie, die durch sie stützende und spezifizierende Konzepte und Dimensionen „gefüllt“ ist und somit in den erhobenen Daten, im Kontext und im Prozess begründet ist. Die Theorie ist dann „fertig“, wenn eine Sättigung erreicht ist und sich alle Konzepte und Aspekte mit ihr beschreiben und erklären lassen. Es können eventuell *validation (group) interviews* durchgeführt werden (vgl. Morse 2007: 235), um eine höhere Validität und Standfestigkeit im jeweiligen Kontext zu erzielen.

Grundsätzlich folgt die Entfaltung des theoretischen Modells einem bestimmten Schema (vgl. Abb. 2), wobei dieses kein rigider Ablaufplan oder eine festgelegte Gestaltungsvorlage ist, sondern die grundlegenden Aspekte einer GT auf ein höheres Abstraktionsniveau bringen will. Ausgehend von Ursachen bzw. ursächlichen Bedingungen kann ein bestimmtes Phänomen identifiziert werden (dies wird meist durch die Kernkategorie ausgedrückt), welches wiederum durch aktuelle Kontextfaktoren und so genannte intervenierende Bedingungen beeinflusst wird. Für den Umgang und die Bewältigung des Phänomens entwickeln Menschen bestimmte Umgangsweisen und Strategien, die in ihrer Anwendung auch Konsequenzen haben oder hervorrufen, welche dann ihrerseits das Phänomen beeinflussen können, sodass es u.a. zu gesellschaftlichen Veränderungen kommt.

- (10) Abschluss der Studie: Wenn die Forschungsarbeit abgeschlossen und die Theorie ausgearbeitet ist, sollte sich eine geeignete, adressatengerechte Dissemination der Ergebnisse (Präsentation, schriftliche Veröffentlichung, Diskussion von Methoden und Ergebnissen) und eine Evaluation der GT im Zusammenspiel von vier pragmatischen Standards bzw. Kriterien anschließen. Diese Kriterien sind: Anwendbarkeit und Nützlichkeit, Glaubwürdigkeit, Resonanz und Originalität (vgl. Charmaz 2008). Am Ende sollen diese auch in der methodischen Diskussion der Arbeit kritisch aufgegriffen und diskutiert werden (Kap. 6.3).

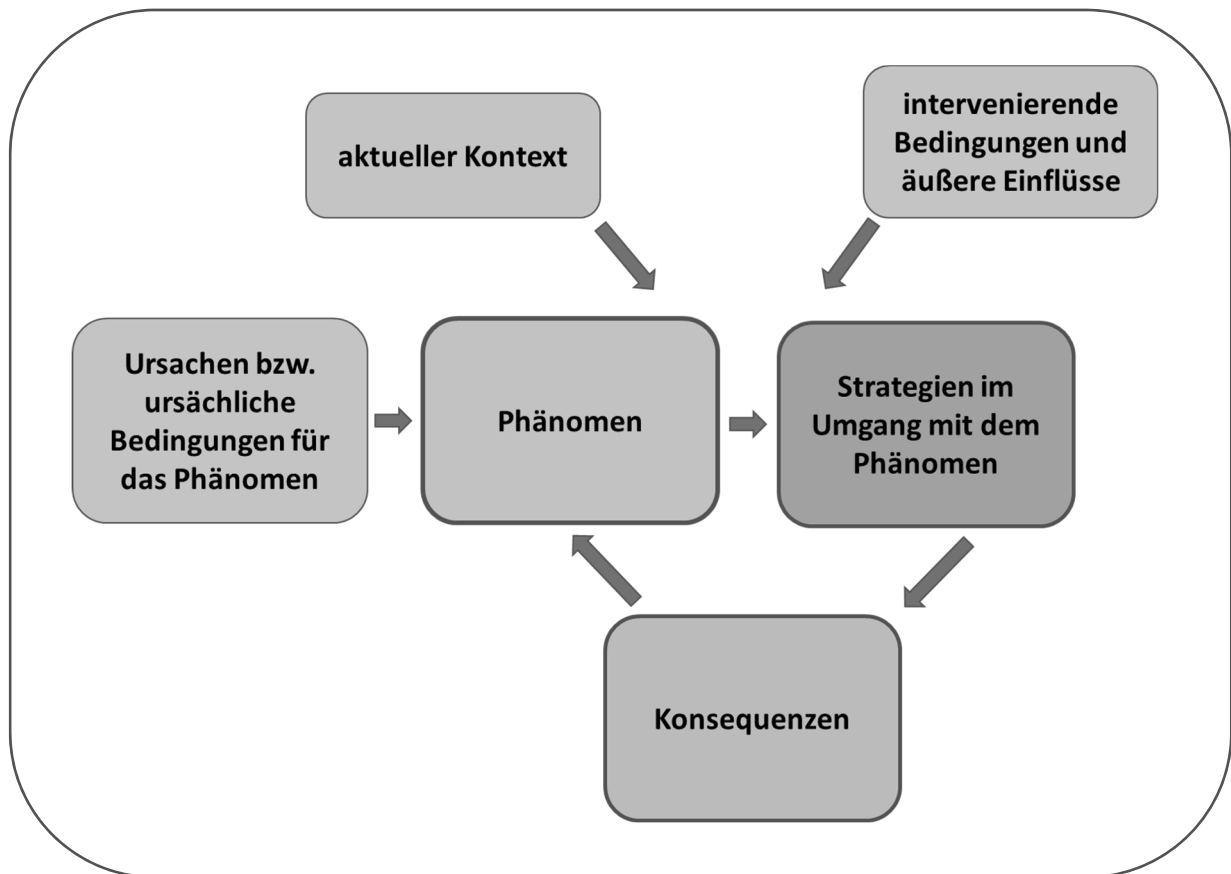


Abb. 2 Schema für die Gestaltung eines GTM-Modells (nach Corbin & Strauss 1990)

2.4 Relevanz der Forschungsmethodologie

GT ist in den vergangenen 60 Jahren „zu einer multidisziplinären Bewegung par excellence geworden“ (Breuer, Muckel & Dieris 2019: 29) und erfreut sich großer Beliebtheit und Anerkennung längst nicht nur in den Sozialwissenschaften, sondern auch in den Angewandten Sprachwissenschaften (vgl. Hadley 2015; 2017). Ihre Bedeutung resultiert unter anderem aus ihrer Vielseitigkeit, Originalität und Greifbarkeit. Charmaz (2009) und viele weitere GTM-Anwender*innen konstatieren der GTM eine Bandbreite an Vorzügen, so unter anderem:

- **Validität:** da *grounded theories* den Daten entsprechen, aus denen sie entwickelt wurden, aber auch ausreichend abstrakt sind, um ähnliche Phänomene in anderen Kontexten erklären zu können, sind sie insgesamt „ökologisch“ valide;
- **Neuartigkeit:** dadurch, dass *grounded theories* nicht an bereits existierende Theorien angebunden sind, ermöglichen sie ihren Entwickler*innen und Rezipient*innen neue Denkansätze und haben das Potenzial für innovative Entdeckungen auch außerhalb ihres jeweiligen Entstehungsfeldes;
- **Einfachheit:** *Grounded theories* bieten die einfachste mögliche Definition, um einen komplexen Sachverhalt zu erklären, gleichzeitig zielen sie darauf ab, leicht verständliche und anwendungsfreundliche Erklärungen der studierten Phänomene zu offerieren, indem sie diese in abstrakte Konzepte fassen und ihre Beziehungen herausarbeiten. Es werden hilfreiche und relativ leicht zu merkende Layouts entwickelt, um die Welt etwas verständlicher zu machen.

Auch wenn GTM sehr hohe Anforderungen an die Forschenden stellt, die nach ihren Prinzipien arbeiten (vgl. u.a. Urquhart 2013: 3f.), so ist dieser methodologische Zugang aus den oben genannten Gründen durchaus für eine große Bandbreite an Forschungsthemen (nicht nur) in den Geisteswissenschaften geeignet. Verschafft man sich beispielsweise einen Überblick über die unter Verwendung von GTM entstandenen Qualifizierungsarbeiten (hier exemplarisch ab 2005), fallen drei Dinge auf:

Erstens ist die GTM vor allem in den Sozialwissenschaften vertreten (vgl. u.a. Şahin Taskin 2012, Pekron 2014; Asakura 2015; Jacob 2019), recht häufig auch in den Bildungswissenschaften (vgl. u.a. Telles-Langdon 2011; Gaisch 2014; Stoike-Sy 2017) und in Studien, die an der Nahtstelle zwischen Psychologie und Medizin angesiedelt sind (vgl. u.a. Mewborn 2005; McCreddie & Payne 2010; Zafeiriou 2017), am seltensten jedoch in den (Angewandten) Sprachwissenschaften (vgl. u.a. Hadley 2015; Pigott 2015; Ünlü 2015; Sheridan 2019; auch Hadley 2017).

Zweitens stellen fast alle Arbeiten die Grundlagen der GT in Rückgriff auf Glaser & Strauss (1967) dar, grenzen sich dann aber vor allem von Glasers „klassischer“ GT ab und beziehen sich im Folgenden meistens ausschließlich auf die GTM-Grundlagen von Corbin & Strauss (1990) bzw. Strauss & Corbin (1998), wobei nur selten konsequent mit einem (damals noch verbindlichen) Kodierparadigma gearbeitet wird.

Drittens ist festzustellen, dass es durchaus Bestrebungen zu Weiterentwicklungen der „klassischen“ GTM gibt (vgl. u.a. Feeler 2012 und vor allem Freeman 2018 zur „multi-grounded theory“), zunehmend auch die konstruktivistische GT nach Charmaz (2000, 2006) angewandt wird (vgl. u.a. McCreddie & Payne 2010; Gaisch 2014 und vor allem Stoike-Sy 2017). Die *Situational Analysis* nach Clarke (2005) bildet ein eigenes Forschungsfeld und es scheint, dass die gemeinsamen Ursprünge mit der GTM immer weiter in den Hintergrund rücken (vgl. u.a. Telles-Langdon 2011). Eine andere besonders interessante Entwicklung stellt die Rezeption der GTM in den (Angewandten) Sprachwissenschaften dar (vgl. Hadley 2017; Hadley 2019). Hier waren es vor allem Studien in der Soziolinguistik, die ab den späten 1990er Jahren eine Verbindung mit der weiter fortgeschrittenen Bekanntheit und Verwendung der Methodologie in den Sozialwissenschaften herstellten. In nicht wenigen Arbeiten werden seit dieser Zeit auch GT-Analysemethoden zur Datenauswertung herangezogen, sehr selten findet man jedoch Arbeiten, die grundsätzlich nach GTM arbeiten und eine komplette *grounded theory* entwickeln. Dies scheint sich mittlerweile wieder zu ändern, nicht zuletzt auch aufgrund der Integration von umfassenden Beschreibungen der GTM in Handbüchern zu Qualitativen Forschungsmethoden in den Angewandten Sprachwissenschaften und des Erscheinens von Hadleys Publikation zu *Grounded Theory in Applied Linguistics Research* (2017).

2.5 Eignung der Methodik für mein Thema und eigene wissenschaftliche Positionierung

Das Thema dieser Forschungsarbeit ist an der Nahtstelle von Angewandter Linguistik und *Educational Linguistics* angesiedelt, beinhaltet aber auch soziologisch relevante Perspektiven und Aspekte der Bildungsforschung. Es geht um den Umgang mit sprachlicher Vielfalt an Südtiroler Schulen, was ein seit langem stark diskutiertes Thema ist und viele Menschen und Institutionen betrifft. Der regionale Kontext ist sehr speziell, so braucht es einen offenen Zugang zum Feld und zur Thematik, kein Abprüfen von Hypothesen, die aus existierenden Theorien generiert werden. Da es weder eine Überblicksdarstellung noch ein Erklärungsmodell für den Umgang mit Mehrsprachigkeit bzw. Sprachenvielfalt in der Südtiroler Bildungswelt gibt (und auch nicht viele Modelle hierzu in anderen Minderheitssprachenkontexten), soll ein datenbasiertes theoretisches Modell entwickelt werden. Dafür unabdingbar ist ein qualitativer methodologischer Zugang, der eine gute Feldkenntnis und weitere Exploration, Systematisierung von Erkenntnissen und Daten, eine Berücksichtigung des Kontextes und eine Eröffnung von inhaltlichen Themen zulässt und integriert. Aus pragmatischer Sicht ist die GT auch deshalb geeignet, da es ein längeres Projekt mit zahlreichen Zugangsmöglichkeiten und Perspektiven ist. Es könnte auch Anknüpfungspunkte für eine *Critical Grounded Theory* geben, was auch in dieser Hinsicht eine spannende Weiterentwicklung nicht nur inhaltlicher, sondern auch methodologischer und theoretischer Positionen erlauben könnte.

Zudem treffen auch die Grundpositionen und Kerncharakteristika der GTM mit meiner Art des Erkenntnisinteresses und meinen Vorstellungen von Forschungsprozess und Erfassung von Wirklichkeit zusammen, die ich im Folgenden angelehnt an das *Research Philosophy Inventory* (Monk & Dillon 1995; Hadley 2017) zusammenfassend darstelle.

Aus forschungsparadigmatischer Sicht ordne ich meine Forschungsorientierung auf der Ebene dessen ein, was Hadley (2019: 571) als „Pattern“ bezeichnet, sehe mich also bei der Forschung geleitet von der Suche nach Mustern und Regelmäßigkeiten, die eine Wirklichkeit greifbar und erklärbar machen können. Dabei wird immer reflektiert, dass soziale oder empirische Wirklichkeit nicht ohne ein menschliches Bewusstsein, unsere Wahrnehmung und Interpretationen existieren kann und diese sich grundsätzlich auch aufgrund unserer unterschiedlichen Eingebundenheit in soziale Realitäten voneinander unterscheiden können. Für mich ist es wichtig, dass sich Forschungsmethoden auf solide theoretische Hintergründe beziehen, aber so flexibel (und auch integriert) gestalten (lassen), dass sie Forschenden dabei helfen, Muster in menschlichem Verhalten, im Erwerb und in der Anwendung von Sprachen, im Umgang mit Sprachenrepertoires etc. zu entdecken und diese zu erklären, auch um ein besseres Gesamtbild der Untersuchungsgegenstände zu erhalten.

Dabei stehen quantitative Daten zwar nicht im Fokus, werden aber auch nicht ausgeklammert, die Grundlage der Forschung stellen jedoch vor allem über Beobachtungen gewonnenen Daten und in Befragungen getätigte Aussagen von Forschungsteilnehmenden dar, um ein komplexeres Bild zu erhalten. Großen Wert wird auf die Einbindung von Erfahrungen betroffener bzw. involvierter Personen

gelegt, wobei stets auch die Reichweite, bedingende Faktoren und Bedeutung diesbezüglicher Aussagen kritisch reflektiert werden. Theorien sollten der empirischen Wirklichkeit entsprechen, aber auch genug Raum für Intuition, eigene Schlussfolgerungen und Vorstellungskraft bieten. Wenn es Kontext und Daten erlauben, sollte auch überprüft werden, inwiefern sie den aktuellen Status quo nicht nur beschreiben und erklären, sondern auch im Sinne einer sich ständig wandelnden Welt (kritisch) einordnen und transformieren können. Daran angeschlossen sollen Forschungsergebnisse valide und nachvollziehbar, und auch anwendbar bzw. übertragbar auf andere Kontexte mit ähnlichen Situationen sein.

In dieser Anwendbarkeit enthalten ist auch die Erkenntnis, dass meine Forschung nicht losgelöst und unbeeinflusst von meinem Untersuchungsfeld und der persönlichen Eingebundenheit in das Forschungsthema stattfindet. Mit dem eigenen Hintergrund als ausgebildete Lehrerin für Sprachen und einem Standbein in der schulischen Praxis ist es für mich selbstverständlich, dass ich mich an vielen Stellen mit Erfahrungen, Überlegungen, Ideen und Implikationen der studierten Thematik identifiziere bzw. auseinandersetzen muss. Hier kann es aber durch Reflexivität, Transparenz und später die Orientierung hin zu einem Anwendungsbezug der Theorie gelingen, eine Balance und Glaubwürdigkeit zu erhalten. Die hier dargestellte Positionierung lässt erkennen, dass ich daran interessiert bin, grundlegende, das Zusammenleben charakterisierende Muster menschlicher Interaktion zu untersuchen und zu verstehen. Methodologisch gibt mir die GTM nach Strauss & Corbin (1998) bzw. Corbin & Strauss (2015) hierfür geeignete Grundlagen und Analysewerkzeuge, wobei auch gewisse Aspekte aus Charmaz' (2014) Perspektive einer sich ständig in Ko-Konstruktion weiterentwickelnden Wirklichkeit und entsprechender Theoriebildung (mit dem Fokus auf Prozesse) einbezogen werden können. *Critical Grounded Theory* (Hadley 2017) kann meine Forschungsperspektive zudem in einem weiteren Schritt der kritischen Reflexion meiner Forschungsergebnisse noch ergänzen.

2.6 Bedeutung des methodologischen Zugangs für die Struktur der vorliegenden Arbeit

Die Entscheidung dafür, die Forschungsarbeit auf Basis des methodologischen Zugangs der GTM durchzuführen, hat auch nicht unerhebliche Auswirkungen auf die Strukturierung der vorliegenden Dissertationsschrift. Dies möchte ich hier kurz erläutern, um das Einfinden für Sie als Leserin und als Leser in meiner Arbeit zu erleichtern. Grundsätzlich gibt es auch im Feld der GTM-Forschenden verschiedene Herangehensweisen an die Verschriftlichung der Studien, doch ich möchte mich hier vor allem an Dunne (2011) und Urquhart (2013) orientieren, um möglichst transparent zu bleiben.

Wie dem Inhaltsverzeichnis zu entnehmen ist, entspricht der Aufbau der Arbeit keiner „klassischen Struktur“, sondern der „Logik“ der GTM-Vorgehensweise. So widme ich mich nach einer Einleitung zunächst der Darstellung meines methodologischen Zugangs, um darzulegen, welche Grundausrichtung und Grundlagen die GTM beinhaltet (Kap. 2). Danach gibt es ein Kapitel (Kap. 3), welches das

theoretische „Präkonzept“ der Studie beinhaltet, u.a. auch einen kursorischen Literatur-Reviews und eine Erläuterung des Forschungsfelds. Diese Aspekte bilden das „sensibilisierende Konzept“ und sind als Rahmung für das gewählte Thema zu verstehen, nicht als Entfaltung aller denkbaren theoretischen Anknüpfungspunkte und Begriffsdefinitionen, da dies zu viel vorwegnehmen würde bzw. das möglichst „unvorbelastete“ Einlassen auf das Thema beeinflussen könnte. Im Anschluss daran folgt eine recht detaillierte Beschreibung des Forschungsprozesses (Kap. 4), um möglichst transparent zu vermitteln, wie die Studie erdacht, geplant und durchgeführt wurde.

Der nächste große Abschnitt entspricht dem Ergebnisteil empirischer Studien (Kap. 5), wobei hier die Beschreibung des analytischen „Finales“, dem entwickelten theoretischen Modell und seiner Kernkategorie nicht zum Schluss, sondern bereits am Anfang der Darstellungen erfolgt. Nach einer grundlegenden Präsentation und Erläuterung der erarbeiteten *grounded theory* werden dann die zentralen Aspekte auf durchaus detaillierte Art und Weise beschrieben, um die Theorie möglichst greifbar und klar zu vermitteln. Daran schließt sich die Einordnung der Ergebnisse aus der empirischen Studie in einer Diskussion an (Kap. 6). Hier werden zunächst die zentralen Aspekte des Ergebnisteils zusammengefasst, um sie dann zum einen theoretisch einzuordnen und kritisch zu diskutieren. Für diese zwei Bereiche gibt es einen sehr ausführlichen Literatur-Review, der theoriegeleitet während der Analysen und der Theoriegenerierung angelegt und für die theoretische Diskussion nach der Erläuterung des Modells vertieft wurde. Es folgen eine methodische Diskussion und die Erörterung der Relevanz der Studie, bevor schließlich ein Fazit gezogen werden kann.

3. Forschungsgegenstand und Kontextualisierung

In diesem Kapitel grenze ich zunächst den Gegenstand meiner Forschungsarbeit ein und gebe einen Überblick sowohl über das theoretische als auch über das inhaltliche Präkonzept, das zusammen mit einem Überblick über das „Feld“ Südtirol als Ausgangspunkt und Kontext der Studie zu verstehen ist und meinen Stand der Auseinandersetzung mit der Thematik zu Beginn meiner Promotionszeit reflektiert. Im Sinne der GTM ist dieser Teil der Dissertationsschrift ausdrücklich nicht als möglichst umfassender „theoretischer Forschungshintergrund“, sondern als „sensibilisierendes Konzept“ angelegt und damit als erste schematische Kontextualisierung meiner Untersuchung zu verstehen.

Das Thema meiner Forschungsarbeit befindet sich im Bereich des Lehrens und Lernens von Sprachen, genauer gesagt an der Schnittstelle von Mehrsprachigkeits- und Bildungsforschung. Mein Fokus ist dabei, wie mit der sprachlichen Vielfalt im Bildungswesen einer mehrsprachigen europäischen Region umgegangen wird, welche pädagogischen Konzepte und didaktischen Ansätze es an Schulen für das Unterrichten und Lernen mehrerer Sprachen gibt und inwiefern dabei auch die erweiterte, nicht-institutionalisierte Sprachenvielfalt beachtet und integriert werden kann.

3.1 Theoretisches Präkonzept: Sprachliche Vielfalt im Bildungswesen

In diesem Unterkapitel stelle ich die theoretischen Bereiche vor, in denen ich grundsätzliche konzeptuelle Anknüpfungspunkte für meine Studie erkenne. Es soll die theoretische Ausgangssituation für meine Arbeit im Überblick darstellen, der Ein- bzw. Abgrenzung des Themas dienen und gleichzeitig die Festlegung der Forschungslücke vorbereiten. Im Sinne des GT-Postulats einer „theoretischen Sensibilität“ und „genauen Feldkenntnis“ auf Seiten der Forschenden erläutere ich nachfolgend, auf welchem Stand mein Vorwissen vor Beginn der Erhebungen war und welche mir bekannten Besonderheiten des Südtiroler Kontextes in die Konzeption der Arbeit eingeflossen sind. Dabei beziehe ich mich auf 2013 und 2014 angefertigte und Ende 2019 systematisierte Memos.

Das Präkonzept bzw. „sensibilisierende Konzept“ für meine Studie beinhaltet mehrere Bereiche, die ich im Folgenden darstellen möchte, wobei dabei jedoch – im Sinne der GTM – keineswegs eine umfassende Darlegung des Forschungsstands geboten werden kann. Zum Einen werde ich allgemeine Forschungszugänge und -themen in der (angewandten) Sprachwissenschaft und Bildungsforschung in Bezug auf mein Thema benennen, wie es sich für mich zu Beginn meiner Forschungsarbeiten im Südtiroler Bildungskontext gestaltete, und zum Anderen eine Annäherung an Begrifflichkeiten im Sinne von Definitionsräumen von Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Bildungsbereich präsentieren.

3.1.1 Forschungszugänge und -themen

Sowohl linguistische, psychologische, soziologische als auch erziehungswissenschaftliche Forschung beschäftigt sich mit individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit auf verschiedenen Ebenen (vgl. Lengyel 2017: 154; Allgäuer-Hackl, Jessner & Oberhofer 2013: 68f.; Morys, Kirsch & de Sait Georges 2014). Es gibt unterschiedlichste Forschungszugänge für die Auseinandersetzung mit Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Bildungswesen bzw. Mehrsprachigkeitsforschung mit Bildungs-/Förderungsbezug in der Linguistik und verwandten Disziplinen und ich möchte hier einen kurzen Überblick über die wichtigsten Zugänge geben, um zu zeigen, wo sich mein Thema einordnet. Aus der Darstellung der betreffenden Forschungsfelder und -zugänge ergibt sich auch eine inhaltliche Nähe zu damit verbundenen Forschungsthemen, die ich ebenfalls im Überblick integrieren möchte. Ohne das GT-Prinzip der „theoretischen Unvoreingenommenheit“ zu umgehen, soll dies einer ersten Orientierung dienen, um zu erkennen, wo sich das Thema dieser Arbeit verorten lässt, und um die Forschungslücke besser eingrenzen zu können.

Mein Thema ist in der bildungsbezogenen Mehrsprachigkeitsforschung und somit vom wissenschaftstheoretischen Hintergrund her in der Angewandten Linguistik angesiedelt, genauer gesagt, an der Nahtstelle von Soziolinguistik, *Educational Linguistics* und Sprachlehr- und -lernforschung.

Die soziolinguistische Forschung zu Mehrsprachigkeit ist durch drei klassische Zugänge und mehrere neuere Zugänge gekennzeichnet (vgl. Androutsopoulos 2017: 53ff.). So gibt es die sprachsoziologische Mehrsprachigkeitsforschung mit einem Fokus u.a. auf beeinflussende Faktoren bei der Konstituierung und Weiterentwicklung mehrsprachiger Gruppen und Gemeinschaften, die psycholinguistische Bilingualismusforschung, die sich für die kognitive Organisation von Sprachwissen und mehrsprachigen Spracherwerb interessiert, und schließlich die Sprachkontaktforschung, die sich mit den Folgen von in Kontakt kommenden Sprachen auf bestimmte Sprachsysteme auf individueller oder gesellschaftlicher Ebene beschäftigt. Die seit ca. 30 Jahren neu entstandenen Ansätze, wie u.a. das ‚Paradigma der Ressourcen und Praktiken‘ (vgl. Heller 2007) oder ‚Sprachrepertoires‘ (vgl. Busch 2012; Bausch 2010) setzen sich eher mit mehrsprachigen Individuen und ihren Ressourcen und Praktiken als mit Sprachsystemen oder Gemeinschaften auseinander und haben u.a. auch eine Beschäftigung des Konzepts der Heteroglossie (vgl. Bakhtin 1981; Busch 2017) für die Erklärung und Erforschung mehrsprachiger Praktiken und der Sprachenvielfalt ermöglicht und befördert.

Aus den Bereichen der *Educational Linguistics* (u.a. Spolsky & Hult 2008) und der Sprachlehr- und -lernforschung sind es vor allem die Forschungsfelder der Sprachen- und Bildungsplanung, der (Fremd-)Sprachendidaktiken, der Spracherwerbs- und Sprachbildungsforschung und der (interkulturellen) Bildungsforschung, welche Anknüpfungspunkte für meine Thematik bieten und für die spätere theoretische Einordnung der Ergebnisse eine zentrale Rolle spielen können, da sie ebenfalls theoretische und analytische Zugänge zur Erforschung von Mehrsprachigkeit im Bildungswesen bieten.

3.1.2 Annäherung an Begrifflichkeiten

Um die theoretischen Dimensionen eines Konzepts zu beschreiben, braucht man eine möglichst genaue Eingrenzung der relevanten Begrifflichkeiten. In diesem Abschnitt möchte ich die für meine Arbeit grundlegenden Konzepte definieren, was nicht als abschließende Bestimmung der zentralen Konzepte meiner Arbeit, sondern als Rahmung für meine Untersuchung verstanden werden und den Stand meines theoretischen Präkonzepts zu Beginn meiner Forschungen an Südtiroler Schulen reflektieren soll. Den Fokus möchte ich im Folgenden auf die Begriffe ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚Sprachenvielfalt‘ sowie auf ‚Mehrsprachigkeitsbildung‘ und ‚Mehrsprachigkeitsdidaktik‘ legen.

a) Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt

Es ist nicht selten, dass in Fachdiskussionen, auf Tagungen oder in Fortbildungen die Begriffe Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt schlicht unkommentiert synonym oder aber auch mit wortreichen Exkursen begleitet als Kontrast verwendet werden. Für die vorliegende Arbeit ist weder das Eine noch das Andere der gewählte Zugang, sondern vielmehr eine reflektierte Annäherung an beide Begriffe, die jeweils ihre Berechtigung im Diskurs und in der Verwendung im Arbeitsprozess haben. In der Forschungsliteratur herrscht mittlerweile Konsens darüber, dass Mehrsprachigkeit ein schwer abgrenzbarer Begriff ist (vgl. u.a. Busch 2017: 9), der dennoch in vielen Disziplinen verwendet wird, weiter verbreitet ist als die Auseinandersetzung mit Sprachenvielfalt und verschiedenen Forschungszweigen als Thema dient, wie ein Überblick weiter unten zeigt. In diesem Abschnitt werde ich als erweiterte Begrifflichkeit zunächst *Sprachenvielfalt* einführen und die Verbindungen und Abgrenzungen zum Begriff der *Mehrsprachigkeit* darstellen, um dann die Bedeutung und Verwendung beider Termini und der dahinterstehenden Konzepte für meine Forschungsarbeit zu erläutern.

Um die Auseinandersetzung mit der Sprachensituation in Bildungskontexten zu untersuchen, können verschiedene Ebenen eine Rolle spielen, so zum Beispiel die individuelle Ebene, die institutionelle oder die gesellschaftliche Ebene, aber auch die pädagogisch-didaktische Ebene. Diese werden häufig zur Strukturierung verwendet, gleichwohl dadurch auch eine Vereinfachung vorgenommen wird. Eine andere Einordnung kann über den Status von Sprachen oder Sprachsituationen geschehen, so beispielsweise in gesellschaftliche Mehrsprachigkeit oder individuelle Mehrsprachigkeit, die sich in vor allem didaktisch relevanten Begriffen wie Erst-, Zweit- oder Fremdsprachen manifestiert (vgl. de Cillia 2010: 246ff.). Damit kann jedoch eine Hierarchisierung verbunden sein, die nicht immer sinnvoll oder nachvollziehbar ist. Will man die Zuweisung von Status und die bei näherem Hinsehen nicht immer trennscharfe oder auch relevante Unterteilung in Ebenen vermeiden und auch innere und äußere Mehrsprachigkeit von Sprachen einbeziehen, so kommt man nicht umhin, das Konzept von Mehrsprachigkeit zu erweitern und einen heteroglossischen Zugang zu wählen. Wenn Multidiskursivität, Vielstimmigkeit und Sprachenvielfalt für die Beschreibung sprachlicher Kontexte herangezogen werden, dann ergibt sich das Bild einer sprachlich vielfältigen Situation, ein „Dialog von Sprachen“ (Bakhtin

1981 in Busch 2016: 11). Dabei stehen sowohl Sprachen (i.w.S.) mit sich selbst und im Kontakt untereinander als auch Sprecher*innen miteinander im Dialog. Diese Situation werde ich als Sprachenvielfalt bezeichnen und als weitere Hauptbegrifflichkeit in meiner Arbeit festlegen.

Mehrsprachigkeit stellt in Abgrenzung und in Ergänzung dazu einen „handlungsfähigen Zustand“ des Sich-Befindens und des mehr oder weniger kompetenten und bewussten Agierens in durch Sprachenvielfalt gekennzeichneten Kontexten dar (vgl. u.a. Beacco & Byram 2007). Mehrsprachig können somit Personen, Gruppen, Institutionen, Gesellschaften, Regionen und Staaten sein. Auch institutionelle Kontexte wie das Bildungswesen können mehrsprachig sein (oder werden), der Fokus liegt hier auf dem Umgang mit der gegebenen sprachlich vielfältigen Situation, z.B. über *Translanguaging* (vgl. Canagarajah 2011). Mehrsprachigkeit soll für meine Arbeit als *terminus technicus* für (soziale) Praxis bzw. das Ziel institutioneller Praktiken im Umgang mit der vorhandenen sprachlichen Diversität egal welchen Ursprungs und bestimmender Kontexte, quasi im Sinne einer ‚Inklusiven Mehrsprachigkeit‘ (vgl. Backus, Gorter, Knapp, Schjerve-Rindler, Swanenberg, ten Thije & Vetter 2013) verwendet werden.

Um ein Konzept verwenden zu können, das sowohl Mehrsprachigkeit als auch Sprachenvielfalt umfasst, möchte ich ‚sprachliche Vielfalt‘ als übergeordneten Begriff für diese Arbeit einführen. Vielfalt im Sinne von sprachbiografischen Erfahrungen, Sprachrepertoires (vgl. Busch 2012) und Sprachkompetenzen einer Person, aber auch im Hinblick auf den Gegenstand einer mehrsprachigen Erziehung und Bildung, die sich in unterschiedlichen Ansätzen, Konzepten, Modellen und Praktiken äußern kann.

b) Mehrsprachigkeitsbildung und Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die Forschung zu mehrsprachigen Bildungsmodellen zeigt, dass es weltweit zahlreiche verschiedene Möglichkeiten gibt, wie mehrsprachige Erziehung und Bildung organisiert ist. Diese Modelle können sich sowohl auf Schulorganisation auf staatlicher, nationaler bzw. regionaler Ebene, aber auch auf Sprachendidaktik auf institutioneller bzw. unterrichtlicher Ebene beziehen. Die Ansätze und die darauf basierenden Modelle können nach unterschiedlichen Kategorien eingeordnet werden, zum Beispiel für welche Bildungsstufen, welche Reichweite, für welche Zielgruppen sie gelten, nach Ressourcenfragen, nach der Art und Weise, wie Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt, Weg oder Ziel angelegt ist und andere, welche Mehrsprachigkeit bzw. welche Sprachen inbegriffen sind.

Grundsätzlich möchte ich für meine Arbeit folgende Definition für mehrsprachige Bildung heranziehen:

By multilingual education, we mean educational programmes that use languages other than the L1s as media of instruction (although some teach additional languages as school subjects) and they aim for communicative proficiency in more than two languages. Accomplishing this calls for complex educational planning in order to accommodate multiple linguistic aims, curricular materials, and teaching strategies within the framework of limited school schedules. Multilingual education, like bilingual education, can take different forms because it is necessarily linked to the sociolinguistic context in which it takes place and has to take account of the relative status and use of the languages involved (Cenoz & Genesee 1998 : 14).

Diese weite Definition verdeutlicht, wie komplex das Feld der mehrsprachigen Bildung ist, und legt ein interdisziplinäres Verständnis und viele Anknüpfungspunkte für eine praktische und theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik dar. Ein systematischer Überblick für Modelle der Mehrsprachigkeitsbildung und -didaktik ist selten (vgl. Jessner 2008; Bausch 2010; Berthele 2010; Busch 2011 etc.), zudem muss unterschieden werden zwischen praxis- und mehrsprachigkeitsdidaktisch orientierten Beschreibungen von Modellen und Methoden einerseits (z.B. Immersion oder Integrierte Sprachdidaktik) und theoretischen Arbeiten andererseits (z.B. Spolsky, Green & Read 1976; Wright, Boun & García 2015), die einen analytischen Rahmen für mehrsprachige Bildungsmodelle bieten.

Bei einem weit gefassten Definitionsrahmen wird ebenfalls klar, dass sich mehrsprachige Bildung nicht nur auf schulisch etablierte Sprachen, sondern auf den gesamten soziolinguistischen Kontext (der beispielsweise auch Minderheitensprachen, innere und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit umfasst) und damit auch auf erweiterte Sprachenvielfalt beziehen kann, was eine Grundlage für die Ausrichtung meiner Arbeit darstellt. Im Zusammenhang mit einem inklusiven Verständnis von Mehrsprachigkeit wird damit ein weiterer Diskurs aktiviert: Denn wenn nicht „nur“ Mehrheits- und institutionalisierte Fremd- bzw. Erschließungssprachen für die Sprachdidaktik relevant sind, sondern die gesamte sprachliche Vielfalt, die sich über Sprachrepertoires und die darin enthaltenen Erfahrungen und Ressourcen von Schüler*innen (und ihren Lehrpersonen) in einer Klasse ergibt, dann gibt es ebenfalls Berührungspunkte bzw. Schnittmengen mit dem Themenfeld der Integration bzw. Inklusion (allgemein und in Bezug auf sprachliche Bildung).

c) Integration und Inklusion von sprachlicher Vielfalt

Integration bedeutet die Eingliederung in ein Ganzes und ist im Sinne eines sozialen Aushandlungsprozesses hin zu einer „möglichst chancengleichen Partizipation an den zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens“ (vgl. Breuer, Muckel & Dieris 2019) ein Ziel von sprachlicher Bildung, wobei hier zunächst die Sprachförderung der Unterrichts- bzw. Mehrheitssprache(n) im Fokus steht. Denkt man sowohl Individuen als auch Gesellschaft und Bildung jedoch aus diversitätssensibler Perspektive (vgl. Georgi 2015), so erfordert dies ein anderes Konzept von Bildung, nämlich dies einer als Inklusion definierten Pädagogik, die sich in ihrer weiten Definition daran orientiert, „dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale entwickeln zu können“ und dies unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen, ökonomischen oder sprachlichen Voraussetzungen (Deutsche UNESCO-Kommission o.J.). Inklusive Bildung ist dabei – auch mit Blick auf sprachliche Bildung – ein zentrales Grundprinzip, wenn es darum geht, soziale Gerechtigkeit zu erreichen und lebenslanges Lernen zu etablieren (vgl. UNESCO 2009: 8ff.). Inklusion liegt dann als Grundorientierung vor, wenn über die Annäherung an eine Erfüllung von Inklusion als pädagogischer Gesamtaufgabe ein Maximum an sozialer Teilhabe und gleichzeitig ein Minimum an Diskriminierung erreicht wird (vgl. Ainscow 2013; bzw. Heinrich, Urban, & Werning 2013).

3.2 Erkundung des Feldes: Südtiroler Sprach- und Bildungswelten

Südtirol als Forschungsfeld auszuwählen war eine logistisch naheliegende, wenngleich aus akademischer Sicht keine leichtfertige Entscheidung. Mir war von Anfang an bewusst, dass ich sehr viel lesen, fragen und lernen musste, nicht nur, um mir ein umfassendes Bild von den Hintergründen und der aktuellen Situation der autonomen Provinz zu verschaffen, sondern vor allem auch, um sensibel, aber doch offen genug bei meiner Forschung zu Mehrsprachigkeit im Bildungswesen vorgehen zu können. Eine Grundlage für meine Studie im Sinne der GTM bildete der im Folgenden vorgestellte Überblick. Er soll nachzeichnen, wie sich meine „Feldkenntnis“ zu Beginn meines Promotionsprojektes, vor dem Beginn der ersten Datenerhebungen im Jahr 2014 gestaltete. Weitere Erkenntnisse und Südtiroler Entwicklungen in Bezug auf Sprachenvielfalt, die im weiteren Verlauf der Dissertation eine Rolle gespielt haben, werden in das Kapitel 6 zur Theoretischen Positionierung einfließen.

In diesem Abschnitt möchte ich nun zunächst auf die bewegte Geschichte Südtirols in Bezug auf Grenzen, Menschen und Sprachen eingehen, dann die aktuelle soziolinguistische Situation und den Stand der Diskussion zu Mehrsprachigkeit im Südtiroler Bildungswesen um 2011 bis 2014 zusammenfassen, bevor ich einen Überblick über sprachen- und bildungsbezogene Forschung mit Südtirol-Fokus gebe, an die auch meine Arbeit anschließt.

3.2.1 Überblick zur Geschichte und Ausprägung der Mehrsprachigkeit in Südtirol

Die historischen Entwicklungen und Ereignisse, die für die Sprachenlandschaft Südtirols von Bedeutung waren (und es immer noch sind) werde ich hier in vier chronologischen Abschnitten darstellen: für die Zeit bis 1918, gefolgt von der Periode zwischen den beiden Weltkriegen, anschließend für die Nachkriegszeit bis 1972 und danach bis zur Jahrtausendwende.

Mehrsprachigkeit ist (auch) in Südtirol ein jahrhundertealtes Phänomen, zumindest ab dem frühen Mittelalter haben Menschen, die germanische oder romanische Sprachen verwendeten, nebeneinander – und sicherlich auch miteinander – gelebt. Die jeweiligen Angehörigen der Sprachgruppen waren nicht gleichmäßig über das Land verteilt, sondern in bestimmten Regionen angesiedelt. Die meisten italienischsprachigen Personen lebten entlang der Flüsse Eisack und Etsch, während die deutsch- und ladinischsprachige Bevölkerung traditionell eher in den höhergelegenen, bergigen Landesteilen wohnte. Sprachkontakte und Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit wurden vor allem für die verkehrs- und handelsintensiven südlichen Teile Südtirols und entlang der Hauptflüsse nachgewiesen (vgl. Eichinger 1996: 201-202; Riehl 2000: 235; Eichinger 2002: 2). Und auch in den städtischen Gebieten, vor allem in Bozen und Meran, lebten seit jeher Menschen verschiedener Sprachgruppen in nächster Nähe zueinander. Dies bedeutete jedoch keineswegs ein gesellschaftliches oder sprachliches Miteinander: gruppenübergreifende Kommunikation oder individuelle Zwei- oder Mehrsprachigkeit waren bis ins

19. Jahrhundert hinein die Ausnahme (vgl. Eichinger 2002: 137-138). Das sprachliche Nebeneinander stellte im Rahmen des feudalen Regierungssystems weder eine Ausnahme noch ein Problem dar. Die Autoritäten der herrschenden und vermögenden Klassen verwendeten Latein und Französisch und waren generell nicht sehr daran interessiert, in welchen Sprachen ihre Untertanen kommunizierten.

Erst ab dem frühen 19. Jahrhundert begann sich dies zu verändern, und ein aufkommendes Bewusstsein für Mundarten und ihren Identitätswert veränderte die öffentliche Wahrnehmung und Bedeutung von Sprachen und Sprachgruppen, auch und gerade im heutigen Südtirol. Politisch gesehen war das heutige Gebiet von Südtirol bis 1918 Teil des Österreichisch-Ungarischen Reiches. Es gehörte zu Tirol, das sowohl den österreichischen Teil Tirols aber auch die heutige italienische Region Trentino-Südtirol umfasste. Zu Beginn des Ersten Weltkriegs im Jahr 1914 wohnten in Tirol rund 860.000 Personen, von denen 55% deutschsprachig und 45% italienisch- oder ladinischsprachig waren (vgl. Südtiroler Landtag 2002: 3; Rautz 1999: 191).

Die Betonung der engen Verbindung zwischen (einer) Nation und (einer) Sprache, die im Zuge der Nationalstaatsbildung auch Österreich und Italien nachhaltig prägte, hatte in Südtirol kritische Entwicklungen zur Folge: es war aus der Sicht der italienischen Regierung unabdingbar, dass die Nationalsprache Italienisch in allen Landesteilen akzeptiert und verwendet wurde. Von außen betrachtet ein historischer Fakt, aus Südtiroler Sicht jedoch der Beginn eines jahrhundertlangen Traumas (vgl. Eichinger 2002: 137), sollte doch für den italienischen Nationalstaat die natürliche Grenze seines Einflusses entlang der Alpengipfel, und somit mitten durch Tirol, verlaufen. Die Idee eines vielsprachigen Vielvölkerstaates, wie sie von der Habsburg-Monarchie geprägt wurde, sollte damit verdrängt werden. Konflikte waren vorprogrammiert, doch erst mit der Unterzeichnung und Ratifizierung des Friedensvertrages von St. Germain-en-Laye im Jahre 1919 sollte diese Entwicklung Form annehmen (vgl. Lantschner 2008: 5).

Dieser Vertrag bestimmte, dass Südtirol zusammen mit der Provinz Trento mit dem 10. September 1919 Italien zugesprochen und im Oktober 1920 tatsächlich annektiert wurde, als Entschädigung dafür, dass beide Provinzen auf der Seite der „Entente“ (Vereinigtes Königreich, Russland und Frankreich) in den Krieg eingetreten waren. Obgleich die italienische Regierung in der direkten Nachkriegszeit dahingehend Signale sendete, dass es die neue deutschsprachige Minderheit zu schützen beabsichtigte, wurden keine entsprechenden Maßnahmen getroffen (vgl. Wisthaler 2013: 360; Langer 1996).

Dies hatte im Zuge der stärker werdenden nationalistischen Bewegung direkte Konsequenzen für die Südtiroler Sprachenlandschaft. Die für ganz Italien geltende Gesetzgebung führte in Südtirol dazu, dass die Verwendung des Deutschen und seiner Dialekte verboten wurde und – zumindest in den öffentlichen Bereichen – ausschließlich Italienisch erlaubt war (vgl. Egger 2001: 34ff.). Diese „Italianisierung“ zeigte sich sowohl in wirtschaftlichen und politischen als auch in kulturellen und sozialen Bereichen:

so wurden deutsche Schulen, deutsche Gewerkschaften und deutschsprachige Parteien verboten und deutsche sowie ladinische Eigennamen für unrechtmäßig erklärt und durch italienische Bezeichnungen ersetzt (vgl. Lantschner 2008: 5). Die Bemühungen um eigenständige (Südtiroler) Vereine und (deutschsprachige) politische Vertreter*innen waren erfolglos (vgl. Südtiroler Landtag 2002: 3). In den Jahren zwischen 1922 bis 1943 kam es unter der faschistischen Regierung zu einer starken Industrialisierung in Norditalien. Damit verbunden waren zahlreiche Ansiedelungen italienischsprachiger Personen in Bozen, die aus verschiedenen italienischen Regionen stammten. Während 1910 ungefähr 7000 Italiener*innen im Gebiet Südtirols lebten, waren es 1939 rund 80.000. Das führte zum einen zu einer weiteren Verbreitung des Italienischen in der Provinz Bozen, zum anderen zu einem enormen Verlust sprachlicher Identität seitens der deutschsprachigen Bevölkerung Südtirols (vgl. Wisthaler 2013: 360f.).

Die Assimilationspolitik und die damit verbundenen soziolinguistischen Konsequenzen erreichten ihren Höhepunkt im Jahr 1939, als das „Optionsabkommen“ zwischen dem Deutschen Reich und Italien geschlossen wurde. In Südtirol lebende (deutschsprachige) Personen mussten sich zwischen dem „Dableiben“ (und dem damit verbundenen Aufgeben ihrer deutschsprachigen Südtiroler Identität) und dem „Gehen“ (einer endgültigen Umsiedlung ins Deutsche Reich) entscheiden. Rund 210.000 Südtiroler*innen entschieden sich damals für die Abwanderung ins Deutsche Reich, gut 75.000 Personen sind tatsächlich umgesiedelt (u.a. in Teile Österreichs, nach Baden-Württemberg oder Luxemburg), davon ungefähr 37.000 im Jahr 1940. Das Abkommen wurde in den Folgejahren aufgrund des Fehlens eines geschlossenen Siedlungsgebietes, der Kriegsentwicklungen und den unzureichenden Bedingungen in potenziellen Einwanderungsregionen quasi ausgesetzt bzw. nie vollständig umgesetzt. Mussolini selbst war nicht an einer kompletten Umsiedlung der Südtiroler Bevölkerung, sondern nur nach einer Änderung des Kräfteverhältnisses in der Provinz zugunsten der italienischsprachigen Bevölkerung interessiert. Die trotz „Option“ in Südtirol verbleibenden Personen hatten nach dem Sturz Mussolinis im Jahr 1943 große Hoffnungen, dass die Besetzung durch deutsche Truppen die ersehnte Befreiung von Italien bringen würde (vgl. Wisthaler 2013: 361). Doch nach der Kapitulation Deutschlands und dem Kriegsende im Mai 1945 wurde die italienische Regierungsgewalt über Südtirol bestätigt.

Die strategischen Ziele der deutschen bzw. der italienischen Sprachgruppe in dieser Zeit werden in der Forschung als komplett gegensätzlich beschrieben (vgl. Südtiroler Landtag 2002: 10). So hofften die Vertretungen der italienischen Parteien, dass das Gebiet südlich des Brenners weiterhin zu Italien gehören würde, während prominente Figuren aus der Südtiroler Bevölkerung mit Unterstützung von vielen, die nicht „optiert“ hatten, die Südtiroler Volkspartei (SVP) gegründet hatten und nach Selbstbestimmung und Anschluss an Österreich strebten. Die so genannte „Südtirol-Frage“ wurde nicht nur vor Ort, sondern bald auch international mit großer Anteilnahme und Intensität diskutiert. Die Alliierten und die damalige Sowjetunion trafen im Zuge der Friedensverhandlungen 1946/47 schließlich die

Entscheidung, dass Südtirol, das Trentino und auch Belluno weiterhin zu Italien gehören sollten. Die deutschsprachige Bevölkerung (die ladinische wurde zu diesem Zeitpunkt nicht genannt) sollte jedoch die Möglichkeit erhalten, ihre sprachliche und kulturelle Identität zu bewahren. Im Pariser Vertrag von 1946 (auch: Degasperi-Gruber-Vertrag) legten die Außenminister als Regierungsvertreter von Italien und Österreich die Richtlinien für den Minderheitenschutz Südtirols fest – dieser Vertrag wird als das Fundament der Südtiroler Autonomie angesehen und enthält die folgenden Rechte (vgl. u.a. Seberich 2000: 134ff.):

- Unterricht in der Muttersprache;
- Parität der deutschen und der italienischen Sprache in öffentlichen Ämtern, offiziellen Dokumenten und in zweisprachigen topografischen Bezeichnungen;
- Wiederherstellung deutscher Nachnamen, die im Zuge des Faschismus italianisiert wurden;
- Verteilung der öffentlichen Posten im Verhältnis der Sprachgruppen-Anteile an der Südtiroler Bevölkerung („Proporz“);
- Verwaltungsautonomie;
- Anerkennung der in deutschsprachigen Staaten erworbenen Studientitel; sowie
- freier Austausch von Personen und Waren zwischen Tirol und Südtirol.

Dieses Autonomiestatut wurde Anfang 1948 vom italienischen Parlament ratifiziert, enthielt in dieser Version jedoch weniger weitreichende Autonomiebestimmungen, als im Entwurf vorgesehen waren und bezog die Provinz Trentino (Trient) in die Bestimmungen mit ein (vgl. Gatterer 1968: 974ff.). Dies wird in der Forschung als einer der zentralen Faktoren angesehen, die ab 1957 zu einer großen Krise im Sinne einer neuen Phase in der Südtirol-Frage führten. Das Regionalparlament war zwar gemäß der Verfassung in der Lage, viele gesetzgebende Rechte an die Provinzialregierungen abzugeben, es wurde jedoch selbst immer mehr von der italienischen Zentralregierung in seinen Möglichkeiten eingeschränkt. Anfang 1959 verließ dann die SVP das Regionalparlament, und als ein Resultat des Bewegungsstillstands in den Verhandlungsgesprächen zwischen Rom und Wien wurde in Österreich beschlossen, die internationale Gemeinschaft in die Klärung der „Südtirol-Frage“ einzubeziehen. Ende 1960 und wiederholt ein Jahr später forderte die Generalversammlung der Vereinten Nationen die österreichische und die italienische Regierung auf, eine Lösung „aller Differenzen in Bezug auf den Pariser Vertrag“ zu finden (vgl. Südtiroler Landtag 2002: 13).

In den Jahren um 1961 kam es immer wieder zu schweren Anschlägen auf (die vom italienischen Staat betriebene) Infrastruktur, die „Feuernacht“ vom Juni 1961 wird hierzu immer wieder als zentrales Moment genannt (vgl. Südtiroler Landtag 2002: 15f.). Immer lauter wurde die Forderung nach dem „Südtiroler Recht auf Selbstbestimmung“, die Gewalt brachte die ohnehin mühsam verlaufenden Gespräche zwischen den Regierungen zu einem Stillstand. Erst Ende der 1960er Jahre gab es von der italienischen Regierung das so genannte „Südtirol-Paket“ als ein Angebot für die erneute Aufnahme der Diskussionen und zur Klärung der Rechtslage für die Provinz Bozen. Nach einem komplexen

Verhandlungsprozess trat schließlich am 20. Januar 1972 das Zweite Autonomiestatut in Kraft und regelte die rechtspolitische Lage der Provinz Bozen in 115 Artikeln und 137 Maßnahmen, u.a. zum Schutz der deutsch- und ladinischsprachigen Bevölkerung. Die Maßnahmen zum Minderheitenschutz beinhalteten die obligatorische Anwendung einer Zweisprachigkeitsregelung im öffentlichen Bereich und die „Proporz-Regel“ für die Besetzung aller öffentlichen Ämter entsprechend der Sprachgruppenangehörigen in Relation zur Gesamtbevölkerung Südtirols. Dies war wichtig für eine möglichst gerechte Repräsentation aller sprachlichen Gruppen im öffentlichen Leben und auch in vielen Wirtschaftsbereichen. Deutschsprachigen und Ladinischsprachigen wurde somit als sprachlichen Minderheiten in Italien auch das sprachliche und kulturelle Überleben zugesichert (vgl. Lermer 2006: 24f.).

Seit den frühen 1970ern zeigten sich erste Konsequenzen der Neuregelung des Lebens in der Provinz Bozen. Während ein großes Wachstum im Tourismussektor und im Handwerk zu verzeichnen war, wurde schnell deutlich, dass sich die italienischsprachige Bevölkerung zurückgesetzt und benachteiligt fühlte. Gründe dafür waren geringere Kompetenzen in der so genannten „Zweiten Sprache“ (in ihrem Fall das Deutsche), die Verluste von Arbeitsplätzen als ein Resultat der „Proporz-Regelung“ und der allgemeinen Krise in der Schwer- und verarbeitenden Industrie. Ab Mitte der 1980er Jahre zeichnete sich daher eine immer stärker rechtskonservative Ausrichtung der italienischsprachigen Wahlbevölkerung ab, was durch eine intensive Hinwendung zur italienischen Regierung und ein Fehlen des Gefühls der Zugehörigkeit und Integration in der Provinz Bozen zu erklären ist (vgl. Angerer 2010: 25ff.).

Die „Südtirol-Frage“ gilt erst seit dem Jahr 1992 als geklärt – auch in internationalem Sinne. Die Jahre danach können als „Phase der Europäisierung“ und Öffnung angesehen werden. Die europäische Integration und die damit verbundene Internationalisierung hatten auch günstige Auswirkungen auf die interregionale Zusammenarbeit und gleichzeitige Konsolidierung der Provinz Bozen. Unterstützt wurde dies durch eine italienische Regierung, die einer Autonomie wohlwollend gegenüberstand und auch an einer guten Zusammenarbeit mit der Region Trentino/Alto-Adige-Südtirol interessiert war. Wichtige Meilensteine in jener Zeit waren die Erlaubnis zur Gründung einer eigenen Universität, der Freien Universität Bozen/Bolzano, die als dreisprachige Bildungsinstitution seit ihrer Gründung im Jahr 1997 die Dreisprachigkeit als Basis ihrer Arbeit und Forschung anerkennt und fördert (Deutsch, Italienisch, Englisch bzw. Deutsch, Italienisch, Ladinisch für die Bildungswissenschaftliche Fakultät Brixen) (vgl. Lermer 2006: 26ff.).

Ein weiterer zentraler Punkt war das Inkrafttreten des neuen Verfassungsgesetzes von 2001, in dem weitreichende föderale Kompetenzen an die Regionen Italiens zugestanden wurden, was auch günstige Auswirkungen auf die Autonomie der Provinz Bozen hatte. Regional- und Provinzialgesetze können demnach ohne die Erlaubnis Roms beschlossen und umgesetzt werden. Insgesamt verfügt die Provinz Bozen italienweit über die weitreichendsten Kompetenzen sowohl in primärer als auch sekundärer Gesetzgebung. Während Einwanderung, Verteidigung, Polizei, Justiz und Finanzwesen staatlich

geregelt sind, hat Südtirol primäre Zuständigkeit (d.h. gesetzgebende Kompetenzen unter Beachtung der Grundrechte in der staatlichen Verfassung und in der EU-Gesetzgebung) in den Bereichen Kultur, Berufsausbildung, Kindergärten, Soziales, Straßen, Wohnbau, öffentlicher Nahverkehr, Tourismus, Handwerk, Handel und Industrie, Landwirtschaft, Zivilschutz und Naturparks. Sekundäre Zuständigkeiten (d.h. Detailregelungen unter grundsätzlicher Beachtung der staatlichen Richtlinien) bestehen bei Schulen, Sport und Gesundheit (vgl. Südtiroler Landesregierung 2012: 26f.)

Festzuhalten ist, dass die heute bestehende Regelung des Zusammenlebens der Sprachgruppen in Südtirol das Ergebnis eines sehr komplexen, jahrzehntelangen Prozesses ist und auch international als große Errungenschaft gilt. Die deutschsprachige und die ladinischsprachige Bevölkerung genießen als sprachliche Minderheiten den größtmöglichen Schutz weltweit und die Südtiroler Autonomie wird von vielen mehrsprachigen und multikulturellen Regionen als „Erfolgsmodell“ angesehen.

3.2.2 Zur aktuellen soziolinguistischen Situation Südtirols¹

Die Provinz Bozen ist aufgrund ihrer geographischen Lage und der historischen Entwicklungen stets ein mehrsprachiges Gebiet gewesen, was auch heute noch an der Präsenz der deutschen, italienischen und ladinischen Sprache erkennbar ist. Die Sprachen sind in der Region unterschiedlich verteilt, so finden sich Ladinischsprachige auch heute noch mehrheitlich fast ausschließlich nur im Grödner- und Gadertal, während Deutsch und Italienisch in allen Landesteilen gesprochen werden. Auch die innere Mehrsprachigkeit, welche vor allem das Deutsche betrifft, das durch vielfältige Dialekte und Varietäten gekennzeichnet ist (Egger & Lanthaler 2001: 12), spielt eine große Rolle. Während mit dem Standarddeutschen vor allem im institutionellen Bildungs- und Berufsbereich ein hohes Prestige verbunden wird, weisen die deutschen Dialekte im sozialen Raum einen sehr hohen Status auf, und auch für zugewanderte Menschen gilt eine zumindest rezeptive Kompetenz des Dialekts als eine wichtige Grundlage für die gesellschaftliche Integration (ASTAT 2006: 137). Grundsätzlich kann man sagen, dass die Geschichte für beide großen Sprachgruppen der Provinz schwierige Auswirkungen hatte (Voltmer 2008: 211) und sich dies auch im sprachlichen (Zusammen-)Leben zeigt, das abwechselnd von Machtstreben und Ohnmacht, Dominanz und Unterordnung und Ungleichgewicht und Ausgleich geprägt war.

Wenn Eichinger (2002: 137) schreibt, dass die Südtiroler Sprachgruppen schon immer getrennt voneinander gelebt haben und dies mit Ausnahme der beiden größten Städte Bozen und Meran sowie der faktisch zweisprachigen Gemeinden im Unterland (vgl. Voltmer 2008: 205) auch heute noch zu einem gewissen Teil der Fall ist, stellt sich die Frage, was das im Detail für die soziolinguistische Situation der Provinz bedeutet und wie sich die heutige „Sprachenlandschaft“ gestaltet.

¹ Der folgende Abschnitt bezieht sich im Sinne der GTM auf den Forschungsstand zu Beginn meines Dissertationsprojekts (ca. 2014).

Die italienische Verfassung hat weder Italienisch noch eine andere Sprache als „offizielle Sprache“ des Staates festgelegt, enthält jedoch in Artikel 6 die Zusicherung der Rechte für sprachliche Minderheiten auf dem Staatsgebiet (vgl. Happacher & Riz 2013; Senato della Repubblica 1947/2003). Wie im vorigen Abschnitt beschrieben wurde, haben im Laufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Südtirol zahlreiche Faktoren zu einer rechtlichen Klärung für den Sprachenschutz und zu einem stabilen Bilingualismus bzw. zu einer Parität der beiden institutionalisierten Sprachen Deutsch und Italienisch geführt. In der Praxis bedeutet dies meist, dass man einen individuellen Bilingualismus verschiedener Ausprägungen vorfindet und gleichzeitig eine Situation gesellschaftlicher Diglossie (vgl. Angerer 2010; Egger & Lanthaler 2001).

Entsprechend Artikel 99 des Zweiten Autonomie-Statuts (Dekret des Präsidenten der Republik vom 31. August 1972, Nr. 670 in: Südtiroler Landesregierung 2012) hat in Südtirol das Deutsche die gleiche Stellung wie das Italienische und kann im gesamten öffentlichen Raum uneingeschränkt genutzt werden. Jede Person hat auf dem Territorium der Provinz das Recht, in öffentlichen Institutionen sowohl Deutsch als auch Italienisch zu verwenden und auch in der jeweiligen Sprache eine Antwort zu erhalten. In den ladinischen Tälern gilt dieselbe Regelung für die drei Sprachen Ladinisch, Deutsch und Italienisch. Die Regelungen für die Sprachenparität in Südtirol wird international häufig als Modell für die erfolgreiche Integration von Sprachminderheiten erwähnt, da es Garantien und Praxisregeln für das friedliche Koexistieren aller drei Sprachgruppen geschaffen hat (vgl. Voltmer 2008: 214).

Die Regelungen sehen auch vor, dass die in Behörden und für öffentliche Belange tätigen Personen offiziell ihre Sprachenkenntnisse über eine Zwei- bzw. Dreisprachigkeitsprüfung nachweisen müssen, die als einmalige öffentliche Prüfung lebenslange Gültigkeit besitzt. Zudem ist es erforderlich, dass sich alle in Südtirol wohnhaften Personen einer Sprachgruppe zugehörig erklären. Diese Erklärung ist beim Gericht einzureichen und kann nach einer Mindestgültigkeit von fünf Jahren umgeändert werden. Von besonderer Bedeutung ist diese Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung für die Vergabe von öffentlichen Ämtern, da stets die Proporzregelung beachten werden muss.

Zur Verteilung der Sprachgruppen wurde bei der Volksbefragung 2011 (ASTAT 2012) festgestellt, dass 504.643 Personen in der Provinz Bozen ansässig waren, sich von diesen 69,41% der deutschen Sprachgruppe, 26,06% der italienischen und 4,53% der ladinischen Sprachgruppe zugehörig erklärten (ASTAT 2012). Die Mehrheit der italienischsprachigen Personen waren zu diesem Zeitpunkt in den städtischen Zentren von Bozen und Meran ansässig, während Ladinischsprachige vor allem Orte im Grödner- und im Gadertal als Wohnsitz („residenza“) angaben.

Die Sprachgruppenzugehörigkeit sagt jedoch nichts über die tatsächliche Mehrsprachigkeit der in Südtirol lebenden Menschen aus. Baur und Medda-Windischer (2008: 240) gehen davon aus, dass Südtirol als ein mehrheitlich einsprachiges bzw. mehrfach einsprachiges Gebiet bezeichnet werden kann und

Wisthaler (2013: 362) weist auf mehrere Studien sowie das „Südtiroler Sprachbarometer“ hin (vgl. ASTAT 2014), die zeigten, dass es noch ein „langer Weg“ sei bis zu einer „aktiven Mehrsprachigkeit“ in Südtirol. Doch mehr als ein Jahrzehnt zuvor beobachtet Eichinger (2002: 140) bereits, dass Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit zwar lange Zeit „nur“ als ein Nebeneffekt der politisch-geografischen Lage galt, mittlerweile aber ein europäisch-liberaler Diskurs darüber entstanden sei, dass es von Vorteil wäre, sich in zwei Sprachen kompetent bewegen zu können. Wie geht dies zusammen und was kennzeichnet die aktuelle Sprachensituation Südtirols?

Grundsätzlich sind sowohl im institutionellen als auch im allgemein-öffentlichen Raum sowohl Deutsch als auch Italienisch relevant, in den ladinischen Tälern auch das Ladinische. Während Letzteres nicht über einen allgemeinen Standard, sondern mehrere Idiome verfügt, haben sowohl das Deutsche als auch das Italienische die Standardisierungsprozesse des jeweiligen Sprachraums durchlaufen. Das Italienische in Südtirol wird oft als wenig vielfältig und regional geprägt beschrieben, doch ist dies nur der erste Eindruck. Durch die Ansiedlung vieler italienischer Familien im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts erfuhr das in Südtirol verbreitete Italienisch zwar eine starke Diversifizierung, doch gleichzeitig auch eine Nivellierung der mitgebrachten regionalen Dialekte, da im Sinne der Verständigung bald zu standardnahen Formen bzw. einer auf dem Veneto-Dialekt basierenden Variante gefunden wurde (vgl. Eichinger 2002; Mioni 1990). Auch heute ist das in Südtirol gesprochene Italienisch sehr standardnah, Dialekte spielen beinahe ausschließlich im familiären Rahmen eine Rolle (vgl. Eichinger 2002: 146f.; Colombo & Stopfner 2018; Engel & Stopfner 2019; Zanasi, Platzgummer & Engel 2020; Engel, Platzgummer & Zanasi 2020). Das Deutsche in Südtirol ist durch eine starke Vielfalt an Dialekten und Varietäten geprägt, gleichzeitig aber in der (offiziellen) Sprachverwendung eng am österreichischen und bundesdeutschen Standard orientiert.

Für das Deutsche in Südtirol gibt es zahlreiche Untersuchungen und Referenztexte (vgl. u.a. Lanthaler 1990; Lanthaler 1994; Larcher 1991; Baur 2000; Egger & Lanthaler 2002, Hofer 2017), die zentralen Punkte lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Standarddeutsch (oft als „Hochdeutsch“ bezeichnet) wird fast ausschließlich in offiziellen Situationen verwendet und gilt als erstrebenswerte Variante an allen Bildungsinstitutionen. In der Alltagskommunikation und in weniger offiziellen Situationen werden zumeist Tiroler Dialekte genutzt, wobei die Bandbreite zwischen Dialektformen und Umgangssprachen je nach Kontext und Person sehr groß ist (vgl. Eichinger 2002; Voltmer 2008: 205). Deutsche Dialekte spielen eine wichtige Rolle im Alltagsleben und genießen ein hohes Prestige, werden aber vonseiten der italienischsprachigen Bevölkerung auch häufig als Hindernis für die Kommunikation wahrgenommen.

Italienische Dialekte spielen weder für die italienisch- noch deutschsprachigen Südtiroler*innen eine große Rolle im Sprachkontakt. Für ladinische Idiome bzw. die Wahrnehmung und Nutzung deutscher oder italienischer Dialekte durch Ladiner*innen ist keine aktuelle Forschung bekannt. Zur

traditionellen Mehrsprachigkeit aus Deutsch, Italienisch und Ladinisch kommen seit einigen Jahrzehnten zahlreiche weitere Sprachen hinzu, nicht nur Englisch, Französisch, Spanisch und Russisch, die als moderne Fremdsprachen an Schulen, aber auch im Tourismusbereich und für einige Wirtschaftsunternehmen eine größere Rolle spielen, sondern auch Sprachen von Migrant*innen (vgl. Engel & Niederfriniger 2016). Wie in den vorherigen Abschnitten herausgearbeitet wurde, befindet sich Südtirol aufgrund seiner Lage und seiner Geschichte in einer besonderen geopolitischen und dadurch auch sozio-linguistischen Situation. Und auch wenn Migration im weiteren Sinne in der Autonomen Provinz Bozen kein neues Phänomen darstellt, stellen die Entwicklungen im Zusammenhang mit Zuwanderung neue komplexe Herausforderungen an die Region, wie auch für das gesamte italienische Staatsgebiet (vgl. u.a. Chini 2011).

Im Folgenden gebe ich einen Überblick über die Migrationsgeschichte der Provinz Bozen-Südtirol, da diese als relevant für ein Verständnis von gesellschaftlichen Prozessen im Hinblick auf den Umgang mit sprachlicher Vielfalt angesehen werden kann. Generell lassen sich migrationshistorisch drei Phasen erkennen: (a) bis 1990, (b) die 1990er Jahre und (c) ab 2000 (Lainati & Saltarelli 2007: 172)²:

Die erste Phase (a) ist durch Migration aus anderen Teilen Italiens und später aus den nördlichen deutschsprachigen Ländern gekennzeichnet. So war bis 1938 die Wanderungsbilanz nach Südtirol durchgehend positiv, vor allem Menschen aus Süditalien kamen zum Arbeiten in die nördliche Provinz. In den Jahren 1939 bis 1945 ist im Zusammenhang mit dem Zweiten Weltkrieg und der „Option“ eine negative Wanderungsbilanz zu verzeichnen, rund 75.000 Personen verließen in jener Zeit die Region – insgesamt ergaben diese Jahre einen Bevölkerungsrückgang von 30.000 Personen. Nach einem positiven Wanderungssaldo bis 1956 kehrte die steigende Arbeitsmigration nach Deutschland und Österreich das Verhältnis wieder um, auch wenn es in den Jahren bis 1975 verstärkt Rückstellungen und ab Mitte der 1970er Jahre schließlich neue Zuwanderungsbewegungen gab, die Menschen vor allem aus anderen Regionen Italiens, aber auch aus Österreich und Deutschland nach Südtirol brachten und die Bevölkerungszahlen der Region ansteigen ließen (vgl. Trevisani-Farneti 2008: 43).

Die 1990er Jahre (b) sind durch eine deutliche Intensivierung der Zuwanderung gekennzeichnet. In zehn Jahren ist der Anteil der ausländischen Bevölkerung in der Provinz Bozen um mehr als das Doppelte gewachsen, nicht zuletzt auch durch Familiennachzug, gleichzeitig gibt es eine verstärkte Binnenwanderung in Südtirol und die Zuwanderung aus anderen italienischen Provinzen. Speziell ab 1992 spricht man von einer „neuen Zuwanderungswelle“ (Faust 2011: 63). Nun kamen Migrant*innen vor allem aus europäischen Nicht-EU-Ländern und (Nord-)Afrika nach Südtirol, und so wird insbesondere durch die Folgen des Umbruchs in Mittel- und Osteuropa und im ehemaligen Jugoslawien das Thema Migration durch den Zuzug vieler Menschen für die Südtiroler Gesellschaft bedeutsam. Das heutige

² Der folgende Abschnitt basiert auf einem von mir selbst verfassten Abschnitt aus Engel & Niederfriniger 2016 und wurde für den Kontext der vorliegenden Dissertation angepasst.

Südtirol (c) ist daher – wie jede andere italienische Provinz und wie andere europäische Länder auch – eine durch Migration geprägte Region. So heißt es im Bericht des Landesinstituts für Statistik von 2015: „Am 31.12.2014 sind offiziell 46.045 ausländische Staatsbürger in Südtirol ansässig, knapp 1,3 % mehr als im Vorjahr. Ende 1994 waren es etwa 7.250 Menschen. Damit hat sich der Bestand der ausländischen Wohnbevölkerung in den letzten zwei Jahrzehnten mehr als versechsfacht“ (ASTAT 2015: 1–2). Allein im Laufe des Jahre 2013 und 2014 war der Anteil der Ausländer*innen an der Gesamtbevölkerung Südtirols von 8,3 % auf 8,9 % angestiegen (ASTAT 2014: 1–4; ASTAT 2015: 1–2). Mehr als zwei Drittel der ansässigen Ausländer*innen leben in den größeren Städten Südtirols (Bozen, Meran, Brixen). Ein Indiz dafür, dass die Südtiroler Gesellschaft durch große Vielfalt geprägt wird, ist der Fakt, dass derzeit Menschen aus 137 verschiedenen Ländern in Südtirol leben. Rund ein Drittel aller in Südtirol ansässigen Ausländer*innen kommt aus der Europäischen Union; etwa 40 % davon aus dem deutschsprachigen Raum. Ein weiteres Drittel entfällt auf andere europäische Nicht-EU-Länder, während 18 % der Migrant*innen aus Asien und 12,4 % aus Afrika stammen. Im Gegensatz zu den „typischen“ Herkunftsländern benachbarter europäischer Staaten nimmt auf der Rangliste der Herkunftsländer Albanien mit rund 5.600 Personen den ersten Platz ein, gefolgt von Deutschland mit etwa 4.400 und Marokko mit 3.600 sowie Pakistan mit 3.384 Personen als zahlenmäßig stärkste asiatische Gemeinschaft (ASTAT 2015: 9–10).

Mehrere Studien am Institut für Angewandte Sprachforschung am Eurac Research haben gezeigt, dass auch Albanisch, Chinesisch, Urdu, Hindi, Arabisch, Bangla, Bosnisch, Serbisch, Kroatisch, Slowenisch, Slowakisch und viele weitere Sprachen heutzutage in Südtirol verbreitet sind (vgl. Engel, Hoffmann, Gasser, Iwanow, Schedel, Friedrich & Abel 2013) und die „neue“ Mehrsprachigkeit (vgl. Ammon, Matthaeier & Nelde 1997) sehr umfassend ist. Offizielle Zahlen des Landesstatistikamtes zu Sprachkenntnissen der Bevölkerung fehlen jedoch, da lediglich Herkunftsstaaten von Migrant*innen erhoben werden (138 Staaten, vgl. ASTAT 2015), nicht aber vorhandene Sprachenkenntnisse. Auch an den Schulen gab es bis 2013 noch keine einheitlichen Möglichkeiten, die Sprachen der eingeschriebenen Schüler*innen zu erheben oder zu vermerken, sodass auch in diesem Kontext keine Überblicksdaten verfügbar sind.

3.3 Inhaltliches Präkonzept: Mehrsprachigkeit im Südtiroler Bildungswesen

In diesem Unterkapitel möchte ich zur weiteren Kontextualisierung darlegen, wie der Rahmen für die Thematik der Mehrsprachigkeit im Bildungswesen der Provinz Südtirol grundsätzlich gestaltet ist, welche Forschung es bis dato in diesem Bereich gegeben hat und wie sich eine thematisch verwandte Vorstudie zu einem Projekt, an dem ich selbst beteiligt war, einordnet und ein Teil des Grundsteins für mein Forschungsinteresse und die Wahl meines Forschungsgegenstands geworden ist.

3.3.1 Sprachen und Mehrsprachigkeit im Südtiroler Bildungswesen

Sprachen haben im Bildungswesen der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol stets eine zentrale Rolle gespielt. Das Schulsystem, für das Südtirol sekundäre gesetzgebende Zuständigkeiten hat, entspricht dem italienischen Bildungssystem (vgl. INDIRE 2014), einem inklusiven Schulsystem³ mit einer Schulpflicht bis zum 16. Lebensjahr und einer Bildungspflicht bis zum 18. Lebensjahr. Nach dem (freiwilligen) Besuch des Kindergartens, der fünfjährigen Grundschule und der dreijährigen Mittelschule folgt eine staatliche Abschlussprüfung. Danach folgt der Besuch einer allgemein- oder berufsbildenden Oberschule, die nach fünf Jahren erneut mit einer zentralen Abschlussprüfung endet oder an die sich ein berufsbildendes Angebot in Vollzeit oder dualer Ausbildung anschließt, das mit der Matura oder einem Berufsabschluss abgeschlossen wird (Abb. 3) (vgl. Höllrigl 2011; Deutsches Bildungsressort 2016).

Eine zentrale Besonderheit der Südtiroler Bildungslandschaft besteht darin, dass es je eine separate Schulorganisation für die deutsch- bzw. italienische Sprachgruppe gibt sowie eigene Schulen in den ladinischsprachigen Tälern. Für die Verwaltung gibt es drei Bildungsdirektionen mit dazugehörigen Inspektoraten und jeweils parallelen Strukturen der pädagogischen Abteilungen, die für die Umsetzung der schulischen Richtlinien sowie für pädagogisch-didaktische Weiterentwicklungen und für die Fortbildung und Beratung von Lehrpersonen zuständig sind. Jede Schule ist einer der drei Sprachgruppen zugeordnet und jede Bildungsdirektion ist an die jeweils gültigen Rahmenrichtlinien gebunden, die ihrerseits auf den staatlichen Bildungsrichtlinien beruhen, diese jedoch im Detail für die besondere (mehrsprachige) Südtiroler Situation und den Kontext der jeweiligen Sprachgruppe(n) anpassen und spezifizieren.

Ein weiteres Spezifikum der Südtiroler Bildungslandschaft ist die Autonomie der Schulen. Die Grundlage dafür bildet das sog. Bassanini-Gesetz, welches im Jahr 1997 mit einem Fokus auf institutionelle Reorganisation und vor allem Dezentralisierung der Verwaltung für den gesamten italienischen Staat erlassen wurde. Die Konsequenz waren grundlegende Veränderungen in der Schulorganisation und Didaktik. Auf der Basis des staatlichen Rahmengesetzes erließ die Südtiroler Landesregierung im Jahr 2000 ein Landesgesetz zur Autonomie der Schulen, im Zuge dessen jede einzelne Schule nicht nur größere didaktische und organisatorische, sondern auch eine erweiterte finanzielle und verwaltungsbezogene Autonomie erhält. Diese Innovation ermöglicht es jeder Schule, ihr eigenes Profil zu entwickeln und eigenverantwortlich ihr Bildungsangebot zu gestalten (vgl. Sitzmann 2019).

³ Inklusion spielt im italienischen und damit auch im Südtiroler Bildungskontext eine zentrale Rolle, da in Italien seit 1977 ein inklusives Schulsystem besteht. Die damit gemeinte Inklusion betrifft grundsätzlich die Abschaffung von Sonderschulen und die gemeinsame Beschulung aller Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen jeglicher Form, aber man kann davon ausgehen, dass der Inklusionsgedanke auch Einfluss auf andere Bereiche haben kann, eben auch auf die Ausrichtung von Sprachbildung. (vgl. u.a. Moser & Lütje-Klose 2016; Breuer 2015)

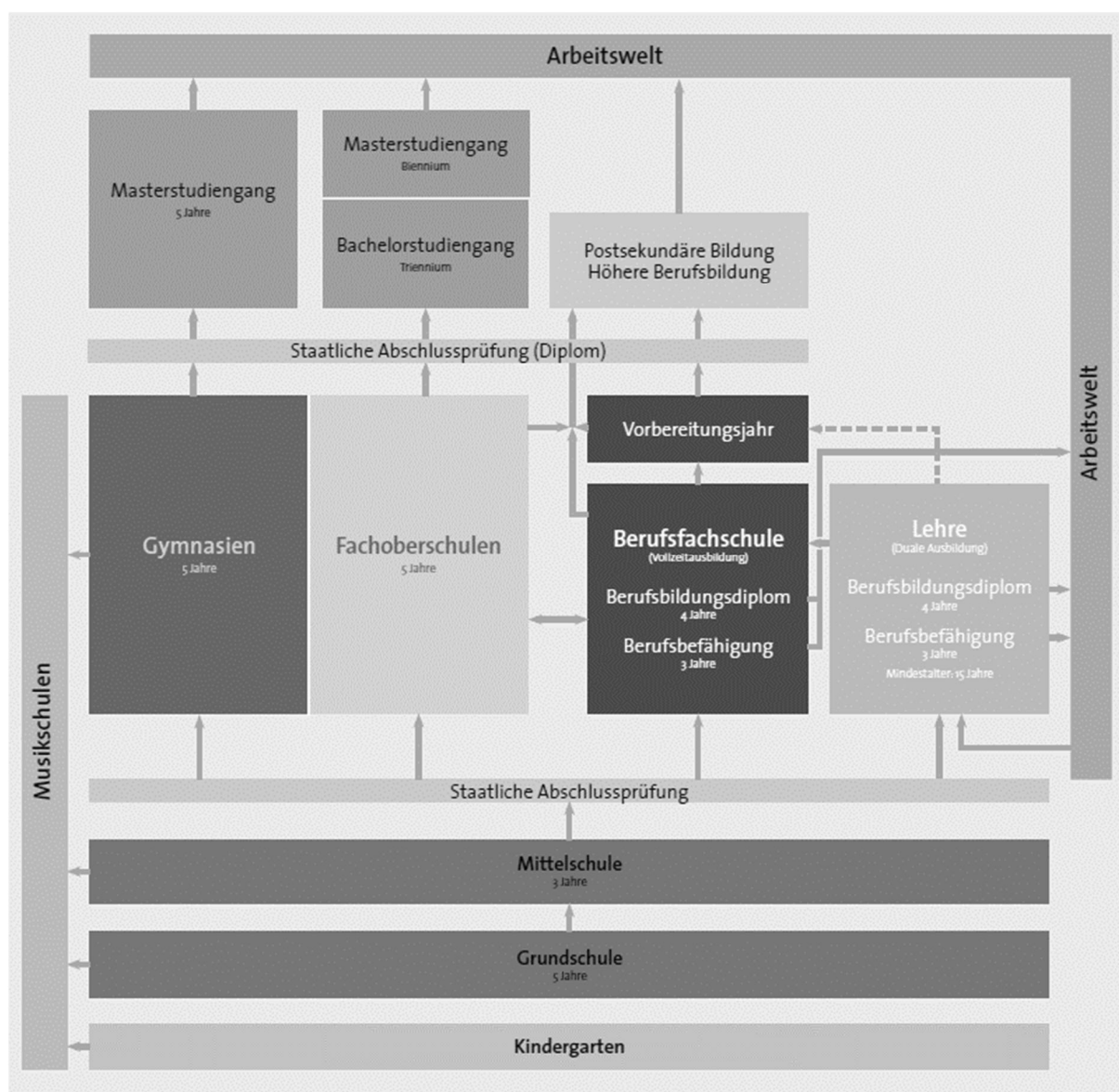


Abb. 3 Übersicht zum Südtiroler Bildungssystem (Deutsches Bildungsressort 2016)

Alle schulpflichtigen Kinder und Jugendliche in Südtirol besuchen eine Schule der drei Sprachgruppen. Exemplarisch möchte ich hier für das Schuljahr 2016/17 (in dem ich die meisten meiner Interviews an Schulen durchgeführt habe) zeigen, wie sich die Schüler*innen auf die verschiedenen Schulen und Bildungsstufen verteilen. Dabei habe ich nur Kindergärten, Grund-, Mittel- und Oberschulen aufgeführt, da die Ebene der Berufs- bzw. Hochschulbildung nicht in meiner Studie enthalten ist. Die folgende Tabelle (Tab. 1) enthält zum Einen die Gesamtzahlen der Schüler*innen an den verschiedenen Schulen und Bildungsstufen sowie zum Anderen (jeweils in Klammern) auch Angaben dazu, wie viele dieser Schüler*innen als „ausländische“ Lernende eingestuft werden und welchen prozentualen Anteil diese jeweils an der Gesamtzahl der Schüler*innen ausmachen. Als „ausländische“ Schüler*innen werden in den offiziellen Statistiken jene Kinder und Jugendliche ohne italienische Staatsbürgerschaft geführt und können einen (begrenzten) Hinweis auf die vorhandene Vielfalt an den jeweiligen Schulen geben.

Tab. 1 Schüler*innen an Schulen der drei Südtiroler Sprachgruppen im Schuljahr 2016/17, aufgeschlüsselt nach Bildungsstufen (in Klammern jeweils Angaben zu sog. "ausländischen" Kindern in absoluten Zahlen und in Prozenten) (eig. Darstellung nach ASTAT 2017)

Schuljahr 2016/17: eingeschriebene Schüler*innen (davon "ausländische" Kinder ohne ital. Staatsbürgerschaft)	Schulen mit deutscher Unterrichtssprache	Schulen mit italienischer Unterrichtssprache	Schulen in ladinischen Tälern	Gesamt
Kindergarten	12.409 (1.369 bzw. 11,0%)	3.569 (879 bzw. 24,6%)	672 (53 bzw. 7,9%)	16.650 (2301 bzw. 13,8%)
Grundschule	20.042 (1.755 bzw. 8,8%)	6.342 (1.574 bzw. 24,8%)	1.220 (72 bzw. 5,9%)	27.604 (3.401 bzw. 12,3%)
Mittelschule	12.448 (879 bzw. 7,1%)	4.110 (933 bzw. 22,7%)	714 (33 bzw. 4,6%)	17.272 (1.845 bzw. 10,7%)
Oberschule	13.818 (608 bzw. 4,4%)	5.923 (1.007 bzw. 17,0%)	n/a*	19.695 (1.615 bzw. 8,2%)
Gesamt	58.717 (4.611 bzw. 7,8%)	19.944 (4.393 bzw. 22,3%)	2.606 (158 bzw. 6,1%)	81.221 (9.162 bzw. 11,3%)

*für Oberschulen werden Zahlen stets für deutschsprachige und ladinische Schulen zusammen angegeben und sind hier unter „Schulen mit deutscher Unterrichtssprache“ angeführt

Andere Angaben zu sprachlichen Hintergründen der Schüler*innen finden sich in den offiziellen Landesstatistiken nicht, es sind lediglich die Kontinente der Herkunftsländer von Schüler*innen ohne italienische Staatsbürgerschaft aufgeführt (vgl. Tab. 2). Dies kann als weiterer (sehr vager) Hinweis auf die (sprachliche) Vielfalt unter den Schüler*innen gewertet werden.

Tab. 2 Angaben zu Kontinenten der Herkunftsländer ausländischer Schüler*innen an Südtiroler Schulen im Schuljahr 2016/17 (eig. Darstellung nach ASTAT 2017)

Schuljahr 2016/17: Herkunftskontinente ausländischer Schüler*innen von Kindergarten, Grund-, Mittel- und Oberschulen	Schüler*innen an Schulen mit deutscher oder ladinischer Unterrichtssprache	Schüler*innen an Schulen mit italienischer Unterrichtssprache	Gesamt
EU-Länder	1.082	479	1.561 (17,1%)
andere europäische Länder	1.806	1.778	3.584 (39,1%)
Asien	1.101	954	2.055 (22,4%)
Afrika	646	923	1.569 (17,1%)
andere (Amerika, Australien, Ozeanien, Staatenlose)	134	259	393 (4,3%)
Gesamt	4.769	4.393	9.162 (100%)

Aus beiden Tabellen (Tab. 1 und Tab. 2) geht hervor, dass ein deutlich größerer Anteil an Schüler*innen ohne italienische Staatsbürgerschaft an italienischsprachigen Schulen eingeschrieben ist, als dies für deutschsprachige Schulen oder jene Institutionen in den ladinischen Tälern der Fall ist. Dies kann möglicherweise auch Auswirkungen auf die pädagogisch-didaktische Auseinandersetzung mit sprachlich-kultureller Vielfalt in den jeweiligen Schulwelten haben, doch dies soll an anderer Stelle diskutiert werden (Kap. 6.2).

Als grundsätzlich verbindliche Vorgabe für die Formulierung und Ausgestaltung der Curricula gelten die Rahmenrichtlinien, die jeweils getrennt nach Sprachgruppen und Bildungsstufen (Kindergarten, Grund- und Mittelschule, Oberschule) existieren und in relativ regelmäßigen Abständen (8-10 Jahre) im Rahmen eines umfassenden Entwicklungsprozesses aktualisiert werden. In allen Rahmenrichtlinien sind Übersichten zu den sog. Pflichtquoten und Wahlbereichen enthalten, welche die vorgeschriebenen Stundentafeln bzw. die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden in allen Fächern darstellen.

Für einen besseren Überblick habe ich in der folgenden Tabelle (Tab. 3) die Stunden für alle Sprachfächer der Grund-, Mittel- und Oberschulen aller drei Sprachgruppen sowie ihren jeweiligen Anteil an der Gesamtstundenzahl der Pflichtquote berechnet. Es wird ersichtlich, dass es zwischen den Schulwelten der drei Sprachgruppen durchaus Unterschiede sowohl in der Anzahl als auch in der Verteilung der Stunden für die Sprachfächer gibt. An Schulen der ladinischen Täler haben die Sprachfächer insgesamt den höchsten Anteil an Stunden der Gesamtpflichtquote, gefolgt von italienischsprachigen und schließlich deutschsprachigen Schulen.

Während an Schulen der ladinischen Täler auf allen Bildungsstufen eine Parität zwischen Deutsch und Italienisch erkennbar ist (vgl. Verra 2008) und dies auch an Mittel- und Oberschulen der beiden anderen Sprachgruppen der Fall ist, wird sowohl an deutschsprachigen und sogar auch an italienischsprachigen Grundschulen Deutsch mit deutlich mehr Stunden als Italienisch unterrichtet. Dies erscheint an deutschsprachigen Schulen recht logisch, da Deutsch dort die Hauptunterrichtssprache („L1“) ist, an italienischsprachigen Schulen jedoch möglicherweise überraschend, ist doch Deutsch dort die Zweite Sprache („L2“) und wird als Zweitsprache unterrichtet. Dieser Fokus auf verstärkten Sprachunterricht wird im italienischen Schulwesen Südtirols als „potenziamento linguistico“ (Potenzierung der Sprachangebote) bezeichnet und ist ein Spezifikum der Rahmenrichtlinien für italienischsprachige Grund- und Mittelschulen (vgl. Autonome Provinz Bozen-Südtirol 2015).

Tab. 3 Stundenzahl der unterrichteten Sprachfächer an drei Bildungsstufen von Schulen der drei Sprachgruppen (eig. Darstellung nach Berechnung aus Darstellungen in den Rahmenrichtlinien der Schulen des Landes Südtirol)

Schulen und Bildungsstufen		deutschsprachige Schulen			italienischsprachige Schulen			Schulen der ladinischen Täler		
		Grundschule	Mittelschule	Oberschule (Sprachgymn.)	Grundschule	Mittelschule	Oberschule (Sprachgymn.)	Grundschule	Mittelschule	Oberschule (Sprachgymn.)
Stundenanzahl Sprachfächer	Deutsch	816	408	567	969	426	567	782	510	565
	Italienisch	646	408	567	799	426	567	782	510	565
	Englisch	136	204	538	357	255	511	136	171	565
	Ladinisch	0	0	0	0	0	0	340	171	285
	2. Fremdsprache	0	0	567	0	0	539	0	0	565
	Latein	0	0	397	0	0	170	0	0	285
Gesamtstunden	Sprachfächer	1598	1020	2636	2125	1107	2354	2040	1362	2830
	Pflichtquote	4250	2754	4903	4335	2730	4970	4250	2985	5103
Anteil Sprachfächer an Pflichtquote		37,60%	37,10%	53,80%	49,00%	40,50%	47,40%	48,00%	45,60%	55,50%

Für die inhaltliche Planung der sprachbezogenen Bereiche in den Rahmenrichtlinien dient der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeRS; im Original: Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), vgl. Council of Europe 2001) als Bezugspunkt, darüber hinaus bei den Bildungseinrichtungen der deutschen Sprachgruppe und in den ladinischen Ortschaften auch ein jeweils eigenes Sprachenkonzept, welches entweder ein eigenes Dokument (deutsche Schulen; Autonome Provinz Bozen-Südtirol 2009a) oder in die Rahmenrichtlinien integriert ist (ladinische Schulen, Autonome Provinz Bozen-Südtirol 2009b/2009c). Reflexion über Sprache wird als zentrale Orientierung genannt, für Schulen mit italienischer Unterrichtssprache und auch für die ladinischen Schulen werden Mehrsprachigkeit bzw. mehrsprachige Kompetenz als Hauptziel von Sprachbildung angegeben.

Die gültigen Rahmenrichtlinien spiegeln den pädagogischen und bildungspolitischen Stand der Diskussion in Südtirol bis zum Jahr 2009 wider. Bereits in den Jahren zuvor (z.B. Gelmi & Saxalber 1992) und auch aktuell seit 2012 gibt es Bestrebungen, Sprachenlernen verstärkt zu integrieren und Mehrsprachigkeit (auch im Sinne von „neuer“ bzw. migrationsbedingter Mehrsprachigkeit) deutlicher als bisher in den Fokus didaktischer Orientierung und politischer Beschlüsse zu stellen (vgl. Engel 2017 und Kap. 6.2.5).

Einen großen Anteil an der integrativen Arbeit in Bezug auf sprachliche, kulturelle und bildungspolitische Aspekte haben zudem die Südtiroler Sprachenzentren. Diese wurden im Jahr 2007 eingerichtet, um Kindergärten und Schulen bei der sprachlichen und sozialen Integration von zugewanderten Schüler*innen zu unterstützen. Dies geschieht durch Sprachförderung, interkulturelle Mediation bei dem Kontakt zwischen Schulen und neu zugewanderten Familien, Beratung von Bildungsakteur*innen, Vernetzungs- und Fortbildungsangebote für Lehrpersonen und schließlich auch in der Begleitung von Schulprojekten im mehrsprachigen und interkulturellen Bereich. Die Sprachenzentren werden vom „Kompetenzzentrum“ koordiniert, das am Referat für Migration an der Deutschen Bildungsdirektion angesiedelt ist. Als einzige Bildungsinstitution Südtirols arbeiten die Sprachenzentren sprachgruppen- und bildungsstufenübergreifend und haben sich in ihrem Konzept dahingehend entwickelt, dass sie „Kindergärten und Schulen aller Stufen dabei [...] begleiten, nachhaltige Konzepte für den Umgang mit der immer vielfältigeren Gesellschaft zu entwickeln“ (vgl. Deutsches Schulamt und Pädagogisches Institut 2007). Zudem sind Mitarbeiter*innen der Sprachenzentren immer wieder in Arbeitsgruppen der Sprachdidaktiken sowie in Forschungsprojekte zu Mehrsprachigkeit an Südtiroler Schulen eingebunden. Für einen besseren Überblick und zur Einordnung meines Forschungsprojekts werde ich im Folgenden auch den Stand der Forschung hinsichtlich Mehrsprachigkeit im Südtiroler Bildungswesen zu Beginn meiner Dissertation näher erläutern.

3.3.2 Forschungsstand zu Mehrsprachigkeit an Südtiroler Schulen⁴

Forschung zu sprachlicher Vielfalt in Südtirol (bis zum Jahr 2014) lässt sich folgenden fünf Gruppen zuordnen und wird im Folgenden in dieser Reihenfolge im Überblick dargestellt: Forschung an bzw. mit (a) den Bildungsdirektionen, (b) der Freien Universität Bozen, (c) der Europäischen Akademie Bozen (Eurac Research), (d) Projekte externer Institutionen und (e) Forschungsarbeiten von Einzelpersonen.

(a) Die drei Bildungsdirektionen, die in ihrer Arbeit unterschiedliche Schwerpunkte setzen, treten als Auftraggeber für Studien, aber auch als selbst aktiv Forschende auf. So sind in den vergangenen Jahren unter anderem Arbeiten zur Integrierten Sprachendidaktik an ladinischen Schulen (Verra 2008), zur Bedeutung der Mehrsprachigkeit an italienischsprachigen Schulen (Cavagnoli & Passarella 2011) und an deutschsprachigen Schulen (Dagostin 2010), zu Entwicklungen des Zweitsprachunterrichts an deutsch- und italienischsprachigen Schulen (Scochi 2011) und zu neuen Tendenzen im Sprachenunterricht und in der umfassenden Sprachförderung an deutschen Schulen (Karadar & Frigo 2013) entstanden. Zudem wird seit 2012 an der Deutschen Bildungsdirektion ein Langzeitprojekt zur Schulentwicklung mit Fokus auf die Erstellung und Implementierung von Mehrsprachencurricula im Sinne des Gesamtsprachencurriculums (vgl. Hufeisen 2011) begleitet.

(b) Seit seiner Gründung im Jahr 2004 ist das Kompetenzzentrum Sprachen der Freien Universität Bozen (unter der Leitung von Rita Franceschini) mit Themen wie Spracherwerb, Sprachlernen, Sprachkontakt, mehrsprachige Interaktion und Diskurse zu Sprachen befasst. Ausgehend vom lokalen mehrsprachigen Umfeld werden in Projekten wie „Sprachbiographien in Südtirol“ (vgl. Veronesi 2010) und in der wissenschaftlichen Begleitung von Schulprojekten wie „Sprachaufmerksamkeit und Sprachförderung“ (z. B. an einer Grundschule in Bozen) die Charakteristika von Lernaltersprachen, die Entwicklung ethnischer Varietäten sowie Kommunikation im institutionellen und informellen Bereich untersucht, wie sie bei Individuen, in Gruppen und in der Gesellschaft vorkommen. An der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen werden Lehrpersonen für Bildungseinrichtungen aller drei Sprachgruppen Südtirols ausgebildet. Die einstufigen Masterstudiengänge in Bildungswissenschaften für den Primarbereich sind (bis auf einzelne Module in der jeweils anderen Sprache) nach Sprachgruppen getrennt angelegt, in allen Ausbildungsprogrammen ist jedoch seit 2013 jeweils ein Laboratorium zu „Sprachenvielfalt und Lernen“ (1 ECTS) und über „Interkulturelle Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften“ (4 ECTS) vorgesehen, in der ladinischen Abteilung gibt es weitere umfassende Module zur Mehrsprachigkeitsdidaktik (9 ECTS) (vgl. Freie Universität Bozen 2000).

⁴ Der folgende Abschnitt bezieht sich im Sinne der GT auf den Forschungsstand zu Beginn meines Dissertationsprojekts. Die Angaben basieren auf einem von mir selbst verfassten Abschnitt (vg. Engel & Niederfriniger 2016) und wurden für den Kontext der vorliegenden Dissertation leicht angepasst. Auf aktuelle Initiativen und Entwicklungen gehe ich dezidiert im Diskussionsteil dieser Arbeit ein (Kap. 6.2).

(c) An der 1992 gegründeten Europäischen Akademie Bozen (Eurac Research) gibt es zwei Institute, die sich mit Fragen der Integration in Südtirol beschäftigen. Neuere Studien des Instituts für Minderheitenrechte, das an der Schnittstelle von „alten“ und „neuen“ Minderheiten forscht, beinhalten unter anderem eine umfassende Situationsanalyse zu den „Integrationsaussichten der ausländischen Bevölkerung in Südtirol“ (vgl. Medda-Windischer, Flarer, Girardi & Grandi (2011), eine Arbeit zu sprachlichen Minderheiten im Südtiroler Schulsystem (vgl. Alber 2012) und ein Forschungsprojekt über die Vielfalt und das Zusammenleben in der Stadt Brixen (vgl. Wisthaler & Flarer 2014). Des Weiteren wurde 2012 bis 2014 das an Schulen gerichtete Interreg-Projekt „Diversity4Kids“ durchgeführt, welches darauf abzielte, das Miteinander von Kindern und Jugendlichen mit den verschiedensten Hintergründen durch spielerisches Erlernen eines Umgangs mit Vielfalt zu fördern und zu verbessern (vgl. Brugger, Nindl, Medda-Windischer, Röggl, Oberkofler et al. 2014).

Am Eurac-Institut für Angewandte Sprachforschung wird seit mehr als zehn Jahren unter anderem im Schwerpunkt „Zwei- und Mehrsprachigkeit“ geforscht, und es wurden bereits Projekte wie „MEB – Multicultural Education on Borders“ (vgl. Abel, Guadatiello & Plathner 2009) und „LingualInclusion“ (vgl. Wilmes, Plathner & Atanasoska 2011) abgeschlossen, in denen die sprachliche Förderung und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund an (deutschsprachigen) Südtiroler Grundschulen näher untersucht und Ansätze zur Unterstützung von Lehrpersonen in der Sprachstandserhebung und im Umgang mit sprachlich und kulturell heterogenen Klassen entwickelt wurden. Weitere Projekte wie „SMILE – Sensibilisierung für Minderheiten, Inklusion und Sprachenvielfalt in Europa“ und „AMuSE – Ansätze zur Mehrsprachigkeit an Schulen in Europa“ haben in Kooperation mit anderen europäischen Partnern den Umgang mit „alten“ und „neuen“ Sprachminderheiten im Bildungswesen Südtirols erforscht.

Eine Besonderheit stellt darüber hinaus das Südtiroler Kooperationsprojekt „Sprachenvielfalt macht Schule“ (SMS) dar. Es ist 2012 mit dem Ziel gegründet worden, an Südtiroler Schulen aller drei Sprachgruppen die Wahrnehmung von Vielfalt als Bereicherung zu fördern, bei Schüler*innen und auch bei Lehrpersonen die Sprachbewusstheit und das Sprachbewusstsein zu stärken und Mehrsprachigkeit als allgemeines Bildungsziel weiter umfassend zu etablieren. Sprachliche Heterogenität wird dabei als Potenzial für gemeinsames und reziprokes Lernen und als Ausgangsbasis für die Weiterentwicklung bereits bestehender Unterrichtskonzepte an Schulen gesehen. Aufbauend auf einer im Jahr 2012 durchgeführten Pilotstudie und basierend auf aktuellen Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik wurden im Rahmen des Projekts Schulworkshops, Fortbildungsmodule und Materialien für einen angemessenen, sprachbewussten und sprachaufmerksamen Unterricht in Schulklassen mit zunehmender sprachlicher Heterogenität entwickelt (vgl. Engel & Hoffmann 2016).

„RepertoirePlus“, ein weiteres Projekt, das seit 2016 am selben Institut beheimatet ist, beschäftigt sich dezidiert mit Sprachrepertoires Südtiroler Schüler*innen. In Zusammenarbeit mit allen drei Bildungsdirektionen und ausgewählten Schulen wird das Ziel verfolgt, den Umfang von Sprachrepertoires

Südtiroler Mittel- und Oberschüler*innen zu erheben und im experimentellen Setting eines Sprachendorfs zu beobachten, wie sie ihre mehrsprachigen Kompetenzen und Strategien aktivieren und anschließend darüber reflektieren können (vgl. Engel, Platzgummer & Zanasi 2020).

(d) Auch in der Zusammenarbeit mit dem Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz (EFSZ) wird die Forschungslandschaft Südtirols im Bildungsbereich geprägt: So fließen Ergebnisse der Projekte „MARILLE – Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld“ (vgl. Boeckmann, Aalto, Abel, Atanasoska & Lamb 2011) und „MALEDIVE – Sprachliche und kulturelle Vielfalt im Mehrheitssprachenunterricht“ (Auger & Schnitzer 2015) unter anderem in Module zur Fortbildung von Lehrpersonen ein, und es werden fünf Südtiroler Schulen im Rahmen des Projekts „PlurCur – Schulische Gesamtsprachencurricula“ bei der Entwicklung sprachenintegrierender Schulkonzepte wissenschaftlich begleitet (vgl. Allgäuer-Hackl, Brogan, Henning, Hufeisen & Schlabach 2015).

(e) Die Forschungslandschaft wird ebenfalls erweitert durch einzelne wissenschaftliche Arbeiten, die sich unter anderem mit den Auswirkungen der Migration auf die Südtiroler Gesellschaft (Rohde 2008) sowie mit Migration an deutschsprachigen Schulen und mit der Unterstützung durch die Sprachenzentren (Faust 2011) befassen, ferner gibt es eine Studie zu Sprachbiographien mehrsprachiger Schüler*innen (Cennamo 2013). Drei Masterarbeiten, die im Rahmen des Eurac-Projekts „Sprachenvielfalt macht Schule“ entstanden sind, bieten zudem eine erste Analyse von Methoden für die Integration von Sprachenvielfalt an deutschsprachigen Mittelschulen (Hoffmann 2012), eine aktuelle und medienkritische Analyse der politischen und gesellschaftlichen Debatte zur Problematisierung der schulischen Integration von Schüler*innen mit Migrationshintergrund (Frankenfeld 2014) sowie einen Überblick über die Schwierigkeiten bei der Einführung flächendeckender Sprachstandserhebungen in mehrsprachigen Lerngruppen an Südtiroler Schulen (Aulbert 2014).

3.3.3 Vorstudie zum Umgang mit Sprachenvielfalt an Südtiroler Schulen

Zentral für die Ausarbeitung des gesamten inhaltlichen Panoramas für das SMS-Projekt war vor allem die 2012 durchgeführte Vorstudie zum Status quo der Sprachenvielfalt an Südtiroler Schulen, die einen Fokus auf Mittelschulen gelegt hat. Im Folgenden möchte ich diese Studie vorstellen, die am Institut für angewandte Sprachforschung bei Eurac Research in Bozen entstanden ist.

Da zum Zeitpunkt der Entwicklung einer ersten Projektidee (Ende 2011) nur unzureichende Informationen über die Situation hinsichtlich der Sprachenvielfalt an Südtiroler Schulen und kaum Erfahrungen zur Thematik an der Mittelschule vorlagen, war das Ziel der Initiative zunächst, Erhebungen zur Präsenz, Wahrnehmung, Einstellung und Umgangsweise mit Mehrsprachigkeit sowohl bei Schulführungskräften und Lehrenden als auch bei Schüler*innen und Eltern durchzuführen. Folgende Forschungsinteressen standen dabei im Mittelpunkt (vgl. Abb. 4):



Abb. 4 Forschungsfragen der Vorstudie zum Projekt „Sprachenvielfalt macht Schule“ (Engel et al. 2013)

Im Rahmen der Vorstudie für das SMS-Projekt wurden im Zeitraum Februar bis Juni 2012 grundlegende Erhebungen an ausgewählten Schulen durchgeführt. Der Fokus lag dabei auf Mittelschulen, da zum einen im Übergang von der Mittelstufe zur Sekundarstufe zentrale Entscheidungen für den weiteren Bildungs- und Berufsweg getroffen werden und zum anderen um an bereits erfolgreich an Südtiroler Grundschulen durchgeführte, thematisch verwandte Projekte anzuknüpfen. Ein grundsätzliches Novum des Kooperationsprojekts war die integrierte Betrachtung von italienisch- und deutschsprachigen Schulen in einem Forschungsprojekt (n.b. dies sollte im Zuge des Projekts auch auf Schulen in den ladinischen Tälern ausgeweitet werden, was auch gelang). Die Erhebungen wurden an insgesamt elf deutsch- und italienischsprachigen Südtiroler Mittelschulen durchgeführt. In offenen, leitfadengestützten Interviews wurden mehr als 40 Schulführungskräfte und Lehrpersonen befragt. Ebenso wurden mittels standardisierter Fragebögen bei mehr als 170 Schüler*innen der zweiten Klassen (7. Jahrgang) sowie bei deren Eltern aktuelle Daten und Ansichten bezüglich des Themas erhoben.

Die Vorstudie als Bestandsaufnahme und Bedarfsanalyse für das Projekt SMS war explorativ angelegt und stützte sich methodisch auf vier Komponenten: problemzentrierte Expert*inneninterviews mit Schulführungskräften und Lehrpersonen, schriftliche Befragungen von Schüler*innen und deren Eltern von jeweils einer Klasse der ausgewählten Schulen, die Inhalts- und Datenanalyse und die Triangulation von Daten und Methoden. Die Auswahl der Schulen erfolgte auf der Basis der folgenden Kriterien: die untersuchten Schulen sollten alle Mittelschulen im städtischen Bereich der Orte Bozen, Brixen oder Meran sein. Pro Sprachgruppe und Stadt sollten jeweils möglichst zwei Mittelschulen an der Studie beteiligt sein, davon je eine Schule mit einem innerstädtischen und eine Schule mit einem eher stadtperipheren Einzugsgebiet. Weitere Auswahlkriterien waren die Kooperationsbereitschaft, der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund sowie – zur Vermeidung von Doppelbelastungen – bereits an Schulen laufende Forschungsprojekte. Der Kontakt zu den Schulen fand gemäß dem *Snowball-*

Prinzip (vgl. Morgan 2008) über die Schulleitungen statt, die dann ihrerseits die Interviewpartner*innen aus dem Kollegium und eine zu befragende Klasse mit den Eltern der Schüler*innen vermittelte. Im Rahmen der explorativen Studie ergänzten Schulrundgänge, Hospitationen in Schulprojekten sowie Interviews mit weiteren externen Expert*innen zum Thema „Umgang mit Mehrsprachigkeit in Südtirol“ die Erhebungen und konnten in die Projektarbeit mit einfließen. Die erhobenen Daten wurden computergestützt ausgewertet und über eine Triangulation zusammengeführt, um einen hohen Grad an Informationstiefe zu erreichen.

Die mithilfe eines Leitfadens durchgeführten problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 2000) sollten möglichst unvoreingenommen individuelle Wahrnehmungen sowie Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität erfassen, wobei die Befragten als Expert*innen in ihrem Handlungsfeld gesehen wurden (vgl. Bohnsack, Marotzki & Meuser 2006). Die Daten der durchgeführten Interviews wurden anhand eines induktiv gewonnenen Kategoriensystems (vgl. Mayring 2010; Bogner 2009) synthetisiert und strukturiert. Die Antworten zu den geschlossenen Fragen der Schüler- und Elternfragebögen wurden statistisch, die halboffenen und offenen Fragen ebenfalls über die Kategorienbildung und anschließende Strukturierung ausgewertet. Das übergeordnete Ziel bei den gewählten Erhebungs- und Analyseverfahren war die Zusammenschau vergleichbarer Ergebnisse sowohl in Form von individuellen Schulprofilen als auch in der Schaffung einer empirischen Basis für die weitere Forschungs- und Projektarbeit.

Die Ergebnisse der Vorstudie umfassten folgende zentralen Aspekte (für eine ausführliche Darstellung vgl. Engel, Hoffmann, Gasser, Iwanow, Schedel, Friedrich & Abel 2013; Engel & Hoffmann 2016):

- Alle befragten Schulleitungen, Lehrpersonen, Schüler*innen und Eltern sind mehrsprachig.
- Verlässliche (behördlich erhobene) Daten zur Sprachenvielfalt an Südtirols Schulen waren im Schuljahr 2011/2012 nicht vorhanden, es existierten lediglich Angaben zum „Migrationshintergrund“ von Schüler*innen, die von den Schulen ausschließlich für die Planung von Sprachförderangeboten genutzt wurden.
- Die tatsächliche vorhandene Sprachenvielfalt (im Sinne von Sprachenrepertoires der Schüler*innen, Familien, Lehrpersonen etc.) war zum Zeitpunkt der Studie an Südtiroler Schulen im Vergleich zu den etablierten Unterrichts-, Zweit- und Fremdsprachen deutlich unterrepräsentiert und somit kaum wahrnehmbar.
- Es existierte eine Vielfalt, aber keine Systematik im Hinblick auf didaktische Konzepte und Strategien für den institutionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit bzw. Sprachenvielfalt.
- Positive Einstellungen hinsichtlich (der eigenen) Mehrsprachigkeit gingen nicht automatisch mit einem wertschätzenden institutionellen Umgang mit Sprachenvielfalt einher.
- Grundsätzlich bestand ein großes Interesse an forschungsbasierten Informationen, Beispielen für die Unterrichtspraxis, Fortbildungen, an einem „roten Faden“ für mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten und wissenschaftlicher Begleitung von Schulprojekten zum Thema Mehrsprachigkeit.

Im Zuge der Datenauswertung, bei der Fertigstellung der Berichte über die Vorstudie und das erste Projektjahr, aber vor allem auch bei der Präsentation und Diskussion der Ergebnisse mit teilnehmenden Schulen, Partnerinstitutionen und später auch Kolleg*innen auf Fachtagungen galt mein größtes Interesse stets dem Aspekt der didaktischen Konzepte und Strategien für den Umgang mit Mehrsprachigkeit bzw. Sprachenvielfalt. Oft genug war ich bei den Interviews und Diskussionen verblüfft darüber, wie vielfältig die Ansätze und Vorgehensweise für das „Sprachen-Management“ der Lehrpersonen waren, aber auch wie negativ und unzureichend sie ihre Kenntnisse und Strategien diesbezüglich einschätzten. Der größte Teil der Befragten wünschte sich „einen roten Faden“, mehr Systematik und Unterstützung bei der Bewältigung des Spagats zwischen Förderung der Bildungs- bzw. Unterrichtssprache(n) und der Anerkennung des sprachlichen Repertoires und Vorwissens ihrer Schüler*innen. So stellte ich mir *nicht* die Frage, OB denn eine mehrsprachige Region wie Südtirol nicht eigentlich „perfekt“ für den „automatischen“ Aufbau mehrsprachiger Kompetenzen geeignet sein müsste (weil ich es inzwischen besser wusste), sondern zunächst grundlegend einmal, WIE mit Mehrsprachigkeit bzw. Sprachenvielfalt an Südtiroler Schulen umgegangen wird und wie sich das Ganze in einem möglichst simplen, aber doch umfassenden Modell sprachgruppenübergreifend darstellen lassen könnte, um weiter gemeinsam mit Schulen und Bildungsplanung für eine inklusive Mehrsprachigkeitsbildung zusammenarbeiten zu können – die Forschungsidee war geboren!

Zum Zeitpunkt der ersten Ideenformulierung zu diesem Dissertationsprojekt war die Vorstudie zum SMS-Projekt bereits abgeschlossen und die weitere inhaltliche Projektarbeit gestartet. Viele Aspekte aus der Studie waren mir noch sehr frisch in Erinnerung und es war der Wunsch entstanden, vertiefend und längerfristig im Bereich „Konzepte zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt“ zu forschen. So wollte ich einerseits das Thema unabhängig von der praktischen Ausrichtung des Projekts vertiefen und andererseits von den mittlerweile guten Zugangsmöglichkeiten und Kontakten an Südtiroler Bildungsinstitutionen profitieren können. Mit Unterstützung der Institutsleitung und von Kolleg*innen sowie der positiven Rückmeldung und dem großen Interesse meiner Betreuer*innen an der Universität Wien konnte ich Anfang 2014 meine Ideen zu einem ersten „Präkonzept“ für die Studie konkretisieren.

Die Übersicht (vgl. Abb. 5) zeigt, dass ich für eine erste Orientierung zunächst der für den Südtiroler Bildungsbereich üblichen Kategorisierung in Sprachgruppen gefolgt bin. So war die ursprüngliche Überlegung, dass sich Parallelen finden lassen würden bei Bildungsinstitutionen derselben Sprachgruppe (deutsch, italienisch oder ladinisch) bzw. mit derselben Unterrichtssprache (respektive Deutsch, Italienisch oder paritätisch Deutsch-Italienisch mit Ladinisch als Erklärungssprache). Diese Parallelen würden sich möglicherweise hinsichtlich der verwendeten Begrifflichkeiten aber auch bezüglich der didaktischen Ansätze und theoretischen Konzepte ergeben, weiterhin bezüglich der Verantwortlichkeiten und Durchsetzungsmöglichkeiten dieser Konzepte auf institutioneller Ebene und ferner im Hinblick auf die hergestellten Sprachenbezüge und Einbindungen auf Projekt- und/oder Unterrichtsebene.



Abb. 5 Theoretisches Präkonzept für die Dissertation (Stand März 2014)

Wie ersichtlich wird, gab es zu diesem Zeitpunkt viele Anknüpfungspunkte und Ideen, aber noch zahlreiche Fragezeichen, sodass ich mich als Untersuchungsgegenstand für meine Forschungsarbeit für eine Vertiefung der Thematik ‚Umgang mit sprachlicher Vielfalt an Südtiroler Schulen‘ entschied und nun das Forschungsdesign genauer planen konnte.

4. Erläuterungen zum Forschungsprozess

In diesem Kapitel beschreibe ich, wie ich meine Forschungsarbeit auf Basis der GTM-Grundlagen im Detail geplant, strukturiert und durchgeführt habe. Von der Wahl des Themas, den vorbereitenden Schritten zur Explikation der theoretischen Sensitivität und der Erkundung des Feldes, über die Vorbereitungen der Erhebungen, dann die Datenerhebungen selbst und schließlich die Analyseprozesse und bis hin zur Entwicklung des Erklärungsmodells beziehe ich mich dabei auf Corbin & Strauss (2015), Alheit (1999), in einigen Punkten auch Charmaz (2005) und später Hadley (2017 bzw. 2019). Dabei ist es mir wichtig, Erklärungen und Anmerkungen für ein besseres Verständnis der Vorgehensweise zu bieten, Transparenz in allen Schritten zu gewährleisten, meine methodischen Entscheidungen vor dem Hintergrund der GTM-Strategien und dem GT-Anwendungsspektrum zu reflektieren und nicht zuletzt auch eine Grundlage für die später erfolgende Diskussion zu erarbeiten.

4.1 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign für mein Vorhaben habe ich auf der Grundlage des eingangs beschriebenen methodologischen Zugangs der *Grounded Theory* und meines theoretischen und inhaltlichen Präkonzepts entwickelt. In diesem Abschnitt werde ich zunächst die Forschungslücke beschreiben, die entwickelten Forschungsfragen darstellen und einen Überblick über die Planung der Studie geben.

4.1.1 Erläuterung der Forschungslücke

Im Folgenden möchte ich nun die Forschungslücke beschreiben, die ich vor dem Hintergrund der mir bekannten Aspekte in Bezug auf Mehrsprachigkeitsforschung, Ergebnisse und Anknüpfungspunkte thematisch relevanter Projekte (hier insbesondere des Projekts SMS) und meine Feldkenntnisse und ersten Erfahrungen im Südtiroler Kontext herausgearbeitet habe.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, ein empirisch basiertes Modell für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Südtiroler Bildungswesen zu entwickeln. Dieses Modell soll sich auf aktuelle Positionen und Realitäten an Bildungsinstitutionen in Südtirol beziehen und darstellen, wie die Thematik Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt dort verortet ist. Es soll sich sowohl auf dokumentierte (d.h. schriftlich vorliegende) Konzepte, Richtlinien und Umsetzungen, als auch auf von Personen, die direkt im Alltag mit Bildungsplanung und mit schulischer Arbeit befasst sind, im Austausch (d.h. mündlich) vermittelte Repräsentationen beziehen.

Während nicht der Anspruch auf quantitative Repräsentativität gelegt und z.B. nicht alle Bildungsinstitutionen bzw. Schulen in Südtirol befragt werden, soll das Modell doch den Qualitätskriterien qualitativer Forschung entsprechen und eine valide, datenbasierte und generalisierbare Aussage über die Konzeption(en) von sprachlicher Vielfalt im gewählten Feld erlauben. Da die allgemeinen Konzepte

und Sichtweisen der Institutionen und der in ihnen tätigen Personen von Interesse sind, beinhaltet die Studie keine Unterrichtsbeobachtungen und auch keine Befragungen von Schüler*innen oder Eltern. Es wäre jedoch wünschenswert, dies in einer weiterführenden Forschungsarbeit zu tun.

Bis zum Beginn der vorliegenden Studie (d.h. zum Bildungsjahr 2013/14) war mir noch keine umfassende Darstellung dazu bekannt, wie in der Südtiroler Bildungswelt sprachgruppen- und institutionenübergreifend mit dem Thema Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt umgegangen wird (vgl. Kapitel 3.2). Zudem ist in diesem Zusammenhang auch noch nicht untersucht, wie Akteur*innen in der Bildungsplanung und in der Schule selbst dem Thema gegenüberstehen, obgleich sie doch sprachpolitische Schlüsselfiguren in diesem Bereich sind (ebd.). Auch gab es keine zusammenhängende und sprachgruppenübergreifende Darstellung von Aktivitäten oder Visionen hinsichtlich des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt – weder mit der bereits bestehenden noch mit der wachsenden „neuen“ Mehrsprachigkeit. Ich bin davon ausgegangen, dass existierende Modelle zur Integration von Mehrsprachigkeit im Bildungswesen nicht 1:1 auf die spezielle Südtiroler Situation übertragbar sind, weshalb keine Überprüfung bestehender theoretischer Konzepte erfolgt, sondern ein eigener Zugang herausgearbeitet werden soll, der den Spezifika des Kontextes gerecht werden kann. Dies bedeutet auch, dass das Modell Faktoren und Zusammenhänge beinhalten muss, um die Entstehung und Implementierung der Konzepte transparent zu machen. Doch es soll nicht nur eine Bestandsaufnahme und Rückschau sein, sondern auch erforscht werden, inwiefern die aktuellen Konzepte für die Bildungswelt in Südtirol eine Vision für die Zukunft als mehrsprachige Region darstellen. Dabei wird auch das Thema der sozialen Gerechtigkeit berührt, was sowohl Bildungsplanung und Didaktik, aber auch Sprachenpolitik und soziales Miteinander betrifft, vor allem im Hinblick auf die bewegte Geschichte dieser Region.

4.1.2 Forschungsfragen

Für die vorliegende Arbeit habe ich insgesamt vier Forschungsfragen aufgestellt, die sich im Laufe des Forschungsprozesses auf Basis der fortschreitenden Analysen weiterentwickelt haben. Sie werden hier im Überblick präsentiert, um die Ausrichtung und Reichweite der Forschungsarbeit darzustellen:

1. *Welche Konzepte bzw. Repräsentationen bezüglich sprachlicher Vielfalt stehen im Südtiroler Bildungswesen im Fokus?*
2. *Welche Konzepte zum praktischen Umgang mit sprachlicher Vielfalt gibt es an Schulen in Südtirol?*
3. *Was sind Faktoren und Zusammenhänge, die den Umgang mit sprachlicher Vielfalt an Südtiroler Schulen beeinflussen?*
4. *Was sind Visionen für den zukünftigen Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Südtiroler Bildungswesen?*

Ausgehend von zentralen Erkenntnissen aus der Vorstudie, die im Rahmen des SMS-Projekts im Jahr 2012 durchgeführt wurde, traf ich die Entscheidung, den Fokus auf den Umgang mit Sprachenvielfalt an Südtiroler Schulen zu setzen, entsprechend formulierte ich die Eingangsfrage für mein Dissertationsvorhaben. Diese entspricht in der Logik der aktuellen Arbeit nun der zweiten Forschungsfrage. Damit verbunden war stets die Überlegung, dass der Umgang mit mehreren Sprachen im Bildungswesen von verschiedensten Faktoren und Kontextvariablen beeinflusst wird und so kam es zur (aktuell) dritten Forschungsfrage nach den Bedingungsfaktoren. Im Laufe der Analysen entstand die Notwendigkeit anhand der Daten zunächst den definitorischen Rahmen für die Konzepte von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt zu klären, dies erfolgt mittels der ersten Forschungsfrage. Und da sich über die Analysen die wichtige Kategorie der „Vision“ einer mehrsprachigen Bildungsrealität und einer vielfältigen Gesellschaft herauszubilden begann, wurde schließlich die vierte Frage formuliert und als eigenständige Forschungsfrage integriert.

Ad 1.) Es wird davon ausgegangen, dass Südtirol eine Region ist, in der Personen nicht nur aufgrund des schulischen Spracherwerbs, sondern auch aufgrund der historisch-gesellschaftlichen Bedingungen mehrsprachig sind, nicht nur äußere, sondern auch innere Mehrsprachigkeit eine große Rolle im Alltag spielen und dass die Sprachenlandschaft durch die v.a. migrationsbedingte Vielfalt immer heterogener wird. So ist es von großem Interesse zu untersuchen, wie sich Angehörige der Bildungsinstitutionen mit der Thematik auseinandersetzen, da diese Konzepte eine zentrale Grundlage für den Umgang mit Mehrsprachigkeit bzw. Sprachenvielfalt sind.

Ad 2.) Diese Frage zielt darauf ab, welche Ansätze, Richtlinien, Instrumente und Ressourcen an Südtiroler Schulen existieren, um den Umgang mit mehreren Sprachen auf institutioneller, didaktischer und individueller Ebene, das Erlernen von Sprachen und insbesondere auch die (Weiter-)Entwicklung von Sprachrepertoires und der Identität mehrsprachiger Menschen zu strukturieren und zu gestalten.

Ad 3.) Da die über die zweite Forschungsfrage ermittelten Umgangsweisen nicht im luftleeren Raum schweben, sondern immer auch ein Spiegel ihres Entstehungskontextes sind, soll zudem untersucht werden, welchen Hintergrund die Konzepte und Maßnahmen (s.o.) besitzen und wie ihre Entwicklung und ihr Funktionieren von den Bildungsakteur*innen bzw. über Zusammenhänge in den Daten erklärt wird.

Ad 4.) In einer Region wie Südtirol, die sich selbst als Modellregion in vielen Belangen sieht, ist es nicht irrelevant, eine so zentrale Frage wie die nach dem Umgang mit Mehrsprachigkeit auf eine Art und Weise zu behandeln und zu klären, dass sie möglichst für alle Angehörigen der Gesellschaft, aber auch aus der Außenperspektive tragfähig und zukunftsweisend ist. Wie bereits herausgearbeitet wurde, wirbt Südtirol mit seiner Sprachenvielfalt und möchte sich als mehrsprachige Modellregion verstanden wissen. So stellt sich die Frage, inwiefern es auch eine oder mehrere Vision(en) für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt auf der Bildungsebene gibt.

4.1.3 Planung der aktuellen Untersuchung

Auf der Basis des Erkenntnisinteresses und der grundlegenden Schritte einer GT-Studie habe ich das Forschungsdesign mit einem Forschungsplan entwickelt, der als „roter Faden“ dienen soll (Tab. 4):

Tab. 4 Forschungsplan für die vorliegende Dissertation

Schritte bzw. Phasen nach GTM (Corbin & Strauss 2015 bzw. Alheit 1999)		Anmerkungen zur geplanten Durchführung (Stand Dez. 2013)
a. Entwicklung der Forschungsidee		
1	Eingrenzung des Forschungsproblems	Fokus: Umgang mit sprachlicher Vielfalt an Südtiroler Bildungsinstitutionen
2	Formulierung der Forschungsfrage(n)	Welche Konzepte zum Umgang mit Sprachenvielfalt gibt es an Südtiroler Schulen und durch welche Faktoren wird dieser Umgang bedingt bzw. beeinflusst?
b. Vorbereitung der Studie		
3	Aufbau eines „sensibilisierenden Konzepts“	Ausbildung (Germanistik, Anglistik, Bildungs-wissenschaften, Interkulturelle Pädagogik, DaF/ DaZ), Berufserfahrung als Sprachlehrerin, Hineinwachsen in den Südtiroler Kontext ab 2011, Projektarbeit bei Eurac Research in Bozen
4	Erkundung des Feldes	Praktikum am Kompetenzzentrum, Vorstudie zum Projekt SMS 2012, Herausarbeitung von Forschungsinteressen im Bereich Mehrsprachigkeitsdidaktik
c. Vorbereitung der Datenerhebung		
5	Wahl der Erhebungsmethoden	Fokus auf Interviews & Dokumentenanalyse, evtl. dokumentierte Schulrundgänge, evtl. Hospitationen
6	Sampling von Teilnehmenden und Daten	Open/purposive sampling (Bildungsdirektionen), focused sampling (Schulleitungen), theoretical sampling (Lehrpersonen, Bildungspolitik*innen)
d. Datenerhebung		
7	Datenerhebungen und Datenkorpus	Dokumente, Zugang zu Institutionen aller drei Sprachgruppen, Schulbesuche an mind. 10 Schulen, Interviews mit mind. 40 Personen, Transkriptionen
e. Datenverarbeitung und Analyse		
8	Kodierprozesse und Konzeptionalisierung	sukzessiver Aufbau des „Kodiersystems“, Herausarbeiten & Benennen von Konzepten und Kategorien
f. Theorieentwicklung		
9	Entfaltung und Präsentation der <i>grounded theory</i>	vom Präkonzept über verschiedene Stufen und weitere Analysen hin zur fertigen <i>grounded theory</i>
10	Validierung und Dissemination der Ergebnisse und Abschluss der Studie	Bestimmen und Überprüfen der Kernkategorie bis zur „Sättigung“; Ausarbeitung praktischer Hinweise

4.2 Vorbereitung der empirischen Studie

Nachdem die Forschungslücke und mit den ersten Forschungsfragen die grundsätzliche Ausrichtung meiner Arbeit bestimmt war, ging es nun an die expliziten Vorbereitungen der Datenerhebungen. Die Methodenwahl fand im Winter 2013/14 statt, kurz vor und nach der fakultätsöffentlichen Präsentation meines Dissertationsvorhabens. Das Sampling erfolgte, entsprechend den GTM-Richtlinien, in mehreren Phasen: Vor jeder Datenerhebung und auch jeweils in Bezug auf die Auswahl der Daten für vertiefende Analysen. Das diesbezügliche Vorgehen und die Gründe für methodische Entscheidungen werde ich im Folgenden erläutern und reflektieren.

4.2.1 Methodenwahl

Bei den Planungen zur Durchführung meiner Forschungsarbeit habe ich mich methodisch auf sechs Bereiche konzentriert: *Ethical Review*, Dokumentenanalyse, Qualitative Interviews, *Linguistic Landscaping*, Unterrichtsbeobachtung und einen systematischen Literaturüberblick. Diese werde ich im Folgenden beschreiben und auch erläutern, welche Rolle sie schließlich in der tatsächlichen Umsetzung der Studie gespielt haben (oder warum sie modifiziert wurden) und warum diese Reihenfolge gewählt wurde.

(a) *Ethical Review*

Eine Grundbedingung für die Durchführung meiner Studie betrifft den Umgang mit den teilnehmenden Personen und Institutionen, die mir entweder für den Zugang zu Informationen, Räumlichkeiten und Kontakten, aber vor allem auch für Interviews zur Verfügung standen. Im Sinne Christians' Vorgaben (2000: 139-140) traf ich gleich zu Beginn, aber auch im Zuge der Durchführung meiner Forschung entsprechende Vorkehrungen, die einen ethisch korrekten Umgang mit Informant*innen absicherten.

So ließ ich mich 2013 und 2014 sowohl von den Rechtsabteilungen bei Eurac Research als auch an der Universität eingehend beraten und erstellte ein zweisprachiges Informationsschreiben für Studienteilnehmende. Darin stellte ich auf Deutsch und Italienisch mein Forschungsvorhaben und die institutionelle Anbindung vor, legte zur Orientierung den Zeitplan und eine grobe Abfolge meiner Erhebungen dar und fügte eine Erklärung über den Umgang mit erhobenen Daten und die Informationen bezüglich der Wahrung aller Persönlichkeits- und Anonymitätsrechte bei. Da alle meiner Befragten volljährig sein würden, musste dieses Dokument nicht unterschrieben werden, doch ich war verpflichtet, eine entsprechende mündliche Bestätigung und Zustimmung zu Beginn jedes persönlichen Kontakts einzuholen, was ich auch stets tat. Alle Personen konnten und können mich jederzeit für Rückfragen schriftlich oder telefonisch erreichen, bei eventuellen Fragen werde ich dafür auch von der Rechtsabteilung bzw. der Datenschutzbeauftragten unterstützt oder im Zweifel vertreten. Bei der Erhebung, Verarbeitung, Analyse und Präsentation von Daten und Ergebnisse verpflichtete ich mich der Korrektheit, Wahrhaftigkeit und Transparenz (vgl. Hadley 2017: 67ff.).

Mit diesem Vorgehen sollte von Anfang an gewährleistet sein, dass Aufklärung und Zustimmung sowie die Wahrhaftigkeit im Umgang mit den teilnehmenden Personen, die Wahrung der Persönlichkeitsrechte und schließlich auch die korrekte Wiedergabe aller Informationen und Umstände gegeben war.

(b) Dokumentenanalyse

Bereits im Zuge der Vorstudie zum SMS-Projekt gab es zahlreiche Anhaltspunkte, die dafür sprachen, sich genauer mit zentralen Dokumenten auseinanderzusetzen, die in Südtirol den Umgang mit Mehrsprachigkeit bzw. Sprachenvielfalt auf bildungsinstitutioneller Ebene regeln. So wurde von den befragten Personen bereits 2012 auf die Rahmenrichtlinien der Schulen, auf Sprachkonzepte (für die deutschsprachigen Schulen und die Schulen in den ladinischen Tälern), auf nationale Gesetzgebung und Erlasse und Rundschreiben der Bildungslandesräte bzw. Schulamtsleitungen verwiesen. Recht bald war mir im Zusammenhang mit der Vorplanung der Erhebungen klar, dass auch Schulprogramme bzw. -curricula, aber auch Medienberichte über einzelne Schulen oder Schulverbände eine große Rolle als Datenquelle spielen könnten.

Im Rahmen der ersten beiden Sampling-Phasen (vgl. 4.2.2) und im Zuge der Auswertung der ersten Interviews erfolgte dann eine Zusammenstellung aller relevanten Dokumente, die im Sinne der GTM für die Analyse und damit ergänzend für die zu entwickelnde Theorie genutzt werden sollten.

Mein Ziel war es dabei, zusätzliche Hintergrund- und Detailinformationen sowie eine Systematisierung der vorhandenen Dokumente und ihrer Aussagen in Bezug auf Verantwortlichkeiten und Orientierungen der Institutionen bezüglich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt zu erlangen. Gleichzeitig erhoffte ich mir tiefergehende Einsichten in die Grundlagen der Auseinandersetzung mit der Thematik auf schulischer Ebene und wollte diese über Kommentare in meinen Interviewleitfäden auch für Nachfragen bzw. später für ein größeres Verständnis bei der Analyse der Daten nutzen. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Auswahl und Analyse der relevanten Dokumente vom Literaturüberblick abzugrenzen sind. Die von mir als Primärdokumente verwendeten Publikationen sind als Teil des Datenkorpus anzusehen (vgl. u.a. Bowen 2009; Charmaz 2006).

(c) Qualitative Interviews

Grundsätzlich gibt es in der qualitativen Forschung drei Typen von Interviews: unstrukturierte, semi-strukturierte und strukturierte Interviews (vgl. Corbin & Strauss 2015: 37ff.). Diese werden aus verschiedenen Gründen unterschiedlich häufig in GT-Studien eingesetzt. Strukturierte Interviews werden mit einem Interviewleitfaden auf die immer gleiche Art und Weise durchgeführt und gelten daher als sehr konsistent. Da sie jedoch den Forschenden kaum Freiheit und Flexibilität bieten, nur selten offen genug für narrative Anteile und die Initiative der befragten Personen sind, werden sie in GT-Forschungsprojekten kaum verwendet. Am anderen Ende der Skala stehen die unstrukturierten Interviews. Sie bieten Forscher*innen größtmögliche Offenheit, Flexibilität und werden ohne vorbereiteten Fragenkatalog oder Leitfaden durchgeführt. Die Befragten bestimmen quasi selbst den Verlauf und die

Themenschwerpunkte des Interviews, und die Anteile bestimmter Ausführungen variieren sehr stark zwischen den Interviews. Meist gibt es nur eine Einstiegsfrage oder einen Einstiegsimpuls (z.B. „Erzählen Sie mir über Ihre Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit“), ansonsten werden diese Interviews mit einer „offenen Agenda“ geführt, in begrenztem Maße Hörersignale eingesetzt und der narrative Fluss mit kurzen Nachfrageimpulsen erhalten. Unstrukturierte Interviews werden in der GTM als reichste Datenquelle angesehen (vgl. Corbin & Morse 2003), gleichzeitig gelten sie jedoch als die am schwierigsten durchzuführenden und zu analysierenden (vgl. Corbin & Strauss 2015: 38). Semi-strukturierte Interviews werden am häufigsten in GT-Studien verwendet. Sie ermöglichen den Forschenden ein ausreichendes Maß an Offenheit und Flexibilität, bieten aufgrund der Verwendung von Interviewleitfäden eine gewisse Konsistenz und Sicherheit in der Interviewführung und in der Vergleichbarkeit von Daten. Die interviewende Person kann mit vielen offenen Impulsen arbeiten, kann jedoch stets mit einem kurzen Blick auf den Leitfaden sicherstellen, dass möglichst alle Themen (aber nicht Fragen in einer bestimmten Abfolge oder Formulierung wie beim strukturierten Interview) angesprochen werden. Zugleich haben die Interviewten genügend Freiraum, ihre eigene „Agenda“ und die für sie relevanten Aspekte einzubringen und einzelne Punkte zu vertiefen, ohne durch ein festes Frage-Antwort-Schema begrenzt zu sein.

Für die aktuelle Studie wurden nach Abwägung der Vor- und Nachteile der o.g. Interviewarten die semi-strukturierten Interviews als bevorzugtes Format für die Erhebungen ausgewählt. Auch aufgrund früherer Erfahrungen mit verschiedenen Interviewformen erwartete ich mir durch die Verwendung eines halboffenen Leitfadens mit Themen und einigen Impulsfragen sowie Notizen zu möglichen Nachfragen (die je nach Stand der laufenden Analysen angepasst werden konnten) größtmögliche Flexibilität, Tiefe und Vergleichbarkeit bzw. Konsistenz für meine Studie. Mir war es wichtig, dieselben Aspekte mit allen Personen zu thematisieren, doch wollte ich jedem Interview die Entwicklung einer eigenen Struktur ermöglichen und den Interviewten ein hohes Maß an Eigeninitiative, Elaboration und Gestaltung bieten. So enthielt der Interviewleitfaden (vgl. Anhang) acht Oberthemen mit ein bis zwei möglichen Impulsfragen und bis zu drei möglichen Nachfragen. Die Themen waren die folgenden:

- Definition von Mehrsprachigkeit
- Begegnungen mit Mehrsprachigkeit in Alltag, Beruf und Familie
- Ziele im Umgang mit Mehrsprachigkeit
- Praktische Beispiele für den Umgang mit Mehrsprachigkeit
- Fallbeispiel
- Zukünftige Entwicklung der Situation
- Wünsche für die eigene Arbeit
- weitere Aspekte

Diesen Themenkatalog wollte ich weder chronologisch noch verpflichtend „abarbeiten“, sondern als Strukturierungshilfe für die Interviews verwenden. Für jedes Interview wollte ich die Aktualität des Leitfadens überprüfen und ggf. kleine Aspekte mithilfe der Nachfragen anpassen. Ich bereitete jeweils

eine deutsch- und eine italienischsprachige Version vor, um je nach sprachlicher Situation möglichst flexibel in den Interviews agieren zu können.

In Bezug auf die Teilnehmenden plante ich zunächst Einzelinterviews, für spätere Phasen auch Gruppeninterviews. Dies hatte methodische und logistische Gründe (vgl. auch Kap. 4.2.2 zum Sampling). Die ersten Interviews sollten mir einen Einstieg in die Thematik mit verantwortlichen Personen der Bildungsplanung eröffnen. Da diese Personen meist größeren Teams bzw. Referaten vorgestellt sein würden, wollte ich nicht Angehörige unterschiedlicher institutioneller Hierarchien mischen, da dies möglicherweise die Diskussion verfälschen könnte. Das Gruppeninterview war das von mir bevorzugte Format, wenn eine Gruppe von Informant*innen derselben Institution und Hierarchie (z.B. Lehrpersonen) befragt werden sollte, wobei auch immer Diskussionsanteile in diesen Interviews enthalten sein würden bzw. sich aufgrund der Gesprächssituation selbst ergeben würden. Die besondere Form der *theoretical group discussion* wollte ich schließlich in der letzten Phase der Datenerhebungen nutzen, um mit heterogen zusammengestellten Gruppen zentrale Aspekte meiner fast abgeschlossenen *grounded theory* kritisch zu diskutieren.

Alle Interviews wollte ich mit einem Audio-Aufnahmegerät aufzeichnen, da ich nicht gleichzeitig das Interview führen bzw. die Diskussionen moderieren und detaillierte Notizen zum Gesprächsverlauf anfertigen konnte. Die danach angefertigten Transkriptionen wollte ich zusammen mit den Audio-Dateien und den direkt im Anschluss an die Interviews angefertigten Protokollen in meinen Datenkorpus übernehmen und im Zuge der Datenverarbeitung in Vorbereitung auf die Kodierung und Analyse auch bestimmte Passagen aus dem Italienischen ins Deutsche übersetzen (vgl. auch Kap. 4.3.1).

Von allen Interviews erwartete ich mir Informationen zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Südtiroler Bildungswesen, vertiefende Einblicke in die Zusammenhänge auf unterschiedlichen Ebenen institutioneller, gesellschaftlicher und individueller Art sowie Anhaltspunkte für weitergehende Analyse und die Entfaltung einer *grounded theory* zum Thema. Darüber hinaus war eines meiner Anliegen vor allem in den ersten Interviews, zusätzliche Ideen und wertvolle „Insider“-Hinweise für mein theoretisches Sampling und ebenso die Herstellung von Kontakten zu möglichen Informant*innen zu erhalten.

(d) Literaturüberblick

Entsprechend der Vorgangsweise im Rahmen der GTM wollte ich vertiefende Recherchen und die Aufarbeitung der Forschungsliteratur nicht an den Anfang meiner Arbeit stellen. Dies sollte erst zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen – dann, wenn die aus den Daten herausgearbeiteten Konzepte und die Überlegungen für die zentrale Aussagen meines Erklärungsmodells weit genug entwickelt sein würden, um sie theoretisch einordnen und in einem größeren, abstrakteren Kontext betrachten zu können. Ich ging davon aus, dass in den Datenerhebungen und Analysen viele neue Aspekte, Hintergrundinformationen und Zusammenhänge auftauchen würden, die durchaus Bezüge zu aktuellen theoretischen Diskussionen und Modellen aus Sprachforschung und Sprachdidaktik, aber auch zur Verknüpfung mit soziopolitischen und historischen Dimensionen zulassen bzw. erfordern würden. Doch ich wollte nicht

über meinen Horizont im Sinne der theoretischen Sensibilität hinausgehen und entsprechende Punkte erst im konkreten Fall in Verbindung bringen und deren Bedeutung vor dem Hintergrund des Forschungsstandes diskutieren.

Das Vorgehen für den Literaturüberblick sollte dann so erfolgen, dass ich mir einen Überblick über die aktuelle Forschungsliteratur zu den zentralen Konzepten, die ich aus den Daten herausgearbeitet haben würde, verschaffen und diese dann in Beziehung zu den Hauptaussagen meines Erklärungsmodells setzen würde. Bei Lücken, Unklarheiten, offenen Fragen oder logischen Brüchen wollte ich erneut die Literatur (auch abseits der direkten Verbindungen zu Sprachforschung und Sprachdidaktik) konsultieren. Wichtig dabei sollte eine ihrerseits durch Diversität und Interdisziplinarität gekennzeichnete Zusammenstellung der Referenzen sein, um nicht im mehrheitssprachlichen, mitteleuropäischen und angloamerikanischen Kontext zu verharren, sondern auch neue Impulse für eine Einordnung meines Modells zu erhalten. Zu überprüfen war ferner, welche Anknüpfungspunkte für die Vorgehensweise bei einem solchen Literatur-Review mir für den Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung bekannte Literaturüberblicke bieten würden (vgl. u.a. Le Pape Racine 2007; Jessner 2008, Wei 2012, Conteh & Meier 2014 etc.).

(e) Linguistic Landscaping

Ursprünglich war geplant, als zusätzliche Datenquelle eine Dokumentation der visuell erfassbaren Umgebung der Bildungsinstitutionen, insbesondere die der Schulen, einzubeziehen. Hierfür plante ich dokumentierte Schulrundgänge, die gemeinsam mit einer verantwortlichen Person der jeweiligen Schule bzw. des Schulsprengels erfolgen sollten. Ich wollte die jeweilige (sprachliche) Gestaltung der Korridore, Türen, Funktions- und Klassenräume fotografieren, um so auch auf diese Art und Weise einen institutionellen Umgang mit bzw. eine Umsetzung hinsichtlich der vorhandenen Mehrsprachigkeit zu erfassen. Wertvolle Ansätze in dieser Richtung bieten für die Soziolinguistik mit ethnografischen Zugängen im Bildungsbereich u.a. Brown 2012, Purkarthofer 2016, Scarvaglieri 2017, Moate & Szabó 2018, Leroy 2019. Ich möchte an dieser Stelle jedoch anmerken, dass dieser methodische Zugang von mir nicht weiterverfolgt wurde, da mir bereits nach den ersten Schulrundgängen mit Dokumentationsversuchen klar wurde, dass ich keine nennenswerten Daten und damit vertiefende Erkenntnisse in die Arbeit mit einbeziehen können würde, ohne die Anonymität der entsprechenden Schulen zu gefährden. Daher wurde diese Methode für die aktuelle Studie ausgeklammert.

(f) Unterrichtsbeobachtungen

Für vertiefende Einblicke in die tatsächliche Praxis des Umgangs mit Mehrsprachigkeit bzw. Sprachenvielfalt an Südtiroler Schulen plante ich zunächst auch eine weitere Datenerhebungsphase ein, die Unterrichtshospitationen und -beobachtungen beinhalten sollte. Hier sollte der Fokus auf Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden, Strategien im Sprachenmanagement, Vorbereitung von

Materialien und Analyse exemplarischer Unterrichtssequenzen gerichtet sein. Zahlreiche Einführungen, spezielle Veröffentlichungen und Studien bieten hier ein breites Panorama, so z.B. Flick 1991.

Auch diesen methodischen Zugang verfolgte ich nach ersten explorativen Hospitationen nicht weiter, da es mir einerseits nicht leistbar erschien, diese sehr umfangreiche Art der Datenerhebung systematisch und mit einem Anspruch auf Vergleichbarkeit an allen ausgewählten Schulen durchzuführen und andererseits die Analysen unter Einbeziehung dieser (zweifelloos sehr aussagekräftigen) Daten zu komplex für eine Dissertation dieser Art werden würden.

Zusammenfassend bleibt anzumerken, dass ich nach dem oben begründeten Ausschluss des *Linguistic Landscaping* (e) und der Unterrichtsbeobachtungen (f) grundsätzlich vier methodische Aspekte für die Datenerhebungen zu planen hatte: einen *Ethical Review*, die Dokumentenanalyse, Qualitative Interviews und den Literatur-Reviews. Die Durchführung dieser Methoden ist im Kapitel 4.3 beschrieben.

4.2.2 Sampling

In diesem Abschnitt möchte ich erläutern, wie ich das Sampling für meine Datenerhebungen durchgeführt habe. Wie in 4.2.1 beschrieben, sollten meine Datenerhebungen eine Dokumentenanalyse, qualitative Interviews und einen Literatur-Review umfassen. Für diese Umsetzung dieser drei Methoden benötigte ich das entsprechende Material bzw. die Teilnehmenden für die geplanten Interviews.

In Bezug auf die GTM-Richtlinien (vgl. Morse 2007: 229ff.) orientierte ich mich bei meinem Sampling an vier Grundprinzipien, deren Besonderheiten und Bedeutung ich für die jeweiligen Erhebungsphasen und -methoden im Folgenden genauer erklären werde:

- *Convenience sampling*,
- *Purposeful sampling*,
- *Theoretical sampling* und
- *Theoretical group interviews*.

Das *Convenience Sampling* wird meist in der Anfangsphase einer GT-Studie angewandt, um einen Überblick zu gewinnen. Das zu analysierende Material bzw. die Informant*innen werden auf Basis ihrer Verfügbarkeit ausgewählt. Der Fokus liegt auf der Festlegung der allgemeinen Ausrichtung (Sprachenvielfalt in Südtirol), der Reichweite (Südtiroler Bildungswesen), der Abgrenzung (Fokus auf den Pflichtschulbereich und den curricularen und organisatorisch-didaktischen Bereich) und der zentralen Komponenten der Studie (schriftliche Konzepte und Richtlinien sowie Aussagen von Entscheidungsträger*innen, Bildungsplaner*innen und Lehrpersonen), gleichzeitig soll ausgelotet werden, an welchen Stellen geeignete Teilnehmende für Interviews auf welche Art und Weise angeworben werden können. Für diese Arbeit habe ich diese Art des Sampling für die Ausarbeitung meines Präkonzepts im Rahmen der theoretischen Sensibilisierung angewandt. In der erneuten Auseinandersetzung mit der Vorstudie des SMS-Projekts sind mir viele Aspekte aufgefallen, die zur Formulierung meiner Forschungsfragen

und später für die Zusammenstellung des Interview-Leitfadens beigetragen haben. Ich habe daraufhin jene Dokumente recherchiert, die in der Vorstudie benannt wurden: die Rahmenrichtlinien für alle Schulformen, Schularten und Schulstufen, die Sprachenkonzept für die deutsch- bzw. ladinischsprachigen Schulen und das Autonomiestatut. Die Ergebnisse aus den Interviews der Vorstudie habe ich als exemplarische Aussagen von Expert*innen gewertet, also von Personen, die bereits Erfahrungen mit dem untersuchten Phänomen gemacht haben und daher für einen ersten Überblick sehr nützlich sind.

Das *Purposeful Sampling* kennzeichnet die Vorbereitung der nächsten Stufe der Datenerhebungen. Es schließt sich an die erste Phase der Erhebungen und Auswertungen an. Sobald die Reichweite und die zentralen Komponenten der Studie festgelegt sind, verschiebt sich der Sampling-Fokus auf jene Informant*innen, die direkt und aktuell in die zu untersuchende Thematik eingebunden sind. Es soll nun die Reichweite der Studie bestätigt bzw. angepasst werden und die Daten sollen zu einer „rich description“ des Themas beitragen. Im Zuge des *Purposeful Sampling* werden auch die weiteren Phasen der Datenerhebungen festgelegt und die Forschungsfragen geschärft.

Für mich bedeutete diese Stufe, dass ich herausarbeiten musste, auf welchen Ebenen und an welchen Stellen ich meine Erhebungen durchführen wollte, um einen möglichst umfassenden Überblick über den aktuellen Umgang mit Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt im Südtiroler Bildungswesen zu erhalten. Eine erste diesbezügliche Entscheidung war, dass ich bei einer Schlüsselstelle ansetzen wollte, wo Bildungsplanung, Curriculum und Didaktik zusammenlaufen und ein Überblick über die Ausrichtungen und Aktivitäten aller Schulen vorliegt: dies waren die jeweiligen Bildungsdirektionen. Hier wählte ich als erste Kontakt- und Informationspersonen sechs Vertreter*innen der Inspektorate bzw. sprachdidaktischen Abteilungen aus. Die Kriterien für ihre Auswahl waren jeweils ihre aktuelle Position in den jeweiligen Bildungsdirektionen bzw. Pädagogischen Abteilungen und die damit verbundenen institutionellen und (angenommenen) persönlichen Erfahrungen mit der Thematik Sprachenvielfalt.

Ich erhoffte mir, über die qualitativen Einzelinterviews mit den ausgewählten Informant*innen grundlegende Erkenntnisse zu einem institutionellen Umgang und zu entsprechenden Richtlinien und Leitprinzipien für Mehrsprachigkeit zu erhalten. In Bezug auf die Dokumentenanalyse wollte ich nun jene Rahmendokumente auswählen, die in den Interviews zur Sprache kamen. Im Zuge der Analyse sollten die zentralen Konzepte herausgearbeitet, die Forschungsfragen verfeinert und weiterführende Hinweise auf Anknüpfungspunkte bei meinen Analysen, Recherchen und nächsten Datenerhebungen zusammengetragen werden. Gleichzeitig würden bei dieser Stufe der Datenerhebung und -analyse viele Beispiele das Bild erweitern, sich erste Ideen für mögliche Beziehungen zwischen bestimmten Konzepten entwickeln und viele Aspekte für ein größeres Verständnis vom institutionellen Umgang mit sprachlicher Vielfalt sichtbar werden.

Das *Theoretical Sampling* stellt einen weiteren zentralen Punkt in der GTM dar. Es setzt einen gewissen Analyseprozess und ein „Zwischenergebnis“ bei der Entwicklung der *grounded theory* zum Thema der

Studie voraus. Die Forschenden stehen nun vor der Aufgabe, eine sehr bewusste Auswahl bestimmter Materialien und Studienteilnehmender zu treffen, die konkrete Antworten auf spezifische Fragen geben können, die sich im Zuge der GT-Entwicklung stellen. Dabei tragen die Erfahrungen, Beispiele und Reaktionen der Befragten jeweils grundlegend zur Klärung von Dimensionen und Beziehungen zwischen bestimmten Konzepten und somit zur Verdichtung des Erklärungsmodells bei.

Für die Auswahl meiner Interviewpartner*innen an den Schulen habe ich das *Theoretical Sampling* angewandt. Bei der Erstanalyse der Daten aus den ersten beiden Erhebungsphasen bestätigte sich meine Vermutung, dass es durchaus sinnvoll sein würde, Befragungen an Schulen aller drei Sprachgruppen bzw. deutscher und italienischer Unterrichtssprache und an Schulen in den ladinischen Tälern durchzuführen. Wie bereits bei der SMS-Vorstudie wollte ich zunächst nur die Schulführungskräfte um Einzelinterviews bitten, um dann zu entscheiden, ob und wie ich auch die Perspektiven von Lehrpersonen einbeziehen sollte. Die Auswahl der Schulen traf ich unter Beachtung folgender Kriterien: Empfehlung von Informant*innen aus der dritten Erhebungsphase, Sprachgruppenzugehörigkeit der Schule, Lage, Schulform und Erstanalyse der online verfügbaren Informationen. Ein nicht unwesentlicher Faktor bei der Auswahl der Schulen war selbstverständlich die Zugänglichkeit und Bereitschaft der Schulleitung, bei der mehrjährigen Studie mitzuwirken und offen für Interviews und Nachfragen zu sein.

Noch während der ersten qualitativen Einzelinterviews mit Schulführungskräften wurde deutlich, dass diese sehr häufig auf weiterführende Erfahrungen im Kollegium hinwiesen, wenn es beispielsweise um Fragen der Umsetzung von Strategien im Erkennen und im Umgang mit der vorhandenen Sprachenvielfalt in Schulklassen ging. Diese und ähnliche sich mehrfach wiederholenden Hinweise waren für mich ein klares Zeichen dafür, dass ich auch Lehrpersonen befragen wollte. Sicherheitshalber hatte ich dies bereits bei den jeweiligen Erstgesprächen mit den Schulleitungen angesprochen, sodass ich keine neue „Erlaubnis“ für diese Erhebungsphase benötigte. Die Verantwortung für die Auswahl lag bei den Schulführungskräften, doch ich hatte stets darum gebeten, dass folgende Kriterien beachtet wurden: Ich beabsichtige Gruppeninterviews mit Diskussionsanteilen zu führen und wollte dafür eine Kleingruppe aus Lehrpersonen für die Bereiche Sprachen, Sprachförderung, Integration und Mathematik/Naturwissenschaften. Die Kontakte zu den Lehrer*innen stellten in den meisten Fällen die Schulführungskräfte selbst her, die anschließenden Informationen und Terminvereinbarungen übernahm ich selbst.

Die Zusammenstellung für die Gruppeninterviews resultiert aus der Beobachtung (die auch in den ersten Interviews bestätigt wurde), dass Sprachbildung im weitesten Sinne als eine Aufgabe für alle Lehrpersonen gesehen wird. Nicht nur Lehrer*innen für Sprachen, sondern auch Fachlehrpersonen sollen in ihrem Unterricht einen Fokus auf die Weiterentwicklung (bildungs-)sprachlicher Kompetenzen setzen und möglichst sprachsensiblen Unterricht durchführen. Somit erhoffte ich mir durch die heterogene Zusammensetzung der Gruppen möglichst breit gefächerte Einblicke in den Umgang mit

Sprachen an der jeweiligen Institution. Darüber hinaus war es mir wichtig, nicht nur von Lehrpersonen mit „interkulturellem Profil“ Auskünfte über das schulische Umfeld und die Haltung bzw. vorhandene Aktivitäten in Bezug auf Sprachenvielfalt zu erhalten, sondern auch von jenen, die möglicherweise nicht per se durch spezielle Aus- oder Fortbildungen für dieses Thema vorbereitet waren. Auf diese Art und Weise sollte eine möglichst große Vielfalt und Repräsentativität von Fachbereichen aus den Kollegien erreicht werden.

An die Erstauswertung der Gruppeninterviews mit den Lehrpersonen schloss sich eine weitere Stufe des *Theoretical Sampling* an. Da ich in den Interviews mit dieser Zielgruppe sehr häufig Hinweise auf „die Politik“ erhalten hatte, traf ich die Entscheidung, auch Verantwortliche auf dieser Ebene zu befragen. Als Schlüsselfiguren wählte ich jene Personen in der Bildungspolitik bzw. -planung aus, die zum Zeitpunkt der Befragungen aufgrund ihrer Position einen großen Überblick über den Bildungs- und Sprachenbereich in Südtirol hatten und auch die jeweiligen Sprachgruppen repräsentierten.

Das *Theoretical Sampling* spielte auch im Hinblick auf die methodischen Zugänge der Dokumentenanalyse und später des Literaturüberblicks eine dezidierte Rolle. So recherchierte ich zum einen jene Dokumente, die in den Interviews genannt wurden, zum anderen legte ich mir eine fortlaufend aktualisierte Datenbank mit Literaturhinweisen an. In dieser trug ich Publikationen und Referenzen zusammen, die mir aufgrund von Interviewaussagen zentral erscheinende Aspekte genauer erläuterten (z.B. möglicher Zusammenhang von Reformpädagogik und Mehrsprachigkeitsförderung). Dies stellte eine wichtige Grundlage für die spätere theoretische Einordnung und Diskussion der *grounded theory* dar.

Die *Theoretical Group Interviews* können als zusätzlicher Zugang in der Datenakquise einbezogen werden. Hierfür wird das *Theoretical Sampling* ausgeweitet auf jene Informant*innen, die in Bezug auf die Thematik mit ihrem Expert*innenwissen eine übergeordnete Position einnehmen und viele Perspektiven in Beziehung zueinander setzen können. In den entsprechenden Interviews werden sie mit der fast fertigen *grounded theory* konfrontiert und um eine Einordnung (aber keine Validierung) gebeten. Für diese besondere Form der qualitativen theoretischen Vertiefung wählte ich für eine erste Interviewrunde Personen aus, die den Bereich der Sprach- und Bildungsforschung in Südtirol repräsentierten, für die zweite Runde dann Akteur*innen, die in die Koordination sprachgruppenübergreifender Schul- und Weiterbildungsangebote eingebunden sind.

Eine wichtige Frage im Hinblick auf das Sampling-Vorgehen betrifft den Abschluss der Datenerhebungen und die Entscheidung, keine weiteren Erhebungen durchzuführen. Hierfür bietet u.a. die GTM nach Corbin & Strauss (2015) die Richtlinie, dass eben nicht alle Daten gleichwertig behandelt werden, sondern die Forscherin bei den Analysen feststellen wird, dass bestimmte Muster auftreten, Aussagen im Material oder in Interviews bestimmte Aspekte betonen, erläutern und vertiefen und schließlich eine gewisse Sättigung erreicht ist. Wenn alle Konzepte durch die Daten und die sorgfältige Analyse miteinander in Beziehung gesetzt sind, genügend Beispiele expliziert wurden und die *grounded theory*

als solche für den Kontext und für die Abstraktion des Themas funktioniert, dann wird sowohl das „externe“ Sampling (für Datenerhebungen) als auch das „interne“ Sampling (in den erhobenen Daten selbst) beendet (vgl. Morse 2007: 243). Die nachfolgende Tabelle (Tab. 5) gibt eine Übersicht zu den Sampling-Prozessen und -Ergebnissen im Rahmen der Studie. Sie enthält sowohl eine Zusammenfassung der Sampling-Arten und Hinweise auf den Fokus der geplanten Erhebungen als auch den Stand der Planungen ab Anfang 2014 bzw. im Laufe der Arbeit und zum Abschluss der Auswertungen im Zuge des Verfassens des Ergebnisteils und der Diskussion Mitte des Jahres 2022.

Tab. 5 Übersicht über Sampling und Stichprobe

Art des Sampling	Erhebungsmethoden	geplantes Sample	tatsächliches Sample (Stand März 2020)
Convenience Sampling	Study Review	Daten, Berichte und Veröffentlichungen zur SMS-Vorstudie (2012)	Daten, Berichte und Veröffentlichungen zur SMS-Vorstudie (2012)
	Dokumentenanalyse	Rahmenrichtlinien der Schulen etc.	vgl. Bibliografie
Purposeful Sampling	Einzelinterviews	mind. 1 Verantwortliche(r) pro Schulamt der deutschen/italienischen/ladinischen Sprachgruppe	6 Verantwortliche der Schulämter (Inspektor*innen und Verantwortliche der Sprachdiagnostiken; je zwei Personen pro Sprachgruppe)
	Dokumentenanalyse	Sprachenkonzepte der Bildungsdirektionen etc.	vgl. Bibliografie
Theoretical Sampling I	Einzelinterviews I	mind. 1 Person der Schulleitung von mind. 2 Schulen pro Sprachgruppe (Grund- und Mittel bzw. Oberstufe)	14 Personen der Schulleitung aus 12 Schulen (5 deutschsprachige Schulsprengel bzw. Grund-/Mittelschulen, 1 deutschsprachige Oberschule, 2 italienischsprachige Schulsprengel, 1 italienische Oberschule, 1 ladinischer Schulsprengel, 2 ladin. Oberschulen)
	Gruppeninterviews	Lehrpersonen	45 Lehrpersonen aus diesen 12 Schulen (20 aus deutschsprachigen Schulen, 13 aus italienischsprachigen Schulen, 12 aus ladinischen Schulen)
	Einzelinterviews II	mind. 1 Person der Bildungspolitik bzw. Bildungsplanung pro Sprachgruppe	4 Personen aus Bildungspolitik bzw. Bildungsplanung
	Dokumentenanalyse	Schulprogramme, Internetauftritte der ausgewählten Schulen	Schulprogramme und Websites d. 12 Schulen
	Literatur-Review	theoretische Literatur	vgl. Bibliografie
Theoretical Sampling II	Theoretical Group Interviews	Forschung und sprachgruppenübergreifende Bildungscoordination	3 Personen aus Forschung bzw. Bildungscoordination
	Literatur-Review	theoretische Literatur	vgl. Bibliografie

4.3 Durchführung der Studie

In diesem Abschnitt beschreibe ich die praktische Durchführung meiner Studie an Südtiroler Bildungsinstitutionen zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt. Voranstellen möchte ich an dieser Stelle einige zentrale Überlegungen zu meiner Rolle als Forscherin bei der Datengewinnung und -auswertung. In jeder qualitativen Studie nehmen Forschende eine wichtige Position ein und müssen ihre Rolle und ihren Einfluss während aller Phasen einer Studie daher sorgfältig reflektieren (vgl. Dellwing & Prus 2012: 164). Daher werde ich zunächst meine Rolle als Forscherin mit Bezug auf den Prozess der Datengenerierung reflektieren, stelle dann mein Datenkorpus dar und erläutere ferner die einzelnen Phasen der Analyse und Theorieentwicklung.

4.3.1 Datenerhebungen & Datenkorpus

Meine Datenerhebungen habe ich im Sinne des GT-Anspruchs „gathering rich data“ (vgl. Charmaz 2006: 13) durchgeführt. Im Anschluss an das Sampling war es wichtig, Zugang zu meinen Daten bzw. Informationsquellen zu erhalten. Im Hinblick auf die Daten und Ergebnisse der Vorstudie zum SMS-Projekt gestaltete sich dies problemlos, da ich mit meinen Kolleginnen selbst die Daten erhoben, ausgewertet und publiziert hatte. Auch die Dokumente für die erste Phase der Dokumentenanalyse lagen vor. Nicht nur durch die Projektarbeit am Eurac Research, sondern auch durch ein früheres Praktikum am Kompetenzzentrum für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verfügte ich des Weiteren über gute persönliche Kontakte an den Bildungsdirektionen. So gelang es mir relativ leicht, Zugang zu den meisten zentralen Verantwortlichen der Bildungsplanung und Sprachdidaktik zu erhalten. Eine größere Herausforderung waren die Schulen. Nicht immer war das Interesse oder die Bereitschaft für die Teilnahme an einer Studie zur Situation der Mehrsprachigkeit und zum Umgang mit (nicht nur die Schulsprachen betreffender) Sprachenvielfalt vorhanden, einige Male gaben Schulleitungen auch an, bereits in „zu viele“ Projekte involviert zu sein. Doch über konzise Informationsschreiben mit Erklärungen zu den sehr offenen Fragen und einer Methodik, die nicht das „Abprüfen“ von Hypothesen aus der Literatur vorsah, dem Hinweis auf die Befürwortung der Arbeit durch die Bildungsdirektionen, telefonische und/oder persönliche Vorgespräche und einer gewissen entspannten Grundhaltung (die Arbeit musste nicht in kürzester Zeit abgeschlossen sein) wurde es möglich, insgesamt zwölf Schulen für meine Erhebungen zu gewinnen.

Darüber hinaus konnte ich meine Besuche an den Schulen oft mit anderen Themen und Angeboten verknüpfen, da ich sowohl im SMS-Projekt als auch in „RepertoirePluS“ mit Kolleg*innen Workshops zum Thema „Mehrsprachigkeit“ durchführte und so zeitnah den Schulen etwas Konkretes für einige Schulklassen und Teilkollegien zurückgeben konnte. Nicht ganz einfach gestaltet sich der Umgang mit dem unvermeidlichen „Turnover“ sowohl in den Schulleitungen als auch in den Kollegien. Ich musste letzten Endes auf recht viele geplante Möglichkeiten von Nachfrageinterviews verzichten, da sich nach

ein oder zwei Jahren nach der ersten Interviewrunde bestimmte Personen nicht mehr an der ursprünglichen Schule befanden und im neuen Umfeld selbst die Zuordenbarkeit und Kontinuität ihrer Aussagekraft in Frage gestellt sahen.

Für Interviews mit Verantwortlichen der Südtiroler Bildungspolitik brauchte es zum Teil mehrere Anläufe und hartnäckiges Nachfragen, bis ein Termin festgelegt werden konnte. In einem Fall konnte aus Krankheitsgründen das Interview auch nur schriftlich stattfinden, wodurch mir aber weiterführende Dokumente zur Verfügung gestellt wurden, die es bei einem persönlichen Treffen vielleicht so nicht gegeben hätte. Alle Personen, die ich für meine Arbeit befragte, erhielten ein Dokument zur Aufklärung über das Forschungsvorhaben, die Erhebung und den Umgang mit den zur Verfügung gestellten Daten und wurden darüber informiert, dass und wie Rückfragen und ein Zugang zu ihren Daten möglich war, selbstverständlich auch mit der Option auf Datenlöschung und Einsicht in die Auswertungen. Nach Abschluss meiner Auswertungen und im Zuge der Fertigstellung der Dissertation lud ich alle Teilnehmenden zudem zu einer Vorstellung der Ergebnisse meiner Arbeit ein. In anschließenden Workshops und Diskussionsrunden bot sich über das Format der *validation interviews* ein konkreter Austausch über etwaige Bedenken, Nachfragen und weiterführende Hinweise an, am wichtigsten waren hier jedoch die Rückmeldungen zur entwickelten Theorie.

Die Recherche nach relevanten Dokumenten gestaltete sich mitunter schwierig, da in Interviews in einigen Fällen auf Festlegungen verwiesen wurde, die nicht sofort identifizierbar und/oder beschaffbar waren. Auch hier halfen Kontakte in den Bildungsdirektionen mit langjähriger Erfahrung und „Übersetzungen“ von institutionellen Codes weiter, sodass ich das Bild durchaus gut abrunden konnte. Die Literatursuche war durchweg daten- und theoriegeleitet, will heißen, ich habe keine „künstlichen“ Bezüge zu Konzepten, Personen, Institutionen oder Publikationen hergestellt, die nicht per se aus den Daten meiner Interviews und Dokumentenanalysen hervorgingen. Meine Aufgabe sah ich im Herstellen von Zusammenhängen und deren Erläutern.

Im Folgenden möchte ich nun einen Überblick über meine „Feldphasen“ geben und erläutern, wie und in welchem Umfang ich meine Daten erhoben bzw. generiert habe:

- Phase 1: Einstieg

Für den Aufbau eines theoretischen Präkonzepts habe ich zunächst die Daten, Berichte und Veröffentlichungen im Zusammenhang mit der SMS-Vorstudie zusammengetragen, da jene thematisch sehr nah an meinem Dissertationsthema ist und somit einen guten Ausgangspunkt darstellt. Es handelt sich bei der Auswahl des Datenkorpus dabei vor allem um zehn Einzel- und zehn Gruppeninterviews, die im Frühjahr 2012 an zehn Südtiroler deutsch- und italienischsprachigen Mittelschulen durchgeführt wurden. Die Auswertungen der schriftlichen Befragungen von 170 Schüler*innen liegen ebenfalls vor und können ergänzend hinzugezogen werden. Zusätzlich zu den Daten der Vorstudie habe ich die Rahmenrichtlinien aller Schularten und Schulstufen in Südtirol für die erste Dokumentenanalyse ausgewählt.

- Phase 2: Überblick

Die zweite Feldphase beinhaltete die ersten Interviews an allen drei Bildungsdirektionen. Hier führte ich wie geplant insgesamt sechs semi-strukturierte Einzelinterviews mit Inspektor*innen und Verantwortlichen der Sprachdidaktiken, die durchschnittlich 50 Minuten dauerten. Zusätzlich zu den Interviews, die ich jeweils mit einem Audio-Aufnahmegerät aufzeichnete, fertigte ich Kurzprotokolle und Feldnotizen an. Diese Informationen flossen jeweils auch in die (prozessualen und theoretischen) Memos während des Kodierens ein. Für die zweite Stufe der Dokumentenanalyse integrierte ich die Sprachkonzepte der drei Bildungsdirektionen in mein Datenkorpus. Mit den Daten aus dieser zweiten Phase wollte ich mir einen Überblick über die Reichweite meiner Thematik verschaffen. So ging es mir neben generellen Informationen zur institutionellen Ausrichtung der Sprachkonzepte auch um Hinweise auf Beispiele einer praktischen Umsetzung von Initiativen zur Integration von Mehrsprachigkeit an Schulen und um erste Erklärungsansätze in Bezug auf Bedingungsfaktoren für die Auseinandersetzung mit Sprachenvielfalt auf den verschiedenen Bildungsebenen.

- Phase 3: Eintauchen

Aus der Erstanalyse der Interviews, die ich an den Bildungsdirektionen durchgeführt hatte, ergaben sich mehrere Aspekte: Erstens die Bestätigung, die nächste Erhebungsphase direkt an Schulen zu planen, zweitens, hier zunächst wie bei der SMS-Vorstudie die Schulführungskräfte zu befragen und dann über ein Snowball-Sampling auch jeweils Gruppen-Interviews mit ein oder zwei Gruppen des Kollegiums zu führen, wenn sich eine Vertiefung bestimmter Themen als sinnvoll erweisen würde. Die semi-strukturierten Interviews führte ich bis auf eine Ausnahme, wo auch die Vize-Schulführungskraft anwesend war, als Einzelinterviews durch. Durchschnittlich hatten die Interviews eine Länge von 55 Minuten und verliefen ohne Probleme. Ich führte sie meist auf Deutsch, in vier Fällen zweisprachig in Deutsch und Italienisch.

- Phase 4: Vertiefen

Die Erstanalyse der Interviews mit den Schulführungskräften bestätigte meine Vorannahme, dass es ein besseres Bild ergeben würde, wenn ich auch Lehrpersonen aus denselben Schulen befragen würde. So sollte es möglich sein, vertiefende Fragen zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt insbesondere auch im Schulalltag, im Unterricht und im Kontakt mit Schüler*innen und deren Eltern zu klären. In dieser Feldphase führte ich insgesamt ein Einzelinterview und 14 Gruppeninterviews mit insgesamt 45 Lehrpersonen aus 12 Schulen durch, davon waren 20 Lehrpersonen aus deutschsprachigen Schulen, 13 aus italienischsprachigen und 12 aus ladinischen Schulen. Die Interviews hatten durchschnittlich eine Länge von 50 Minuten und wurden meistens auf Deutsch, in sechs Fällen auf Deutsch und Italienisch durchgeführt. In einigen Fällen mussten einzelne Lehrpersonen das Interview frühzeitig verlassen, um Unterrichtsverpflichtungen nachzukommen, abgesehen davon gab es keine Probleme bei der Durchführung.

Der zweite Teil dieser Feldphase bestand in der Sammlung von Unterlagen der ausgewählten Schulen, die für eine Dokumentenanalyse relevant sein würden. Hierfür kamen Dokumente aus den Schul-Homepages und insbesondere die Schulprogramme in Frage. In einigen Fällen hatte ich auch Zugang zu Schulzeitungen und anderen Informationsschriften und Medien, in denen die Aktivitäten der jeweiligen Schulen beschrieben wurden. Für die Analysen wählte ich jeweils die Dokumente aus dem Schuljahr aus, in dem ich die Interviews an der Schule durchführte, damit ein zeitlicher Bezug gewährleistet werden konnte.

- Phase 5: Konsolidieren

Im Laufe der Gruppeninterviews und während der ersten Analysen bzw. Vergleichen mit zentralen Aspekten aus den vorangegangenen Interviews ergab sich für mich eine Lücke in Bezug auf die Verantwortlichkeiten und Grundlagen einer bestimmten Zugangsweise und Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit im Südtiroler Bildungswesen. Wer gab die Leitlinien vor, Schulführungskräfte oder Lehrpersonen? Die Antworten ließen keine klare Linie erkennen, deuteten vielmehr in eine dritte Richtung – die Bildungspolitik. So traf ich die Entscheidung, zusätzlich auch Einzelinterviews mit Verantwortlichen aus der lokalen Bildungspolitik und Bildungsplanung durchzuführen. Der Zugang war wie oben beschrieben hierbei nicht ganz so leicht, doch in drei von vier Fällen war ein sehr langes Einzelinterview möglich (im Durchschnitt 70 Minuten, wenn auch zum Teil mit mehreren Unterbrechungen), bei der vierten Person funktionierte (krankheitsbedingt) zumindest eine schriftliche Befragung. Viele bereits für die Theorie erarbeiteten Aspekte sollten in dieser Phase konsolidiert, d.h. bestätigt und vertieft werden, zum anderen waren mir aber auch Erklärungen und kontextuelle Verknüpfungen bzw. Einordnungen wichtig.

- Phase 6: Verknüpfen und Verdichten

Diese Phase hatte ich anfangs noch nicht so umfassend eingeplant, wie sie sich dann tatsächlich gestaltete. Doch spätestens, als ich im Zuge der Detailplanung der Dissertationsschrift erkannte, wie der Aufbau des Textes und der einzelnen Kapitel tatsächlich getreu dem methodischen Zugang zu erfolgen hatte, entwickelte sich ein klares Bild davon, wie und wo die Auseinandersetzung mit der theoretischen Literatur ihren Platz erhalten sollte (vgl. Corbin & Strauss 2015: 320ff.). Ausgehend von den zahlreichen Hinweisen in den Interviews, meinen Memos und den über Erstanalysen entstandenen Fragen stellte ich nach und nach eine Auswahl an Texten zusammen, die ich für den vertiefenden Literatur-Review verwenden wollte. Das Ziel dabei war, Aspekte aus den Interviews miteinander zu verknüpfen, Überlegungen für die Theorie zu verdichten und sie vor allem theoretisch klar im derzeitigen Forschungsfeld zu positionieren.

- Phase 7: Finalisieren

Nachdem meine *grounded theory* immer mehr Form und Tiefe angenommen hatte, stellte sich mir zunehmend die Frage, wie ich zu einem Abschluss im Hinblick auf Datengenerierung und -analyse kommen sollte, die aber nicht ich allein aus zeitlichen oder „gefühlten“ Gründen festlegen wollte. Ent-

sprechend meines gewählten GTM-Zugangs konnte ich diese Frage jedoch gut klären: Über *Theoretical Group Interviews* wollte ich die Reichweite, Verständlichkeit, Nachvollziehbarkeit und Schärfe meiner fast fertig entwickelten Theorie testen. Hierfür organisierte ich zwei Gruppen zum fokussierten Gruppeninterview: diese waren entweder Vertreter*innen aus der Schulwelt, die aufgrund ihrer Position einen guten Überblick über alle drei Schulwelten Südtirols hatten, oder Wissenschaftler*innen, die in der Sprach- bzw. Bildungsforschung und/oder Lehrendenausbildung arbeiteten und daher die theoretischen Positionen, aber auch die praktischen Implikationen meines erarbeiteten Erklärungsmodells gut einordnen konnten. Den Abschluss meiner Datenerhebungen bildete ein letzter von diesen Interviews inspirierter Literatur-Review, über den ich neueste theoretische Texte zum Thema zur Perspektivierung einbeziehen konnte.

Tab. 6 Übersicht über Feldphasen und Datenkorpus

Feldphasen	Erhebungsmethoden	Sample bzw. Daten- / Informationsquellen	erhobene bzw. generierte Daten
Phase 1: Einstieg	Study Review	Daten/ Berichte zur SMS-Vorstudie (2012)	Interviews an 10 Schulen 2 Berichte, 2 Artikel
	Dokumentenanalyse	vgl. Bibliografie	Rahmenrichtlinien der gewählten Schulformen
Phase 2: Überblick	Einzelinterviews	6 Verantwortliche der Schulämter (Inspektor*innen & Verantwortliche der Sprachdidaktiken; je 2 Personen pro Sprachgruppe)	6 Einzelinterviews + Feldnotizen + Memos
	Dokumentenanalyse	vgl. Bibliografie	Sprachenkonzepte der drei Bildungsdirektionen
Phase 3: Eintauchen	Einzelinterviews I	14 Personen der Schulleitung aus 12 Schulen (5 deutschsprachige Schulsprengel, 1 deutschsprachige Oberschule, 2 italienische Schulsprengel, 1 italienische Oberschule, 1 ladinischer Schulsprengel, 2 ladinische Oberschulen)	13 Einzelinterviews und 1 Interview mit 2 Personen + Feldnotizen + Memos
Phase 4: Vertiefen	Gruppeninterviews	45 Lehrpersonen aus diesen 12 Schulen (20 aus deutschsprachigen Schulen, 13 aus italienischsprachigen Schulen, 12 aus ladinischen Schulen)	14 Gruppeninterviews und 1 Einzelinterview
	Dokumentenanalyse	Schulprogramme u. Internetseiten aller 12 Schulen	12 Schulprogramme und 12 Internetseiten
Phase 5: Konsolidieren	Einzelinterviews II	4 Personen aus Bildungspolitik/ Bildungsplanung	3 Einzelinterviews und 1 schriftliche Befragung
Phase 6: Verknüpfen und Verdichten	Literatur-Review	vgl. Bibliografie	theoretische Texte und empirische Studien
Phase 7: Finalisieren	Theoretical Group Interviews	6 Personen aus Forschung bzw. Bildungskoordination	2 Gruppeninterviews
	Literatur-Review	vgl. Bibliografie	theoretische Texte und empirische Studien

4.3.2 Datenverarbeitung

In diesem Abschnitt möchte ich kurz auf mein Vorgehen bei der Datenverarbeitung eingehen, um so auch in dieser Hinsicht Transparenz zu gewährleisten. Die recherchierten Dokumente und Texte, die ich entweder für die Dokumentenanalyse oder für den Literatur-Review verwendet habe, wurden in einer eigens angelegten, thematisch sortierten Datenbank gesammelt. Mit dem Literaturverwaltungsprogramm Mendeley behielt ich stets einen Überblick über den aktuellen Stand der Literatur und konnte leicht die aus den Daten kommenden Hinweise, weiterführende Memos und konkrete Fragen mit entsprechenden Texten und Autor*innen verknüpfen.

Die Audio-Aufnahmen der Interviews habe ich stets dreifach gespeichert (eigener PC, externe Festplatte und Cloud), zusammen mit den Kurzprotokollen und den Feldnotizen des jeweiligen Termins. Von allen Interviews wurden Transkriptionen angefertigt, wobei ich insbesondere für die italienischsprachigen Teile Hilfe von Kolleginnen bekam. Die Transkriptionen wurden mithilfe des Programms F4 nach den Konventionen des GAT-Minimaltranskripts (vgl. Selting et al. 2009: 353ff.) erstellt. Für große Teile der italienischsprachigen Interviews habe ich Übersetzungen ins Deutsche angefertigt und wurde auch dabei von Kolleginnen des Instituts für Angewandte Sprachforschung (Eurac Research) unterstützt.

Alle gesammelten Dokumente und Daten (Berichte, Artikel, Webseiten, Transkripte etc.) wurden als PDF- oder RTF-Format in einer speziellen Datenbank gespeichert und dann in einem nächsten Schritt in eine Bibliothek des Analyse-Programms ATLAS.TI eingepflegt. Ich habe dieses Programm für die Bearbeitung meiner Daten gewählt, da es aus meiner Sicht gut dafür geeignet ist, große und vielfältige Datenmengen zu verarbeiten und einen Überblick über das Datenkorpus, die Kodierungen, Memos und Analysen zu behalten. Sicher kann es nicht die unmittelbare *paper-and-pencil*-basierte Auseinandersetzung mit einem Text oder Transkript ersetzen, doch vor allem für die Erstellung, Verwaltung und Anpassung von Codes war es für meine Arbeit sehr wichtig. Für die Visualisierung meiner entstehenden Theorie habe ich zwar auch auf PowerPoint zurückgegriffen, doch die Möglichkeit zur Erstellung von Netzwerken im Zuge des Theoretischen Kodierens wusste ich sehr zu schätzen.

Die Datenverarbeitung stellte während des Doktoratsprojekts insgesamt kein Problem dar. Zu erwähnen ist nur, dass es im Zusammenhang mit einem aufgrund eines Unfalls notwendigen Laptop-Wechsel zu einer Unterbrechung in der Arbeit mit ATLAS.TI kam. Die neu installierte Programmversion konnte nicht mehr auf die (auf dem alten, leider zerstörten Computer verlinkten) Daten zugreifen, sodass auch die Verlinkungen mit den Codes für den größten Teil der Daten verloren war. Kodierschema und Zwischenversionen der Theorie existierten noch, aber unabhängig von den Daten. So musste ich eine Neukodierung vornehmen, was jedoch im Sinne einer „*tabula rasa*“ zu diesem Zeitpunkt durchaus nicht schädlich war (Ende 2019, vor Beginn der Verschriftlichung der Dissertation).

4.3.3 Kodier- und Analyseprozess

Während der Kodierung und Analyse meiner Daten habe ich mich vor allem an der GTM nach Corbin & Strauss (2008; 2015) und Corbin & Strauss (1990) bzw. Strauss & Corbin (1998) orientiert. Von letzteren übernahm ich die Grundstruktur für meinen Kodierprozess, aus der jüngsten Publikation leitete ich hingegen das Prinzip des „offenen Werkzeuginventars“ ab. Die Zwischen- und Endresultate aus meinen Analysen sollten kein festes und unbedingt zu verfolgendes Kodierparadigma sein, mein sich entwickelndes Kodierschema wollte ich vielmehr als weit gefassten „Werkzeugkasten“ verstehen. Über die Analyse von Kontext, Prozessen und der theoretischen Integration meiner Daten, ihrer Verbindungen und meiner Überlegungen sollte die *grounded theory* entwickelt werden und auf einem festen und nachvollziehbaren Fundament stehen.

Die Grundstruktur des Kodierprozesses umfasst nach Strauss & Corbin (1998) drei Stufen, die sich gegenseitig ergänzen, bedingen und – im Sinne des permanenten Vergleichs – untereinander abwechseln:

- (1) Offenes Kodieren
- (2) Axiales Kodieren
- (3) Theoretisches Kodieren.

Das Offene Kodieren (1) wird in GTM als grundlegendste Analysetechnik und der ursprüngliche Zugang zu den Daten gesehen. Glaser selbst forderte in diesem Zusammenhang, dass man Daten kodieren sollte, wo immer es möglich sei (Glaser 1978: 56). In dieser ersten Stufe des Datenzugangs werden Daten mit ersten „Labeln“ versehen, quasi als Randnotizen, Etiketten oder Post-it-Zettel, damit man sie wiederfinden und später kontextualisieren kann. Noch geschieht keine weitergehende Zusammenfassung in Gruppen oder gar Kategorien, am Anfang wird nur beschriftet, was man in den Daten findet. Diese ersten Markierungen werden benötigt, um im nächsten Schritt erste richtungsgebende Hinweise für eine Analyse zu erhalten und später die Konzepte und Kategorien der entwickelten Theorie mit Leben, d.h. mit Belegen und Beispielen zu füllen. Das Offene Kodieren sollte stets – so ist sich die GT-Gemeinschaft einig – Zeile für Zeile erfolgen, damit Forschende wirklich vertraut mit ihren Daten werden. Die einzige Einschränkung dabei wird jedoch darin gesehen, dass dies bei sehr umfangreichen Datensets und komplexen Kontexten nicht immer eingehalten werden könne und man die Detailliertheit dieser ersten Stufe unter Umständen auch abwägen sollte und in einigen Fällen den Fokus auf Absätze vergrößern könne.

Für meine Studie habe ich für die Analyse der Interviews zunächst eine „thematische Vorkodierung“ aller Absätze vorgenommen (vgl. Urquhart 2013: 39f.). Danach habe ich das Offene Kodieren für das gesamte Datenkorpus durchgeführt und mich meistens Zeile für Zeile vorgearbeitet, bei sehr dichten Stellen in jedem Fall auch so kodiert, bei nicht zum Thema i.e.S. oder rein organisatorischen Abschnitten teilweise auch die Kodierung in Absätzen vorgenommen. Die von mir vergebenen offenen Codes

waren Beschreibungen und Benennungen bzw. Überschriften zu dem, was im Interview (v.a. in den Antworten der Interviewten) gerade passierte. Mein Vorgehen beim Offenen Kodieren möchte ich hier veranschaulichen (Abb. 6):

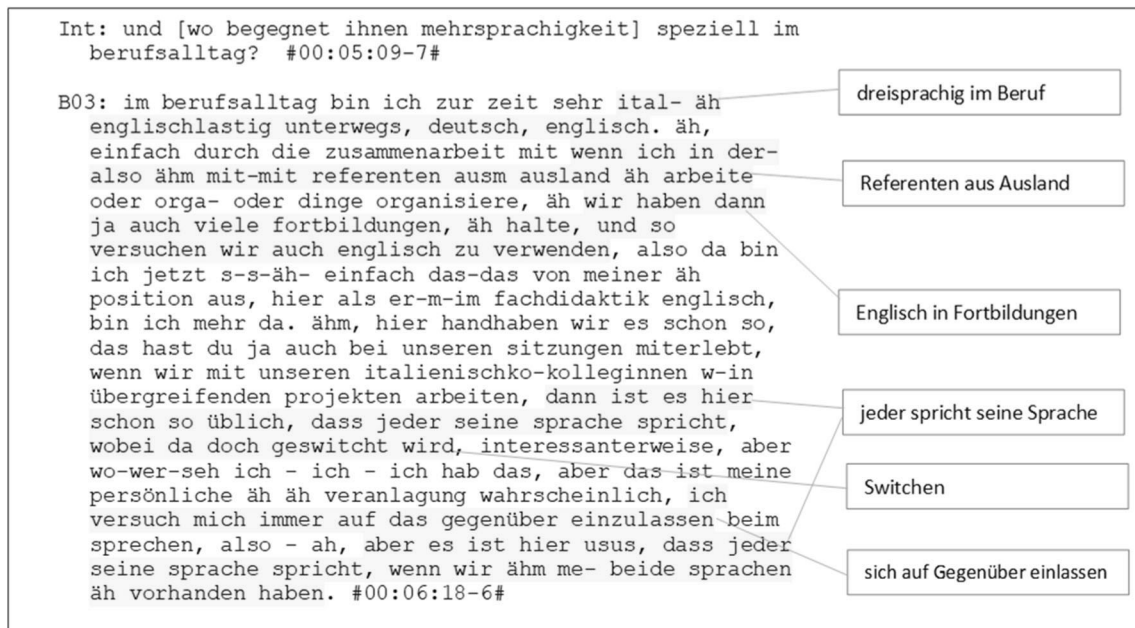


Abb. 6 Interviewausschnitt - Beispiel für Offenes Kodieren

Auch wenn es sich um einen sehr kurzen Ausschnitt handelt, kann man hier erkennen, wie frei diese ersten Codes gewählt wurden und dass sie in ihrer Funktion handschriftlichen Randnotizen sehr viel näherstehen als analytischen oder gar theoretischen Codes. Es wird klar, dass die gewählten Codes rein beschreibend und benennend sind und noch keinerlei Rückschlüsse auf mögliche Zusammenhänge erlauben. In der Phase des Offenen Kodierens habe ich lediglich ein „Inventar“ meines Datenmaterials erstellt, vor allem bei den ersten Interviews erschien mir das Vorgehen anfangs sehr vage, doch ich vertraute (auf der Basis des zur Methodik Gelesenen) darauf, dass sich mit weiteren Kodier- und Analyseschritten die Verbindungen und womöglich auch „Muster“ zunehmend besser würden erkennen lassen.

Das Axiale Kodieren (2), welches u.a. auch der grundlegenden Vorgehensweise des Selektiven bzw. Fokussierten Kodierens entspricht, schließt sich unmittelbar an das Offene Kodieren an. Nun bewegt man sich vom rein deskriptiven zum (eher) analytischen Kodieren und beginnt, sich „ anbietende“ Codes und „hervorkommende“ Themen mehr und mehr zu gruppieren und in „Konzepten“ zusammenzufassen. Die Etiketten, die zuvor an bestimmte Textstellen angefügt wurden, werden nun nochmals angeschaut und datensatzübergreifend miteinander verglichen und nach und nach verbunden. Strauss (1987) beschreibt es als einen Prozess, in dem Codes „dimensionalisiert“ werden, indem man ihre Eigenschaften genauer darlegt. Das bedeutet, dass die Hauptaufgabe der Forschenden nun darin besteht, herauszufinden, welche die wichtigen Konzepte sein werden oder könnten und welche der offenen Codes bestätigt, erweitert oder kombiniert werden müssen, um diese Konzepte zu bilden. Es

stellt sich auch die Frage, welche der ersten Codes Eigenschaften oder Teile neuer Codes oder auch Konzepte sein können. Man stellt erste Vermutungen über Bedingungen, Kontexte, Interaktionen, Strategien, Konsequenzen, „Wertigkeiten“ und Zusammenhänge an und setzt einzelne (oder kombinierte) Codes mit anderen in Beziehung. Dabei spielt die Erstellung oder Verwendung eines fixen Kodierparadigmas oder Kodierschemas eine eher untergeordnete, sicherlich aber strukturierende Rolle. Konkret heißt das, dass offene Codes gruppiert werden und man sich ein Verständnis darüber verschafft, welche Codes zu einem Konzept gehören oder dieses definieren, beschreiben oder mit Beispielen bzw. Elementen füllen. Konzepte können wiederum aus untergeordneten Subkonzepten bestehen, Codes können mit bestimmten Dimensionen verfeinert werden.

Für meine Arbeit bedeutete das Axiale Kodieren, einen neuen Zugang zu meinen Daten und einen frischen, konzeptuellen Blick auf meine ersten Codes zu erhalten. Die Listen mit offenen Codes waren immer länger geworden und stellten somit auch kein geeignetes Kodierschema (mehr) dar. Die Leitfragen bei dieser zweiten Stufe des Kodierens war für mich: Wozu gehört dieser Code? Kenne ich das irgendwoher? Was wird hier (neu oder anders) erklärt? Ist das eine Beschreibung oder eine Bewertung? Diese fragende und vergleichende Perspektive half mir beim selektiven und fokussierten Zugang meiner Codes und Daten. An dieser Stelle möchte ich nun am selben Interviewausschnitt wie oben das Axiale Kodieren zeigen (Abb. 7):

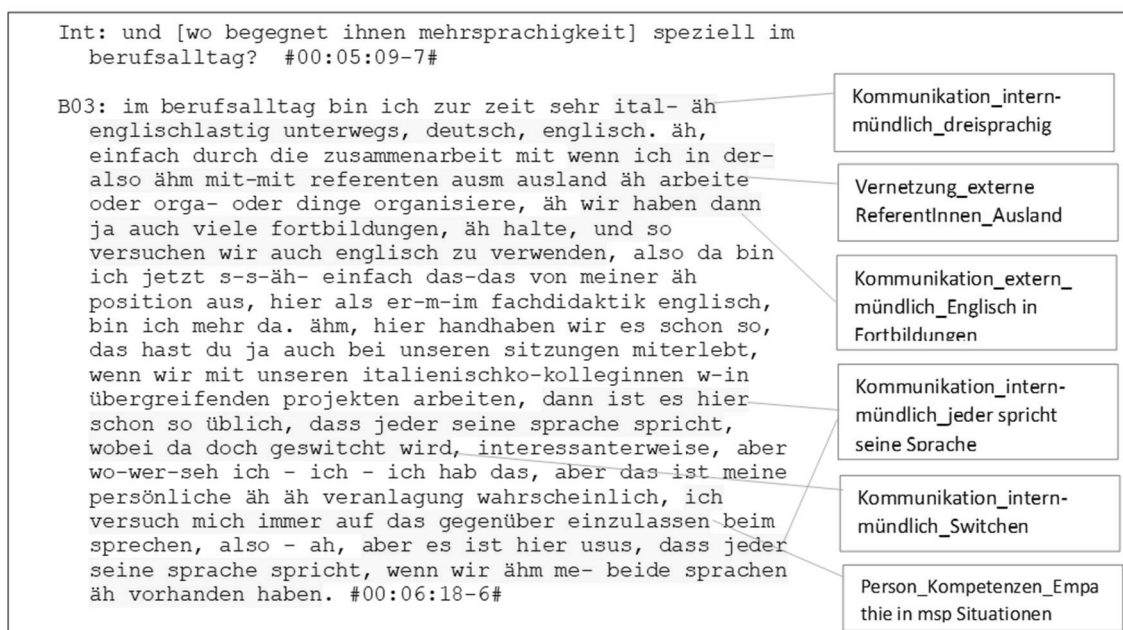


Abb. 7 Interviewausschnitt - Beispiel für Axiales Kodieren

Zwei Dinge fallen auf: Einerseits sind die markierten Textstellen dieselben geblieben, somit sind sie auch weiterhin relevant für die Analyse. Andererseits haben sich die Codes stark verändert, die offenen Codes aus der ersten Datenarbeit wurden „dimensionalisiert“ und gruppiert. Man kann dies daran erkennen, dass sie nun nicht mehr als kurzes Label oder als Beschreibung neben der jeweiligen Textstelle stehen, sondern jeweils mindestens einem übergeordneten Konzept (hier: Kommunikation,

Vernetzung und Person) zugeordnet wurden. Diese Konzepte wurden im Zuge der Analyse und dem Vergleich von mehr als 13400 Codes entwickelt (Stand Oktober 2018). Diese wurden systematisiert und zusammengeführt, sodass sich nach mehreren Kodierzyklen eine Gesamtzahl von rund 3800 Codes ergab (Stand April 2022).

Ein Konzept ist in GTM wie ein übergeordnetes Thema oder eine Überschrift zu einem bestimmten Sachverhalt zu verstehen. In den meisten Fällen ergaben sich während des Axialen Kodierens auch sehr problemlos Subkonzepte, die bei der Einordnung der vielen Codes als Beispiele und Spezifizierungen der jeweiligen Konzepte eine große Hilfe waren. So kodierte ich nicht nur „Kommunikation_dreisprachig“, sondern konkretisierte sofort, welche Kommunikation hier gemeint war, nämlich die interne im mündlichen Bereich, also „Kommunikation_intern-mündlich“. Diese Vorgehensweise erwies sich als sehr vorteilhaft, da neu hinzukommende Codes bei der Analyse weiterer Interviews sehr viel schneller und strukturierter eingeordnet werden konnten, gleichzeitig aber auch stets größtmögliche Offenheit und Flexibilität erhalten blieb, um Konzepte doch wieder zu verändern, Subkategorien zusammenzufassen oder umzubenennen und Codes neu einzusortieren (was zwischenzeitlich mehrmals täglich passierte).

Die dritte Stufe des Kodierens, das Theoretische Kodieren (3), ist dazu da, Codes (in Verbindung mit ihren Konzepten) miteinander in Beziehung zu setzen und die Art ihrer Verbindungen genau zu beschreiben, um darüber schließlich die Theorie zu entwickeln. Die „Etiketten“ wurden verteilt, sie wurden miteinander „verlinkt“ und nun geht es darum, diese „Links“ zu spezifizieren und zu verallgemeinern. Glaser (1992) sah diese Stufe als „konzeptuelle Beschreibung“, denn nun werden nicht mehr „nur“ Daten mit Kurzbeschreibungen kodiert oder in Konzepten zusammengefasst, sondern (nach und nach) in einer Theorie zusammengeführt. Das Theoretische Kodieren ist darüber hinaus auch als Zwischenschritt für die Datenerhebung von großer Bedeutung, da erarbeitete theoretische Codes für das theoretische Sampling sehr zentral sind. Lücken oder unklare Konzepte, Ideen für Verbindungen oder womöglich neue Faktoren für bestimmte Zusammenhänge lassen sich nicht immer aus den vorhandenen Daten klären. Ist dies der Fall (und die Datenerhebung noch nicht abgeschlossen), so können auf der Basis eines weiteren theoretischen Samplings auch neue Informant*innen oder Informationsquellen (also Personen oder Dokumente) ausgewählt und entsprechend spezifische Fragen gestellt werden. Nicht selten findet im Zuge des Theoretischen Kodierens auch eine Neuformulierung oder Anpassung der Forschungsfragen des Gesamtprojekts statt, da viele neue Aspekte und Einsichten zutage kommen, die auch bei guter theoretischer Sensibilität und solider Feldkenntnis zu Beginn der Studie nicht vorliegen können.

Die Theorie aufzubauen, bedeutet auch, sie in bereits bestehende Theorien und damit verbundene Fragestellungen einzuordnen. In diesem Prozess liegt der Schwerpunkt stets auch darauf, Forschungsfragen zu entwickeln und zu schärfen. Dey (1993: 52) schlägt hier das Bild des Aufbaus von

tragenden Mauern vor – Theorien werden von Grund aufgebaut, aus den Daten generierte Konzepte dienen als Steine und die hergestellten Beziehungen und Verbindungen sind der Mörtel, der alles zusammenhält und allem Festigkeit gibt. Es geht nicht darum, in kürzester Zeit und aus dem Nichts heraus einen Palast zu zaubern, sondern vielmehr ein solides Haus zu bauen, dessen Wände tragen und welches von innen und außen einen Sinn ergibt. Die über das Theoretische Kodieren herauszuarbeitenden Beziehungen zwischen den Konzepten können zum Beispiel unter Zuhilfenahme von Kodierfamilien (vgl. Glaser 1978), Kodierparadigma (vgl. Strauss & Corbin 1998) oder semantischen Beziehungsklassen (vgl. Spradley 1979) ermittelt und benannt werden. Jüngere Publikationen zu GTM (vgl. u.a. Charmaz 2006; Corbin & Strauss 2015; Hadley 2017) verweisen jedoch nicht mehr auf eine zwingend notwendige Verwendung dieser Leitfäden. Für eine erste Orientierung diene mir für diese Arbeit jedoch Spradley 1979, der neun semantische Beziehungstypen für die Verbindungen zwischen Domänen (GTM: Konzepten und Kategorien) vorschlägt. Beziehungen zwischen Konzepten können jeweils folgende Charaktereigenschaften tragen:

- X ist eine Art von ...
 - X ist ein Teil von / ist ein Ort in ...
 - X ist eine Art und Weise um ...
 - X wird verwendet für / um ...
 - X ist ein Grund für / ist eine Phase von...
 - X ist ein Ergebnis von / ist eine Ursache von / ist ein Ort für ...
 - X ist eine Eigenschaft von ...
- (adaptiert nach Spradley 1979: 47; eig. Übers.)

Diese Formulierungen halfen mir beim systematischen Arbeiten am Übergang zwischen dem axialen und dem theoretischen Kodieren. Zuvor erarbeitete Codes sollten miteinander und mit den übergeordneten Konzepten in Beziehung gesetzt werden, damit sich die Theorie nach und nach entwickeln konnte. Auch in dieser Phase verfolgte ich einen Bottom-up-Ansatz und ging stets von meinen selbst erhobenen Daten aus. Ein kritischer Punkt bei der Entwicklung der Theorie war ohne Frage die Integration der Dokumentenanalysen und des Literatur-Reviews. Bei all diesen Schritten halfen mir kontinuierlich angefertigte Memos weiter.

Theoretische Memos spielen bei der GTM eine zentrale Rolle (vgl. Glaser 1978; Urquhart 2013), da sie die Forschenden dabei unterstützen, während des gesamten Forschungsprozesses Ideen, Fragen, Überlegungen und sonstige Anmerkungen festzuhalten und für spätere Recherchen, Analysen und Zwischenschritte bei der Theoriebildung zu nutzen. Häufig erfüllen Memos den Zweck von „Post-it-Zetteln“, die aber gesammelt und bestimmten Stellen im Arbeitsprozess zugeordnet werden und somit eine Funktion erfüllen. Ich selbst habe Kurzprotokolle zu jedem Interview, Memos zu Codes und Code-Anpassungen, Memos zu Ideen während der Analyse und vor allem auch in „Denkphasen“ bei Schreibpausen und als Fragezeichen für Nachfragen in Interviews und spätere Literaturrecherche verwendet. Ein großer Vorteil der Memos besteht in ihrer „konservativen“ Natur – so können sie noch Monate

später für Reflexionen und das Zurückverfolgen aktuell kaum noch greifbarer Gedanken herangezogen werden und darüber die verschiedensten Elemente bei der Theorieentwicklung sichern.

Wie bereits erwähnt, haben sich während des gesamten Kodierprozesses auch meine Forschungsfragen weiterentwickelt, am stärksten war dies der Fall während des theoretischen Kodierens. Die in Kap. 4.1.2 notierten Forschungsfragen sind ein Resultat dieses Prozesses und haben sich in mehreren Stufen entwickelt. Im Folgenden möchte ich kurz diese Entwicklung skizzieren. Im Präkonzept für das Exposé meiner Arbeit hatte ich 2013 diese (dort noch indirekt gehaltenen) Leitfragen formuliert:

Im Rahmen des intendierten Forschungsvorhabens soll daher untersucht werden, welche Konzepte für den Umgang mit Mehrsprachigkeit an Südtiroler Schulen bereits vorhanden sind. Es soll aufgezeigt werden, inwiefern diese Konzepte bereits etabliert sind und den Anforderungen an eine moderne Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie individuellen als auch kollektiven Sprachenrechten entsprechen. Des Weiteren wird der Frage nachgegangen, in welchem Maße die vorhandenen Konzepte eine solide und flexible Basis für die Integration auch der „neuen“ Sprachen auf der Mesoebene der Schuladministration und auf der Mikroebene der Unterrichtsgestaltung und Klassenführung im Sinne einer erweiterten Mehrsprachigkeitsdidaktik bieten (Engel 2013: 4-5).

Nach den Analysen der ersten Interviews hatten sich dann 2015 folgende Fragen ergeben:

1. *Welche Konzepte, Ansätze und Methoden für den Umgang mit Mehrsprachigkeit gibt es an Schulen aller drei Sprachgruppen in Südtirol?*
2. *Wie etabliert und erfolgreich sind diese Konzepte, Ansätze und Methoden, warum und wie wurden sie entwickelt und von wem?*
3. *Inwiefern berücksichtigen diese Konzepte sowohl die „alte“ als auch die „neue“ Mehrsprachigkeit an Südtiroler Schulen?*

Und als Zwischenergebnis beim theoretischen Kodieren waren es dann ab 2019 jene Forschungsfragen, die schließlich auch für die Herausbildung der Theorie maßgeblich waren:

1. *Welche Konzepte bzw. Sichtweisen bezüglich Mehrsprachigkeit bzw. Sprachenvielfalt stehen im Südtiroler Bildungswesen im Fokus?*
2. *Welche Konzepte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit bzw. Sprachenvielfalt gibt es an Schulen in Südtirol?*
3. *Welche Visionen für den zukünftigen Umgang mit Mehrsprachigkeit bzw. Sprachenvielfalt existieren im Südtiroler Bildungswesen?*
4. *Was sind Faktoren und Zusammenhänge, die den Umgang mit Mehrsprachigkeit bzw. Sprachenvielfalt an Südtiroler Schulen beeinflussen?*

So wie sich anhand der veränderten Forschungsfragen viele Zwischenschritte bei der Analyse ablesen lassen, lohnt auch ein genauer Blick auf die Theoriebildung, die im nächsten Abschnitt erläutert wird.

4.3.4 Entwicklung und Abschluss der GT

Die Entwicklung meiner *grounded theory* zum Management von sprachlicher Vielfalt im Südtiroler Bildungswesen (im Folgenden: GT_{MSV}) ist ein langer Prozess gewesen, der sich über insgesamt acht Jahre erstreckt hat. Angefangen von den ersten Ideen, die zu der Formulierung der ursprünglichen Forschungsfragen und zum theoretischen Präkonzept führten, über verschiedene Stufen des Sampling und der Datenerhebung, bis hin schließlich zum Kodieren, Verdichten und Zusammenfügen der einzelnen Konzepte und Kategorien – tatsächlich musste ich mich jedoch erst vom anfangs recht einschüchternden Anspruch auf Theoriebildung verabschieden, um freie Sicht auf meine Daten und den Verstehensprozess zu haben. In den letzten zwei Jahren und vor allem während des axialen und theoretischen Kodierens entwickelte sich dann das „Erklärungsmodell“ (mein Synonym für die Theorie während des Arbeitsprozesses) immer mehr „von selbst“.

Abgesehen von den rein methodischen Schritten des theoretischen Kodierens im Rahmen der GTM hat es sich für mich als sehr hilfreich erwiesen, Visualisierungen für einen eigenen Überblick, aber vor allem auch für Diskussionen mit meinem Doktorvater und meiner Doktormutter, mit der Leiterin des Instituts für Angewandte Sprachforschung und mit Kolleg*innen, zu erstellen und anzupassen. Diese Übersichten waren zunächst thematisch geordnete Code-Listen, erste vereinfachte Flussdiagramme, Tabellen und schließlich Concept Maps. Diese habe ich jedoch nicht mit ATLAS.TI, sondern auf Papier erstellt und dann mithilfe von PowerPoint digitalisiert. So blieb ich gestalterisch und mental unabhängig von der Kodiersoftware und trotzdem nah genug bei den Daten, da ich stets am zweiten Bildschirm bestimmte Kodierungen, Zitate und Beziehungen zwischen Konzepten und Kategorien überprüfen bzw. einarbeiten konnte. Die Concept Map besteht nicht nur aus Textboxen, sondern ist mit farbigen Bereichen, Pfeilen, unterschiedlichen Größen und Positionen versehen, um eine leichte Orientierung zu erlauben.

Die GT_{MSV} an sich ist zunächst in „Teiltheorien“ bzw. Teilbereiche als abstrahierende Überlegungen zu den Daten und den Beziehungen der Konzepte und ihren Aspekten und Dimensionen untereinander entstanden. Im Sinne der GTM waren es vor allem Fragen, die die Entwicklung der GT_{MSV} vorangebracht haben. Erst die weit gefassten Leitfragen aus dem Exposé, dann die Fragen, die sich aus den Notizen zum Kapitel der theoretischen Sensibilität und der Feldkenntnis ergaben. Später waren es dann die Leitfäden und Nachfragen in den Interviews und während der Analyse wiederum neue Fragen an die zentralen Konzepte und ihre möglichen Verbindungen, insbesondere auch Fragen an die Bedeutung der Konzepte für einen größeren Kontext und die mögliche Übertragbarkeit oder Erklärbarkeit außerhalb meines Feldes. So gelang dann auch der Übergang bzw. die Verschmelzung der Theorieteile und der Aufbau einer Gesamtversion mit entsprechender Darstellung und Ausarbeitung.

Die Klarheit über die Kernkategorie entwickelte sich einerseits im Zuge einer fortschreitenden Abstrahierung von Faktoren für den Umgang mit Sprachenvielfalt und von Bezeichnungen sowie Bewertungen von Aspekten, die mit Vielfalt verbunden sind, andererseits in der Kombination mit der (wiederholten) Lektüre von Literatur zu GTM (v.a. Hadley 2017; Charmaz 2006; Corbin & Strauss 2015; Bryant & Charmaz 2007). Dies war vor allem in Phasen möglich, in denen ich mir Abstand vom Kodieren und Analysieren erlaubte und mich auf konzeptuelles Denken konzentrierte. In Rückgriff auf das sensibilisierende Präkonzept, das Anpassen entsprechend neuen Erkenntnissen, die Verfeinerung und möglichst klare Beantwortung über- und untergeordneter Forschungsfragen – all das synchronisierte sich schließlich in einer „Verdichtung von Verdachtsmomenten hinsichtlich eines Zusammenhangs“, man mag es auch als „Aha-Momente“ bezeichnen, in jedem Fall fühlte es sich so an. Ausschlaggebend für die Verbindung all meiner herausgearbeiteten Kategorien und Konzepte war die Eignung der mutmaßlichen Kernkategorie für die Formulierung UND Beantwortung einer Frage, die ich zunächst recht informell und beinahe provozierend stehen ließ: „Wie viel Vielfalt darf es sein?“

Mit dem Destillat dieser Kernfrage war jedoch die Arbeit längst nicht beendet. Vielmehr war nun der Grundstein für den Beginn der wirklichen Ausarbeitung der *grounded theory* gelegt. Es schloss sich eine sehr intensive und zielgerichtete Phase des axialen und theoretischen Kodierens an, immer begleitet vom Gefühl des Sinnhaften und des Zugewinns durch weitere Klärung und Vergleiche innerhalb der Daten. Die Signale für den möglicherweise bevorstehenden Abschluss der GT_{MSV} waren eine immer deutlicher festzustellende Sättigung bei der theoretischen Kodierung, die Erkenntnisse aus den *theoretical group interviews*, die Tatsache, dass keine neuen zentralen Konzepte zur jeweiligen Forschungsfrage mehr hinzukamen, keine neuen („großen“) Forschungsfragen formuliert werden konnten, immer deutlichere Verknüpfungen mit dem Literaturüberblick und darüber auch die Bestätigungen für die logische „story“ bzw. erkennbare Vertiefung und Qualitätserhöhung der bestehenden Modelle und Theorien durch meine entwickelte GT_{MSV} – all dies stellte für mich in der Kombination klar, dass ein bestimmter Punkt erreicht war: die Theorie war in sich fertig und „lebensfähig“, würde also auch kritischen Fragen, neuen Kontexten und theoretischen Weiterentwicklungen standhalten bzw. diese bereichern können.

5. Empirischer Teil: *Grounded Theory* zu sprachlicher Vielfalt an Südtiroler Schulen

In diesem Teil der Arbeit erläutere ich meine herausgearbeitete *grounded theory* zum Umgang bzw. **Management von sprachlicher Vielfalt im Südtiroler Bildungswesen (GT_{MSV})** anhand der erhobenen und analysierten Daten. Die Ergebnisse habe ich im Sinne der *Grounded Theory Method* (GTM) in einem Erklärungsmodell, einer *grounded theory*, zusammengeführt und werde diese zunächst im Überblick präsentieren und dann in ihren Hauptdimensionen, die inhaltlich jeweils den Forschungsfragen meiner Arbeit entsprechen, genauer und mit zahlreichen Beispielen bzw. Ankerzitate erläutern. Anschließend arbeite ich vertiefend die Verbindungen zwischen allen Ebenen der GT_{MSV} heraus und führe sie im Inhalt und in Bedeutung der Kernkategorie zusammen.

Das untenstehende Schaubild (Abb. 8) gibt die Verbindungen zwischen den Hauptebenen und der Kernkategorie wieder und dient gleichzeitig der Veranschaulichung der inhaltlichen Zusammenhänge der Unterkapitel im Ergebnisteil der Arbeit und den Ansätzen der späteren theoretischen Diskussion.

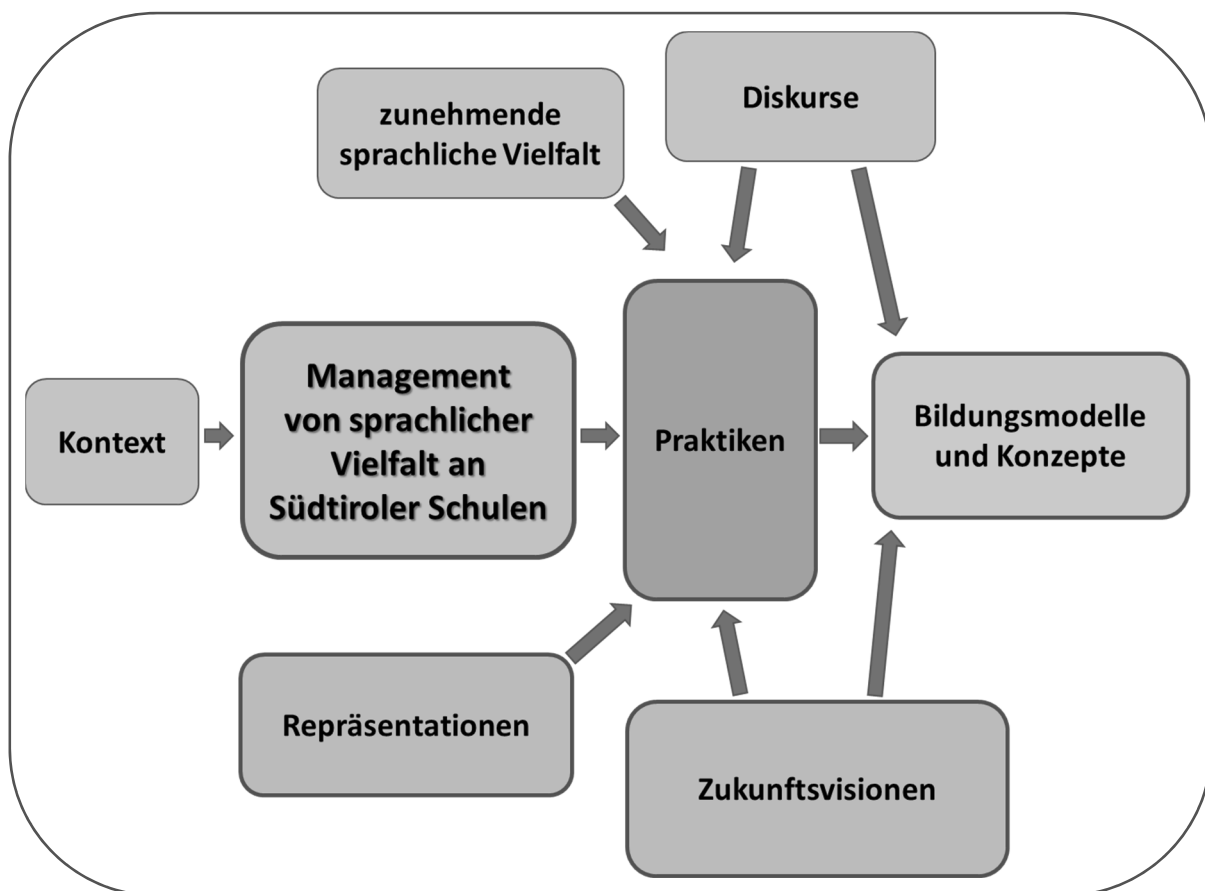


Abb. 8 Überblicksschema der erarbeiteten GT_{MSV}

5.1 Erläuterung der Kernkategorie „Management von sprachlicher Vielfalt“

Meine GT_{MSV} basiert auf jener Kernkategorie, die für die Erfassung, Verbindung und Erklärung aller Dimensionen meiner Daten und in meinem Untersuchungskontext am besten funktioniert. So begreife ich den Kern der im Folgenden explizierten GT_{MSV} als die Kategorie „Management von sprachlicher Vielfalt“. Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik ist weder eindimensional noch geradlinig, sondern vielmehr ein Spiegel eines hochaktuellen und längst nicht nur regionalen Diskurses. Dieser beinhaltet sowohl Repräsentationen, Haltungen und Einstellungen gegenüber (sprachlicher) Vielfalt und Fragen nach einer (gewollten, geförderten, tolerierten oder erschwerten) Teilhabe aller Menschen mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen und Hintergründen am gesamten gesellschaftlichen Leben, eine inklusive Praxis der Wertschätzung und Einbindung von sprachlicher Vielfalt auf allen Ebenen des Bildungswesens als auch Entwicklungen hinsichtlich einer zumindest integrierten, möglicherweise auch inklusiven Vision von sprachlicher Vielfalt im Kontext von zukunftsfähiger Bildung und Erziehung. Der Rahmen für diese Teilhabe und eine solche Vision, das „Zulassen“, Wertschätzen und Anerkennen von Vielfalt, wird dabei nicht nur von Institutionen und lokalen Gegebenheiten gesteckt, sondern auch von Personen mit unterschiedlichsten Überzeugungen, Einstellungen und Agenden.

Die Kernkategorie ist als zentrales Ergebnis und gleichzeitig als Anker meiner Datenanalysen und -interpretationen zu lesen. Über viele Monate und mehrere Kodierzyklen hinweg (für ausführliche Darstellungen zum Forschungsprozess vgl. Kap. 4) habe ich mit den erhobenen Daten gearbeitet, Kategorien gebildet, sie wieder verworfen, neue gefunden und schließlich immer neue Vergleiche zwischen Codes, Gruppen, Kategorien und Konzepten im Datenmaterial durchgeführt. Es kam einem Herantasten an „den Schlüssel zu den Daten“ gleich; zunächst erschien es passend, statt einer Kernkategorie eine „Kernfrage“ zu bilden („Wie viel Vielfalt ‚darf‘ es an Südtiroler Schulen sein?“), da ein Aushandeln von einem bestimmten (oder keinem) „guten Maß“ an (sprachlicher) Vielfalt immer wieder der Dreh- und Angelpunkt des Diskurses zu sein schien.

Eine weitere Annäherung erfolgte über das Konzept „Respekt“, das einem Versuch glich, das Ringen um einen „guten“ Umgang mit Sprachenvielfalt bzw. die unterschiedlichen Ausprägungen, Repräsentationen und Praxen bezüglich sprachlicher Vielfalt in der Südtiroler Bildungslandschaft zu erfassen. Nach mehreren Prüfungen des Konzepts in meinen Daten habe ich die Perspektive dann noch einmal erweitert und im Zuge der Analyse von bedingenden Faktoren (vgl. Kap. 5.4) die zentralen Aussagen der Befragten wiederholt auf Leitprinzipien hin überprüft. Das Ergebnis war die Erkenntnis, dass ein in Italien und damit auch im Südtiroler Bildungskontext sehr präsent, gesetzlich seit 1977 verankertes und seit Jahrzehnten auch etabliertes pädagogisches Prinzip ein Schlüssel dafür sein kann, wie meine Daten zu lesen sind: ein Umgang mit Mehrsprachigkeit im Sinne einer Inklusion von Menschen und ihrem Hintergrund und damit auch ein inklusiver Umgang mit (sprachlicher) Vielfalt. Doch da sich nur ein gewisser Teil der Aussagen auf die Inklusivität von Sprachen bzw. Sprachbildung bezieht und nicht die Abwesenheit oder unvollständige Auseinandersetzung mit einem Leitprinzip die Kernkategorie

füllen kann, bin ich gedanklich und analytisch viele Schritte (und Memos) zurück an den Anfang gegangen. Schließlich ergab sich voller Klarheit und Einfachheit folgende Kernkategorie: „Management von sprachlicher Vielfalt“. Kein zu offener Begriff wie „Umgang“, keine überbevorteilte oder den Tatsachen voreuseilende Bezeichnung wie „Inklusion“ und auch keine negativ konnotierte Umschreibung wie „Bewältigung“, sondern schlicht „Management“, was auch dem englischen Sprachgebrauch nahe liegt, ohne einen der o.g. Aspekte auszuschließen. Denn inklusiv oder schlicht und einfach integriert kann das Management von sprachlicher Vielfalt und Sprachbildung in jedem Fall sein.

Wie integriert die Ausrichtung der Auseinandersetzung mit sprachlicher Vielfalt an Südtiroler Schulen ist und wie sich dies im institutionellen und organisatorischen ‚Management‘ von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt in der Praxis von Sprachbildung zeigen kann, das ist der Kern meiner Studie und damit auch meine Kernkategorie, die alle Perspektiven vereint. Ich werde sie im Folgenden anhand von vier Dimensionen darstellen:

- Repräsentationen von sprachlicher Vielfalt (Kap. 5.2),
- Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der Praxis (Kap. 5.3),
- Faktoren für den schulischen Umgang mit sprachlicher Vielfalt (Kap. 5.4) und
- Visionen für einen zukünftigen Umgang mit sprachlicher Vielfalt (Kap. 5.5).

Zunächst werde ich die Repräsentationen von sprachlicher Vielfalt, dann den praktischen Umgang mit sprachlicher Vielfalt, als nächstes die bedingenden Faktoren für die schulische Auseinandersetzung mit sprachlicher Vielfalt und schließlich die Zukunftsperspektiven bzw. Visionen für den zukünftigen Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Überblick darstellen, quasi als Spektrum an Möglichkeiten für Repräsentationen und Räume von Inklusion sprachlicher Vielfalt in meinem Forschungsfeld. Dabei soll meine GT_{MSV} jedoch nicht nur deskriptiv jeden Bereich einzeln darstellen, sondern vielmehr auch die Verflechtungen und komplexen Verbindungen zwischen ihnen erfassen, um die Ausprägungen meines Modells anhand von herausgearbeiteten Einheiten („Typen“ und „Faktoren“) meines Erhebungskontextes zu präsentieren. Im Sinne von Glaser und Strauss (1967) soll eine GT einen vorläufigen Forschungsstand aufzeigen, schlüssig in sich, in den erhobenen Daten nachvollziehbar verankert und für die Rezipient*innen anschlussfähig sein. Um dies zu gewährleisten, stehen als Ziel für die Darstellungen in diesem Kapitel stets die Beantwortung der Forschungsfragen und die Verankerung der Ergebnisse in meinem Feld („Theorie mittlerer Reichweite“) im Mittelpunkt.

Abgesehen von der Darstellung der Kernkategorie meiner *Grounded Theory* im Unterkapitel 5.1 sind die folgenden Unterkapitel 5.2 bis 5.5 stets auf die gleiche Weise strukturiert, um eine möglichst hohe Transparenz und Klarheit zu schaffen. Es beginnt mit einem Schaubild für eine grobe Übersicht und allgemeinen Anmerkungen über die Hauptaspekte der jeweiligen Analyse-Einheit und den Dimensionen der Daten. Anschließend wird an Ankerzitaten dargestellt, wie die inhaltlichen Schwerpunkte und Hauptaussagen aus den erhobenen Daten heraus entwickelt wurden.

Die Zitate ergeben sich zum Einen aus erarbeiteten Kategorien und den in Kategorien zusammengefassten Codes und zum Anderen aus den direkten Interviewpassagen, die mit den jeweiligen Codes bzw. den übergeordneten Kategorien erfasst und beschrieben werden. Jene Aussagen, die ich direkt aus den Interviewpassagen übernehme, sind nach folgendem Zitierschema (Tab. 7) markiert:

Tab. 7 Zitierschema für die verwendeten Textstellen im Ergebnisteil

Modell der Zitatsignatur	Herkunft des Zitats	bezeichnete Aussagen
B1_IN_A	Bildungsdirektion, Einzelinterview mit Mitarbeiter*in einer sprachdidaktischen Abteilung	Interviewaussagen von Mitarbeiter*in A
P1_IN_A	Bildungspolitik, Einzelinterview mit Vertreter*in der Landespolitik	Interviewaussagen von Vertreter*in A
S1_IN_SL_A	Schule, Einzelinterview mit der Schulleitung	Interview mit Schulleiter*in A
S1_IN_LP_A	Schule, Gruppeninterview mit Lehrpersonen	Interviewaussagen der Lehrperson A
S2_IN_LP_1_A	Schule, Gruppeninterview mit Lehrpersonen (als „1“ markiert, wenn es ein weiteres Gruppeninterview mit einem Teilkollegium „2“ gab)	Interviewaussagen der Lehrperson A

Um dem Anspruch der Anonymität gerecht zu werden, sind weder die Interviews mit den Mitarbeitenden der Bildungsdirektionen (B), noch die auf der bildungspolitischen Ebene (P) und ebenso wenig mit Angehörigen der Schulen (S) nach einem bestimmten Muster „sortiert“, sondern lediglich durchnummeriert, was grundsätzlich der Chronologie der Datenerhebung entspricht. Die Zitate wurden direkt den 34 vorliegenden Interviewtranskripten entnommen und sind über die ATLAS.TI-Datenbank jederzeit über eine Textabfrage auch mit der entsprechenden Original-Audioaufnahme abgleichbar, die mit der jeweiligen Passage verlinkt ist. Die Zitate sind im Text mit der jeweiligen Nummer des Transkriptabschnitts markiert. Im Folgenden ein Beispiel für eine Zitierung: „ein recht dankbares Trittbrett ist die Thematik Sprache und Identität oder Sprache, [...] dann das in Plural setzen, SprachEN, KulturEN und IdentiTÄTEN und DA kann man einiges hereinholen hab ich gemerkt und eigentlich auch auf jeder Klassenstufe“ (S9_IN_LP_1_A_89) – entsprechend der Signatur in Klammern wurde diese Aussage an einer Schule getätigt (S9) und zwar in einem Gruppeninterview mit Lehrpersonen (IN_LP), welches das erste von zwei Gruppeninterviews war (1), wobei das ausgewählte Zitat von Lehrperson A stammt und im Abschnitt 89 des entsprechenden Transkripts zu finden ist.

Wie eingangs erwähnt, enthält der Text des Ergebnisteils dieser Arbeit jeweils eher kurz gehaltene Ankerzitate. Für ausführlichere Einblicke in jeweils relevante Textstellen bitte ich darum, die längeren Transkriptabschnitte im Anhang zu konsultieren, welche ich dort entsprechend der thematischen Einheiten in den Unterkapiteln 5.2 bis 5.5 sortiert eingefügt habe.

5.2 Repräsentationen⁵ sprachlicher Vielfalt im Südtiroler Bildungswesen

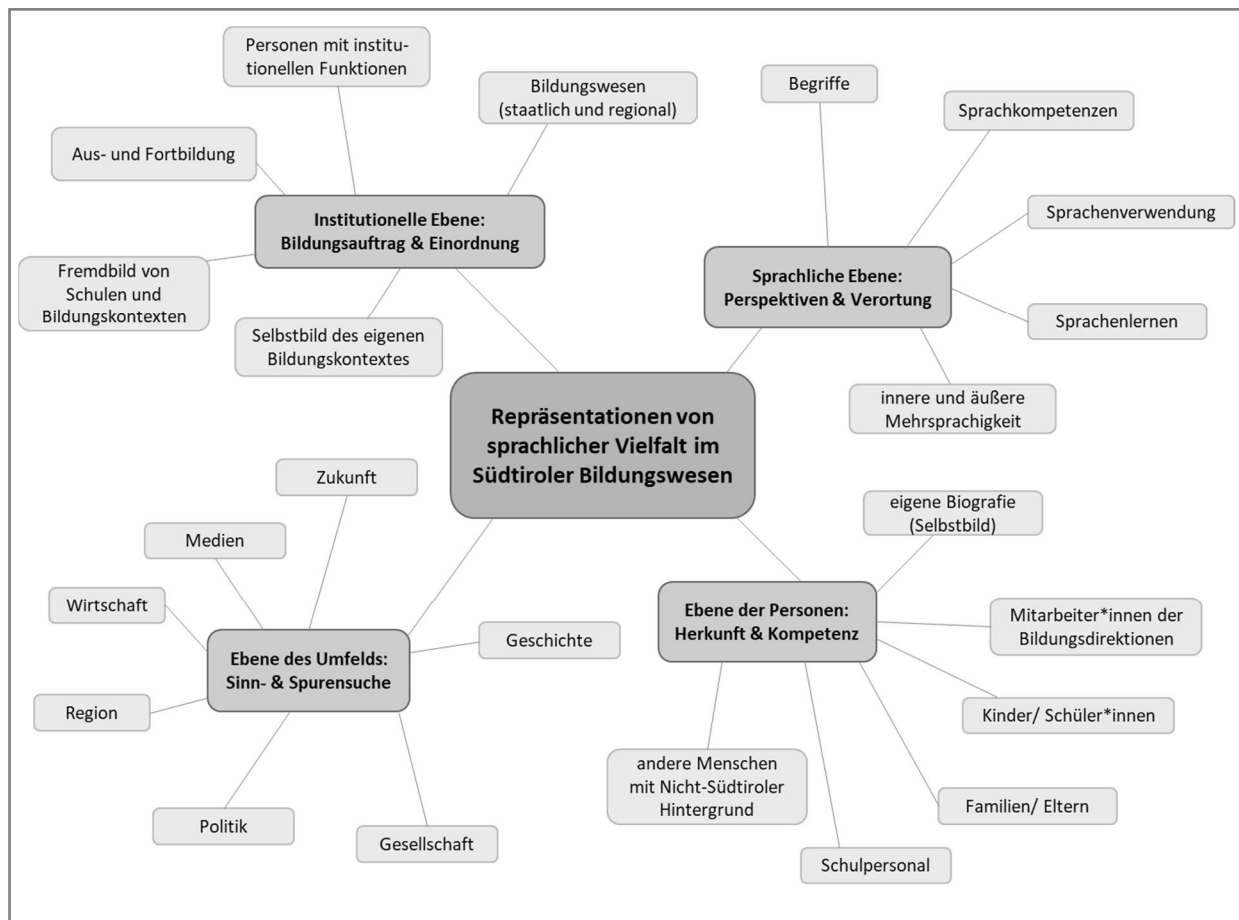


Abb. 9 Zentrale Aspekte der Kategorie 'Repräsentationen von sprachlicher Vielfalt'

5.2.1 Allgemeines zu den Dimensionen der Daten

Um zeigen zu können, wie mit Sprachenvielfalt im Südtiroler Bildungswesen umgegangen wird, muss zunächst geklärt werden, was sprachliche Vielfalt überhaupt in diesem Kontext bedeutet. Im Zuge des selektiven Kodierens konnte folgende Frage als erste Forschungsfrage herausgearbeitet bzw. bestätigt werden: Was bedeutet Sprachenvielfalt im Südtiroler Bildungswesen und welche Bereiche stehen im Fokus? Für eine Annäherung an die Beantwortung dieser Frage wurde als Erstes der thematische Bereich erweitert, sodass bei der Analyse erst einmal alle Stellen bzw. Informationen interessant sein sollten, bei denen es sich um die Thematik „Sprachen und Vielfalt“ dreht. So heißt die offene Analyse-Frage: Wie ist das Thema ‚Sprachen und Vielfalt‘ in den Daten repräsentiert?

Erst nach der Eingrenzung aller entsprechenden Ebenen und Unterkategorien konnte sich die Beantwortung der ersten Forschungsfrage anschließen. Diese ergibt sich vor allem aus den Analysen der Interviews mit Fokus auf die Äußerungen der interviewten Personen zum Thema Sprachenvielfalt. Dabei stehen vor allem inhaltliche Bezüge aus jenen Interviewabschnitten im Mittelpunkt, in denen es um die allgemeine Definition von Sprachenvielfalt und den eigenen Bezug zur Thematik im persön-

⁵ vgl. Moliner 1996 bzw. Chik & Melo-Pfeifer 2019

lichen Alltag und im Beruf geht, aber auch um die Ausprägung und Wahrnehmung von Sprachenvielfalt an der eigenen Institution und um die zukünftige Entwicklung der Thematik ging. Bereits bei den ersten Analysen wurde deutlich, dass sich in den meisten Interviews Bezüge in fast allen Interviewabschnitten zu einem oder mehreren dieser Punkte finden lassen, woraufhin für die Ergebnisse stets die gesamten kodierten Interviews herangezogen wurden, um keine Aspekte zu übersehen. Ein Teil der Ergebnisse wird auch aus der Dokumentenanalyse generiert, wobei dieser ergänzend zu den Aussagen aus den Interviews herangezogen wird.

5.2.2 Zentrale Begriffe und Definitionsebenen

Neben zahlreichen Bezügen zu ‚Sprachen‘ und Sprachfächern im Allgemeinen, sind es vor allem die Begrifflichkeiten ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚Sprachenvielfalt‘ bzw. ‚(sprachliche) Vielfalt‘, welche die Thematik „Sprachen und Vielfalt“ im Sinne des Forschungsgegenstands in den Interviews repräsentieren. Dabei wird ‚Mehrsprachigkeit/ mehrsprachig‘ bzw. ‚plurilinguismo/ plurilingue‘ deutlich häufiger (390 Nennungen) als ‚(sprachliche) Vielfalt‘ bzw. ‚diversità (delle lingue)‘ (29 Nennungen) genannt. Die Dokumentenanalyse ergibt ein ähnliches Bild: ‚Mehrsprachigkeit/ mehrsprachig‘ bzw. ‚plurilinguismo/ plurilingue‘ (124 Nennungen) wird ebenfalls häufiger genannt als ‚(sprachliche) Vielfalt‘ bzw. ‚diversità (delle lingue)‘ (69 Nennungen).

Die begrifflichen Einordnungen bzw. Definitionen zeigen vielfältige Bezüge und Erläuterungen der beiden Konzepte, die sowohl in den Interviewdaten als auch in den analysierten Rahmendokumenten grundsätzlich auf denselben Ebenen verortet werden können. So weisen insbesondere die Interviewdaten darauf hin, dass sich die Aussagen der Befragten über ihre Konzepte von sprachlicher Vielfalt im Südtiroler Bildungswesen vier Bereichen zuordnen lassen (vgl. Abb. 9): diese beinhalten eine sprachliche Ebene (4.2.3), die Ebene der Personen (4.2.4), die Ebene des Umfelds (4.2.5) und eine institutionelle Ebene (4.2.6). In dieser Reihenfolge werde ich auch die weiteren Ergebnisse im Folgenden darstellen. Dabei soll es um eine detailliertere Erläuterung der inhaltlichen Bezüge gehen. Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse werden dabei jeweils als Ergänzung der Aspekte dienen.

5.2.3 Repräsentationen der Thematik ‚Sprachen und Vielfalt‘ in Bezug auf Sprachenaspekte

Von allen Aussagen der befragten Personen, die sich im Bereich der sprachlichen Ebene einordnen lassen, weisen die meisten jeweils Bezüge zu mindestens einer der folgenden vier Dimensionen auf: ‚Sprachen‘ im Sinne von (a) Sprachkompetenz(en), als (b) Sprachenverwendung, als (c) Spracherwerbs- und Sprachlernprozesse und auch im Sinne von (d) innerer und äußerer Mehrsprachigkeit, wobei hier die Bezeichnungen eine zentrale Rolle spielen.

(a) Sprachkompetenz(en)

Das Thema ‚Sprachen und Vielfalt‘ wird häufig mit Sprachkompetenz(en) in Verbindung gebracht und dabei multiperspektivisch eingeordnet. Es geht dabei entweder um individuelle Mehrsprachigkeit im Sinne einer Beherrschung von einer mehr oder weniger konkreten Anzahl an Sprachen („zwei Sprachen“ (B2_IN_C_260), „zwei, drei Sprachen“ (S8_IN_SL_A_5), „zwei oder mehrere Sprachen“ (B2_IN_A_7), „drei Sprachen“ (B3_IN_A_247), „vier Sprachen“ (S3_IN_LP_2_A_288), „in verschiedenen Sprachen“ (B2_IN_A_7)) auf verschiedenen Ebenen (u.a. „sich miteinander verständigen“ (S8_IN_LP_A_19), „man kann sich unterhalten“ (B2_IN_A_7), „Gesprächen folgen und mitsprechen“ (S8_IN_SL_A_5)), und mittels verschiedener Fähigkeiten (u.a. „sprechen und verstehen“ (B2_IN_A_7), „Mediationskompetenzen“ (B2_IN_B_181), „Switchen“ (S7_IN_SL_A_A_305), „untereinander und miteinander lernen und in Kontakt treten“ (S8_IN_LP_B_25)) bzw. unter Bezugnahme auf bestimmte Wissensbereiche oder (seltener) im Sinne einer Multi- oder „Gesamtkompetenz“ (S7_IN_SL_A_9) oder einem „ordnenden System“ (S2_IN_LP_B_470) als Abgrenzung von einer reinen Addition von Sprachen im sprachlichen Repertoire. Ebenfalls abgegrenzt wird Mehrsprachigkeit im Sinne von Sprachkompetenz(en) von „Mischsprachen“ (S9_IN_SL_A_7) bzw. einer „Gemischtsprachigkeit“ (B3_IN_A_379), aber auch von „perfekten“ Sprachbeherrschung und „einsprachigen“ Situationen (B3_IN_B_5).

Die Dokumentenanalyse der Rahmenrichtlinien, Sprachenkonzepte und Schulprogramme zum Aspekt ‚Sprachen und Vielfalt‘ zeigt parallel dazu, dass Mehrsprachigkeit grundsätzlich im Sinne von Sprachkompetenzen verortet wird. Hierbei sind fast ausschließlich Sprachkompetenzen in der „Muttersprache“ und in den einzelnen unterrichteten Sprachen gemeint. Nur vier Nennungen beziehen sich auf eine mehrsprachige Kompetenz oder Mehrsprachenkompetenz.

(b) Sprachenverwendung

Mit dem Thema ‚Sprachen und Vielfalt‘ wird ebenfalls häufig der Aspekt der (mehrsprachigen) Sprachenverwendung assoziiert, wobei diese in den Aussagen der befragten Personen nicht immer klar vom Aspekt der Sprachkompetenz(en) zu trennen ist. Sprachenverwendung im Sinne einer gelebten Mehrsprachigkeit wird hier meistens damit verbunden, „dass man sich in verschiedenen Sprachen unterhalten kann [...] nicht switchen und nicht mischen und das zeugt eigentlich von guter gutem Beherrschen einer Sprache, wenn man es nicht nötig hat sozusagen“ (B2_IN_A_3) und auch die Thematik der ‚Kommunikation‘ wird oft in diesem Kontext genannt. Dabei stellen die Befragten Bezüge her zu ‚Sprachwahl‘, ‚Sprachwechseln‘, ‚verschiedenen Arbeitssprachen‘ und einer Balance zwischen dem ‚Trennen‘ und ‚Mischen‘ von Sprachen bzw. Varietäten. Die Verwendung von Sprachen ist zudem für viele Befragte verbunden mit Motivation, Haltungen und Einstellungen und mit den jeweiligen Anforderungen und Möglichkeiten der Lebenswelt bzw. den mehr oder weniger vorhandenen Kompetenzen. Mehrsprachige Sprachenverwendung wird meist im Kontext von Kontakten zu anderen (mehrsprachigen) Menschen erwähnt, so ist es für viele „normal“ (S10_IN_SL_A_100; S8_IN_SL_A_9),

Gespräche in verschiedenen Sprachen zu führen, auch wenn es in der „Realität nicht immer ganz einfach“ ist (S5_IN_SL_A_377).

Die Dokumentenanalyse zeigt sehr wenige Bezüge zur spontanen, alltäglichen Sprachenverwendung. Hier liegt der Fokus vielmehr auf der schulischen Aneignung und Anwendung der Schulsprachen in möglichst authentischen, lernförderlichen und fehlertoleranten Settings im Sprachunterricht.

(c) Spracherwerbs- und Sprachlernprozesse

Die Thematik ‚Sprachen und Vielfalt‘ wird auch im Zusammenhang mit Spracherwerbs- bzw. Sprachlernprozessen gesehen, wobei sich hier zunächst Unterscheidungen treffen lassen, worauf sich diese Prozesse beziehen. So geht es in den Interviews häufig um Sprachen im Allgemeinen, um die Erstsprache(n), Zweitsprache, um Englisch als erste Fremdsprache, vielfach auch um Mehrsprachigkeit und – wenn auch weitaus seltener – um weitere (Kontakt-)Sprachen. Spracherwerb und Sprachlernen werden dabei durchgängig als Prozesse reflektiert und beurteilt, die unter mehrsprachigen Bedingungen ablaufen. Die Befragten geben Einblick in ihre Auffassungen bezüglich zahlreicher Aspekte von Spracherwerb und Sprachlernen: So geht es darum, wie, von wem, womit und wodurch, wofür, wann und wie gut Sprache(n) angeeignet werden und im Großen und Ganzen, wie Sprachlernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit funktioniert.

Ein großer Teil des Diskurses bezieht sich auf die „Erlernbarkeit“ bestimmter Sprachen und Varietäten, oft geht es dabei um Schwierigkeiten beim Deutschlernen, die „leichte“ Erlernbarkeit von Englisch und Italienisch oder auch um Erfahrungen beim Erlernen des Südtiroler Dialekts oder ladinischer Varianten. Dass es „tausend Gründe die Sprachenlernen beeinflussen können“ gibt (S8_IN_LP_A_195), wird ebenfalls in den Aussagen der Befragten deutlich. Folgende interne Faktoren werden als Einflüsse für Sprachlernprozesse gesehen: Motivation der Lernenden, Einstellungen, Geduld, Offenheit und Interesse, Begabung und Talent, Intelligenz, Liebe zur Sprache, eigenes Engagement, Charakter, Erfahrungen mit anderen Sprachen, Alter, Glauben an Erfolg, Mut, Reife und Bereitschaft und eine gesicherte Erstsprache. Als externe Faktoren werden folgende Aspekte genannt: Zeit, Einstellungen und Haltung (von Eltern und Lehrpersonen), Kontakte zu Personen der Zielsprache, Geduld (von Lehrpersonen), Unterrichtssprache, Prüfungsdruck, Verfügbarkeit von Materialien, didaktische Kompetenzen von Lehrpersonen, Ähnlichkeiten zwischen neuen und bekannten Sprachen, Möglichkeiten zur Sprachverwendung, Sicherheit, Gestaltung des Lernprozesses und Klärung der sozialen Bedeutung der zu erlernenden Sprache(n).

Spezifische Probleme bzw. Herausforderungen beim Sprachenlernen unter mehrsprachigen Bedingungen werden vor allem in Motivationsproblemen gesehen, weiterhin in Bezug auf Angst vor Identitätsverlusten, hinderlichen Eigenschaften des Dialekts beim Erwerb der Schriftsprache, der Gruppenbildung und damit verbundenen seltenen Verwendung der Ziel- bzw. Unterrichtssprache, durch

gesellschaftlichen Kulturpessimismus, schulische Defizitorientierung und Negativmeldungen in den Medien, Fehler oder Verwirrung durch Übertragungen aus/ in andere(n) Sprache(n) sowie Überforderung durch parallelen multiplen Spracherwerb, Überforderung in mehrsprachigen Prüfungssituationen, negativen Emotionen wie Scham oder auch negativen Erfahrungen wie der unzureichenden Kenntnis in Schulsprachen.

Vorteile bzw. günstige Zusammenhänge, die das Sprachenlernen in mehrsprachigen Kontexten fördern, sind entsprechend der Befragten vor allem die Brückenfunktion bereits bekannter Sprachen, eine (auch von anderen vorgelebte) positive Einstellung gegenüber Sprachen und Mehrsprachigkeit, eine zeitliche Entschleunigung und Entschlackung im Lehrplan, Respekt gegenüber den Sprachen einer Person, Ähnlichkeiten zwischen Sprachen, Mehrsprachigkeit und das Potenzial aus bereits vorhandenen Sprachlernerfahrungen, positive Gefühle bei guter Sprachbeherrschung und eine authentische und/ oder spielerische Herangehensweise in der Vermittlung von Sprachen.

Als ambivalent in ihrer Funktion als Faktoren dargestellt werden hingegen insbesondere der Anspruch an die Resultate des Sprachenlernens (oberflächlich und funktional oder vertieft und bestmöglich), der Zeitpunkt des Lernbeginns einer neuen bzw. weiteren Sprache (so früh wie möglich oder jederzeit), die Anzahl an Sprachen im Repertoire („das sind die drei Sprachen [...] basta“ (B3_IN_A_247) oder „vier Sprachen und das ist schon viel“ (S3_IN_LP_1_A_79) oder „je mehr Sprachen, umso besser“ (B2_IN_A_203), die gesellschaftliche und institutionelle Priorisierung von Sprachenlernen und die zugeschriebene Funktion von Sprachen im Allgemeinen: „Kommunikationswerkzeug“ (S1_IN_SL_A_53) aber auch „Identifikationsmittel“ (S1_IN_SL_A_57), „Selbstzweck“ (S12_IN_LP_B_602), „Wurzeln“ (S6_IN_LP_C_191), „Freude“ (S6_IN_SL_A_142) etc.).

Die Resultate der Spracherwerbs- bzw. Sprachlernprozesse werden sehr unterschiedlich dargestellt, entweder positiv als Chancen, Gewinn und Nutzen („das Gehirn macht leicht Raum“ (S10_IN_LP_F_151), „Mehrsprachigkeit [ist] praktisch“ (S3_IN_LP_1_C_23), „ein großer Vorteil“ (S5_IN_SL_A_483)), oder negativ im Sinne einer Resignation („Sprachen [bereiten] manchmal einfach Schwierigkeiten“ (S3_IN_SL_A_45)), als Misserfolge („Überforderung [...] da hat man dann auf einmal vier Sprachen und das ist schon viel“ (S3_IN_LP_1_A_79)), unvollständige Ergebnisse („Sprachenchaos im Kopf“ (S3_IN_LP_2_B_258), „Mischmasch“ (S5_IN_LP_B_547)) und Verluste („Schwächung der Muttersprache“ (S12_IN_LP_C_191), „nichts ist gefestigt“ (S6_IN_LP_C_191), „Angst [dass man seine] Tiroler Identität [verliert]“ (S3_IN_LP_2_A_202)) oder insgesamt ambivalent („natürlich aber [auch] eine große Herausforderung“ (S3_IN_LP_1_A_55), „Sprache ist so lebendig und deswegen auch schwer messbar“ (S4_IN_LP_B_178)).

Die Dokumentenanalyse zum Thema ‚Sprachen und Vielfalt‘ ergibt ebenfalls einen starken Fokus auf den Bereich des Sprachenlernens und weniger auf den Spracherwerb. So werden Sprachen

entweder als 'Muttersprache', 'Erstsprache', 'Zweitsprache/ zweite Sprache', 'Drittsprache', 'Fremdsprache', oder 'weitere Sprache(n)' gelernt. Dabei sollen entsprechende Kompetenzen erworben werden, die für alle Sprachen einzeln im Detail dargelegt sind. Mehrsprachigkeit bzw. eine mehrsprachige Kompetenz spielt in den untersuchten Richtlinien und Handreichungen nur selten eine Rolle, wenn es um Voraussetzungen, Prozesse und Ziele beim Sprachenlernen geht.

(d) innere und äußere Mehrsprachigkeit

Das Thema 'Sprachen und Vielfalt' im Sinne einer vorhandenen Sprachenvielfalt spielt ebenfalls eine zentrale Rolle, wenn Bezeichnungen von Sprachen und Varietäten genannt und darüber hinaus diese auch mit Zuschreibungen oder ihren Funktionen versehen werden. Im Datenkorpus der durchgeführten Interviews gibt es insgesamt rund 3000 Nennungen, die konkrete Sprachen und Varietäten betreffen. Davon gibt es rund 2850 Nennungen, die auf das „Südtiroler Repertoire“ entfallen, womit 16 Sprachen und Varietäten gemeint sind, die entweder Landessprachen (Deutsch, Italienisch, Ladinisch) und/oder ihre Varietäten (Südtiroler Dialekt, Nonsberger Dialekt, Grödnerisch, Gadertalerisch, Pustertaler Dialekt, Kalabresisch, Napoletanisch) oder unterrichtete Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Griechisch, Latein, Spanisch, Russisch) sind. Die übrigen rund 150 Nennungen betreffen hingegen 26 weitere Sprachen und Varietäten, die weder Südtiroler Landessprachen bzw. ihre Varietäten noch institutionalisierte Fremdsprachen sind. In alphabetischer Reihenfolge sind dies⁶: Afrikaans, Albanisch, Arabisch, *Bangledisch, Bengali, Chinesisch, Farsi, *Jugoslawisch, Kroatisch, Kurdisch, Marrokanisch, Mazedonisch, Pakistani, Panjabi, Polnisch, Portugiesisch, Quechua, Rumänisch, Schwedisch, Serbisch, Slowakisch, Tschechisch, Türkisch, Ungarisch, Urdu und Wolof.

Von diesen 26 Sprachen und Varietäten werden von den interviewten Personen acht aufgezählt, ohne eine weitere Einordnung vorzunehmen (Afrikaans, Farsi, *Jugoslawisch, Marrokanisch, Mazedonisch, Panjabi, Quechua, Wolof). Sechs Sprachen werden aufgezählt und zusätzlich als Sprachhintergrund von Schüler*innen identifiziert (*Bangledisch, Bengali, Rumänisch, Schwedisch, Serbisch, Tschechisch). Weitere elf Sprachen werden aufgezählt, als Teil des Sprachrepertoires von Schüler*innen identifiziert und erfüllen (in unterschiedlich großem Ausmaß) eine Funktion in Bildungskontexten an Südtiroler Schulen. Diese kann darin bestehen, dass die Sprachen unterrichtet werden (als reguläres Fach oder im Rahmen von Herkunftssprachlichem Unterricht), für Sprachvergleiche herangezogen werden, Begegnungssprachen in Workshops oder Projekten sind oder von Schüler*innen bei der mehrsprachigen Wortschatzarbeit eingebracht werden. Dies betrifft folgende Sprachen: Albanisch, Chinesisch, Griechisch, Kroatisch, Kurdisch, Pakistani, Polnisch, Slowakisch, Türkisch, Ungarisch und Urdu.

⁶ Aus Gründen der Lesbarkeit werden hier nur die deutschsprachigen Varianten der kodierten Sprachenbezeichnungen wiedergegeben, abweichende grammatische Endungen werden ebenfalls nicht verschriftlicht, wurden aber bei der Zählung berücksichtigt.

Neben der reinen Nennung finden sich in den Daten auch zahlreiche Beschreibungen, Umschreibungen bzw. Funktionsbezeichnungen der genannten Sprachen und Varietäten. Eine systematisierende Analyse ergibt folgendes Bild: Von 37 Sprachen haben 12 eine persönliche, biografische Relevanz für die Befragten. Es handelt sich hierbei (nach Häufigkeit der Nennungen sortiert) um Deutsch, Italienisch, Englisch, Ladinisch, Südtiroler Dialekte des Deutschen, Französisch, Latein, Spanisch, Russisch, Arabisch, Portugiesisch und Dialekte des Italienischen. Bei elf dieser Sprachen (alle außer Portugiesisch) stellen die Befragten eine Funktion im Bildungskontext fest und sieben dieser Sprachen erscheinen ihnen darüber hinaus auch als gesellschaftlich relevant (Deutsch, Italienisch, Englisch, Ladinisch, Südtiroler Dialekte des Deutschen, Spanisch und Russisch). Es fällt auf, dass alle genannten Sprachen in diesem Kontext zum „Südtiroler Repertoire“ aus Landessprachen und ihren Varietäten sowie unterrichteten Sprachen gehören.

Darüber hinaus gibt es 39 weitere Bezeichnungen bzw. Umschreibungen für Sprachen, Varietäten und Sprechweisen, die in insgesamt rund 580 Nennungen zu finden sind, wie beispielsweise: andere Sprachen, diese Sprachen, erste Sprache/ Erstsprache, Fremdsprache, Herkunftssprachen, Herzenssprache, Hochsprache, Idiome, Landessprachen, lebendige Sprachen, Migrantensprachen, Minderheitensprachen, Muttersprache, Schriftsprache, Schulsprachen, Standardsprache, typisch westliche Sprachen, unterrichtete Sprachen, Verkehrssprache, verschiedene Sprachen, Walsche, Weltsprachen, Zielsprache und Zweitsprache/ zweite Sprache. Die Anzahl der Nennungen ist jeweils sehr unterschiedlich, am häufigsten wird der Terminus ‚Muttersprache‘ verwendet (142 Nennungen). Eine genauere Analyse zeigt folgende Verteilung der Nennungen von Umschreibungen für diese Sprachen bzw. Gruppen von Sprachen: Umschreibungen von Deutsch (206 Nennungen), Sprachen, die nicht im ‚Südtiroler Repertoire‘ sind (103 Nennungen), Italienisch (98 Nennungen), Schulsprachen mit Fremdsprachen (84 Nennungen) und Landessprachen (28). Weitere rund 40 Bezeichnungen sind Einzelnennungen von Umschreibungen.

Die Analyse der ausgewählten Rahmendokumente zeigt, dass folgende Sprachen konkret genannt und in ihrer Funktion als Schulsprachen bzw. Sprachenfächer in den Curricula beschrieben werden: Deutsch, Dialekte, Italienisch, Ladinisch, Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch, Latein, Griechisch. Darüber hinaus gibt es sechs weitere Sprachen, die in insgesamt vier der 16 Dokumente in zehn Nennungen zu finden sind (Anzahl der Nennungen in Klammern): Arabisch (4), Chinesisch (2), Albanisch (1), Bosnisch/Serbisch/Kroatisch (1), Rumänisch (1) und Urdu (1). Häufiger vertreten sind ‚Sammelbezeichnungen‘ wie ‚andere Erstsprachen‘, ‚weitere Sprachen‘ und ‚Herkunftssprachen‘.

5.2.4 Repräsentationen der Thematik ‚Sprachen und Vielfalt‘ in Bezug auf Personen

Ebenfalls vertreten ist das Thema ‚Sprachen und Vielfalt‘ im Zusammenhang mit Personen, die entweder über sich selbst (Selbstbild) oder über andere Personen berichten (Fremdbild). So werden von allen befragten Personen Bezüge zur Thematik in der eigenen Biografie insofern verortet, als dass Sprachen eine Rolle spielen in der eigenen Familie, bezüglich der Ausbildung und des Werdegangs, der aktuellen beruflichen Position, im persönlichen bzw. beruflichen Alltag und im Umfeld, über bestimmte Interessen, vorhandene Kompetenzen, die eigene Sprachbiografie und das Sprachrepertoire. Andere Personen bzw. Personengruppen, die in Verbindung mit der Thematik genannt werden, sind Angehörige des Schulpersonals und der Bildungsdirektionen (jeweils als bekannte Kolleg*innen, Mitarbeitende oder Vorgesetzte), ferner Kinder bzw. Schüler*innen, Eltern bzw. Familien von Schüler*innen oder im Allgemeinen und weitere Personen außerhalb des Bildungsfeldes (z.B. ‚Migrant*innen‘, ‚Franzosen‘, ‚der Mensch‘, ‚die Leute‘, ‚eine Person‘).

Gefragt nach ihrem eigenen sprachlichen Hintergrund, geben alle interviewten Personen mehrere Sprachen und zum Teil auch Varietäten an, sie verfügen also über mehrsprachige Repertoires, auch wenn sich nur ein kleiner Teil von ihnen selbst als mehrsprachig bzw. zweisprachig bezeichnet. Die Sprachen und Varietäten, die laut eigenen Aussagen zu den Sprachrepertoires meiner Interviewpartner*innen zählen, sind folgende (nach Häufigkeit sortiert; Anzahl der Nennungen in Klammern)⁷: Italienisch (22) und italienische Dialekte (1), Deutsch (21) und deutsche Dialekte (5), Englisch (12), Französisch (7), Ladinisch (6), Spanisch (5), Latein (2), (Alt- und/oder Neu-)Griechisch (2), Russisch (2), Arabisch (1) und Chinesisch (1).

Ihre Kolleginnen und Kollegen (entweder an den Bildungsdirektionen oder an den Schulen) beschreiben sie in den meisten Fällen nur indirekt als mehrsprachig, das Thema spielt in den Interviews keine zentrale Rolle. Eine Ausnahme bildet der Bereich ‚Kommunikation‘, wenn es um die sprachliche Gestaltung von Sitzungen oder Arbeitskreisen geht, hier gibt es viele verschiedene Formen der Ausgestaltung, die ich später unter dem Punkt 5.3 ‚Umgang mit sprachlicher Vielfalt‘ erläutern werde.

Während in den Beschreibungen der Verbindungen zum Thema ‚Sprachen und Vielfalt‘ in der eigenen Biografie sehr viele Referenzen zu konkreten Sprachen bzw. zur Mehrsprachigkeit enthalten sind, greift dies bei der Einordnung der Beschreibungen anderer Personen zu kurz: Sowohl bei Kindern/ Schüler*innen als auch Eltern/ Familien kommt neben Bezügen zu ihren sprachlichen Hintergründen ein weiterer Bereich zum Tragen, der aus Sicht der Befragten mögliche Rückschlüsse auf die wahrgenommene Vielfalt bieten kann. So ist diese sehr häufig mit herkunftsbezogenen Attributen verknüpft. In diesem Kontext ist sowohl von Kindern als auch von Familienangehörigen und anderen Personen die

⁷ Insgesamt 23 von 65 Interviewpartner*innen haben detaillierte Angaben zu ihren Sprachrepertoires bzw. Sprachkenntnissen gemacht.

Rede, die einen ‚Migrationshintergrund‘ haben bzw. deren familiäre Wurzeln außerhalb Südtirols liegen. Dies wird in vielen Fällen auch spezifiziert, indem Personen als Zugehörige einer ausländischen Gruppe (z.B. ‚Inder‘ oder ‚marokkanischer junger Mann‘) oder in Verbindung mit Herkunftsländern oder -regionen bzw. -orten genannt werden, insgesamt 45, die (meist) außerhalb Südtirols zu finden sind.

Folgende Herkunftsbezüge sind in den Daten enthalten: Es werden 35 Staaten genannt (häufigste Nennungen: Albanien, Pakistan, Russland, Indien, Kosovo, Mazedonien, Peru, Rumänien, Slowakei, China, Marokko und Polen), acht Kontinente oder Sprachräume (arabische Länder, Afrika, Nordafrika, ex-jugoslawischer Raum, Südamerika, Lateinamerika, Ostafrika und slawischer Raum), zwei italienische Regionen (Trentino und Friaul) und die ethnische Gruppe der Sinti und Roma. Alle Bezüge zu einer Herkunft außerhalb Südtirols machen 230 Nennungen aus, zum Vergleich: Südtirol mit Orten des näheren Umfeldes als Herkunftsbezug wird rund 240 Mal genannt.

Die Dokumentenanalyse zu ‚Sprachen und Vielfalt‘ zeigt ebenfalls, dass das Thema bei Personen und ihrer Herkunft verortet wird. Grundsätzlich ergibt sich folgendes Bild: Schüler*innen sind mehrsprachig und/oder sollen es werden (in Bezug auf Sprachkompetenzen in den Schulsprachen) und Lehrpersonen unterrichten jeweils eine Sprache (hier noch mit der besonderen Anforderung, dass die unterrichtete Sprache der ‚Muttersprache‘ der Lehrperson entsprechen sollte, vgl. Zweites Autonomiestatut 1972 im Südtirol-Handbuch, Südtiroler Landesregierung 2012). Es gibt wenige spezifische Herkunftsbezüge (Albanien (1), Rumänien (1), Mittelmeergebiet (1), Australien (1), Deutschland (1) werden explizit genannt), was jedoch häufiger zu finden ist, sind Bezeichnungen wie ‚Schüler*innen mit Migrationshintergrund/ ‚alunni con background migratorio‘, ‚alunni stranieri‘/ ‚ausländische Kinder‘, und ‚Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist‘.

5.2.5 Repräsentationen der Thematik ‚Sprachen und Vielfalt‘ in Bezug auf das Umfeld

Bereits bei den Repräsentationen von ‚Sprachen und Vielfalt‘ auf der Ebene der Personen klingt an, dass das Umfeld eine besondere Rolle bei der Verortung der Thematik spielt. Dies wird noch konkreter, wenn man das Umfeld als eine Unterkategorie definiert und überprüft, welche Bezüge aus den Codes sich in diesen Bereich einordnen lassen. Insgesamt sind es Aspekte mit einer zeitlichen Dimension (Geschichte, Gegenwart, Zukunft), zu unterschiedlichen aktuellen gesellschaftlichen Bereichen (Politik, Soziales, Wirtschaft, Medien, Literatur) und geografischen Aspekten (Stadt, Region, Italien, Europa).

Hinsichtlich der zeitlichen Dimension des Diskurses gibt es zahlreiche Bezüge zur Sprachen-Thematik, in denen an die Zeit des Faschismus und die Unterdrückung des Deutschen erinnert wird. Diese werden als mögliche Erklärungen für die besondere Situation Südtirols („historische Ängste“ (B2_IN_B_305), „Sondersituation des Deutschen“ (S6_IN_SL_A_146), „viel Angst [davor] neue Wege beschreiten zu

können, Artikel 19 [als] ein Damoklesschwert“ (B2_IN_B_177), „hier war ja Sprachgrenze“ (S6_IN_SL_A_146), „früher war man nicht konfrontiert mit so vielen Sprachen oder mit mehr Sprachen“ (S8_IN_SL_A_5)) und die mitunter schwierige Diskussion um Sprachen im Südtiroler Bildungswesen herangezogen („Deutsch Italienisch [...] ist hier kein Thema, [aber in der] Politik war’s ganz lange Zeit“ (S6_IN_SL_A_186), „Thesen [der 70er und 80er Jahre zur Einsprachigkeit] um diesen Minderheitenstatus zu rechtfertigen“ (B2_IN_B_121), „wenn man versucht hat Italienisch zu sprechen, das wurde [vor 34 Jahren] wirklich blockiert“ (S11_IN_LP_B_114), „diese massiven Proteste gegen den Zweitsprachenunterricht wie in den 90er Jahren“ (B2_IN_B_149), „[da wurde] damals gesagt, du wirst nicht deine Kinder in die walsche Schule schicken“ (S11_IN_LP_B_114), „Südtirol [hat] immer Angst gehabt [vor einer zweisprachigen Schule]“ (S4_IN_LP_B_73).

Ängste spielen auch in der Gegenwart eine Rolle, entweder in Bezug auf ein Ausbremsen der Mehrsprachigkeit durch die Politik im Allgemeinen („die Mehrsprachigkeit wird ja zur Zeit auch abgebremst, weil bildungspolitisch Gegenwind herrscht“ (S9_IN_LP_2_A_314)) oder wenn es um Befürchtungen geht, wie sich die deutsche Sprache im Kontext der Mehrsprachigkeit (bzw. Sprachenvielfalt) entwickeln wird („Angst [ist] dann auch wieder groß, dass diese Alternative [der mehrsprachigen Schule] von zu vielen in Anspruch genommen wird“ (B3_IN_A_383), „die Angst ist doch sehr viel größer von deutscher Seite aus“ (B3_IN_A_363), „so langsam wird’s eng [hier im südlichen Teil von Südtirol]“ (S6_IN_SL_A_51)). Den größten Anteil an den Äußerungen zur gesellschaftlichen Sprachensituation haben Bezüge zur Zweisprachigkeit mit Deutsch und Italienisch („wir leben hier in einem mehrsprachigen Land, wo eben auch zwei Sprachen doch einen bestimmten Stellenwert haben“ (S8_IN_SL_A_9)), was mitunter auch kritisch gesehen wird („es geht eigentlich immer nur um Deutsch und Italienisch“ (B3_IN_A_211)), weniger häufig werden alle drei autochthonen Sprachen Südtirols (Deutsch, Italienisch, Ladinisch) als Grundmerkmal erwähnt und noch seltener ist die Beschreibung Südtirols als mehrsprachige Region bzw. als mehrsprachige Gesellschaft.

In der erweiterten Beschreibung des „mehrsprachigen Gebiet[s]“ (S3_IN_SL_A_117) werden bis auf englischsprachige Touristen (B2_IN_B_301), „russische Gäste“ (S2_IN_SL_A_93) und „Anschlagtafeln [in den Bussen] auf Arabisch“ (S8_IN_LP_B_39) keine anderen Sprachen in der Gesellschaft verortet, sondern meistens allgemein „Migranten“ (B3_IN_B_45), „Migrationskinder“ (S6_IN_LP_A_167), „anderssprechende Kinder“ (S6_IN_LP_C_161), „gemischtsprachige Familien“ (S3_IN_LP_1_B_45) und „andere Sprachen“ (S8_IN_LP_D_165) genannt. Insgesamt steht in vielen Interviews neben der sich verändernden Sprachenlandschaft das Thema der Migration und Integration im Fokus und wird häufig als Problem beschrieben („es war ja so, es war die Zweisprachigkeit noch nicht gelöst und dann plötzlich kam die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit“ (S9_IN_LP_2_A_422)). Einer historischen Wertschätzung der Mehrsprachigkeit wird die Überforderung durch wachsende (sprachliche) Vielfalt gegenübergestellt. Es gibt aber auch Aussagen, die auf eine für möglich gehaltene Überwindung der

Schwierigkeiten hindeuten, denn es könnte sein, „dass über die Problematik der Migration auch gewisse Ängste [der] deutschen und italienischen Sprachgruppe[n] abgebaut werden“ (B3_IN_B_241), denn Südtiroler*innen „müssen nicht immer ganz weit gehen, bis zur Migration, denn eigentlich [gibt es] noch einige Sachen mehr in unserem Land [zu integrieren]“ (S4_IN_SL_A_5). Für die Zukunft gibt es zahlreiche Überlegungen und der Ausblick, wie die Thematik ‚Sprachen und Vielfalt‘ sich in den folgenden Jahren gestalten könnte, erscheint sehr divers. Eine vertiefte Darstellung der Ergebnisse zu diesem Bereich wird im Unterpunkt 5.5 erfolgen.

In allen ergänzend analysierten Dokumenten, die entweder Landesgesetze und Beschlüsse mit Rahmenrichtlinien oder Handreichungen der Bildungsdirektionen des Landes sind, ist die Rede von Südtirol als einem mehrsprachigen Umfeld und als einem Gebiet, das durch Sprachenvielfalt gekennzeichnet ist. Insgesamt zehn Nennungen in den Dokumenten beziehen sich auf ein ‚mehrsprachiges Umfeld‘, acht Mal wird die ‚mehrsprachige Gesellschaft‘ Südtirols erwähnt und zwei Nennungen betreffen die gegebene ‚Sprachenvielfalt‘ in Form von Standardsprache(n) und Dialekten. Die genannten Gegebenheiten werden jeweils als Ausgangspunkt für die schulische Auseinandersetzung mit Sprachen gesehen, wobei ausnahmslos die Landes- bzw. Schulsprachen gemeint sind. Internationalisierung bzw. Globalisierung sowie damit verbundene Veränderungen in der Gesellschaft werden in drei Dokumenten thematisiert.

5.2.6 Repräsentationen der Thematik ‚Sprachen und Vielfalt‘ in Bezug auf Institutionen

Die Daten zeigen, dass die Thematik ‚Sprachen und Vielfalt‘ eine Rolle in den jeweiligen Institutionen spielt, wenn auch auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen Ausprägungen. Grundsätzlich wird das Thema ‚Sprachen und Vielfalt‘ hinsichtlich der beteiligten Institutionen in sechs Bereichen verortet: Die Bezüge reichen von (a) Bildungspolitik und -planung auf staatlicher Ebene, (b) Bildungspolitik und -planung auf regionaler (Südtiroler) Ebene, (c) in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen, (d) bei Personen mit institutionellen Funktionen (Lehrkräfte, Schulführungskräfte, Mitarbeitende in Bildungsdirektionen, Referent*innen etc.) bis hin zu (e) einem Fremdbild bzw. (f) Selbstbild von Institutionen.

(a) Bildungspolitik und -planung auf staatlicher Ebene

In den Interviews nennen die Befragten zwei Aspekte, die für den Umgang mit Sprachen aus ihrer Sicht seitens des italienischen Staates eine Rolle spielen: das Bildungsministerium in Rom und die nationalen Curricula. Beide Bereiche werden insgesamt fünfmal in den Interviews erwähnt („INVALSI-Prüfungen“ (staatliche Kompetenztests, B3_IN_A_7), „La Buona Scuola“ (Rahmendokument, B3_IN_B_81), „nationale Rahmenrichtlinien“ (B2_IN_A_219)), jeweils von Mitarbeitenden an den Bildungsdirektionen. Die Dokumentenanalyse zeigt, dass die nationalen Curricula und Richtlinien in den Südtiroler Rahmen-

richtlinien und Landesgesetzen Beachtung finden, doch grundsätzlich die aufgrund der Südtiroler Autonomie separat geregelte Bildungspolitik des Landes im Fokus steht. In den nationalen Curricula und Rahmendokumenten gibt es neben den allgemeinen Rahmenrichtlinien für die unterschiedlichen Schulstufen und Schulformen einen Leitfaden zur Integration von ausländischen Schüler*innen, zum Fremdsprachenlernen inkl. CLIL und für den Schutz der zwölf offiziell anerkannten historischen Minderheitssprachen. Es existiert kein offizielles Dokument des Bildungsministeriums, das sich dezidiert mit (einer Förderung von) Mehrsprachigkeit und/oder einem Umgang mit (migrationsbedingter) Sprachenvielfalt auseinandersetzt.

(b) Bildungspolitik und -planung auf regionaler (Südtiroler) Ebene

In den Interviews gibt es verschiedenste Nennungen von Schulämtern bzw. Bildungsdirektionen, eine namentliche oder allgemeine Erwähnung von Landespolitik(er*innen), von Südtiroler Rahmenrichtlinien für die Schulen, von Sprachenkonzepten und speziell eingerichteten Unterstützungsstrukturen, wie den Sprachenzentren oder den Pädagogischen Beratungszentren. Die analysierten Dokumente zeigen u.a. Verweise auf nationale Dokumente, den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und Südtiroler Landesgesetze, Beschlüsse, Sprachenkonzepte und die einzelnen Schulprogramme.

(c) Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen

Die befragten Personen weisen in mehreren Aussagen auf die (eigene) Ausbildung an Universitäten hin und darüber hinaus auch auf Angebote wie Fortbildungen, die im Themenbereich ‚Sprachen und Vielfalt‘ organisiert wurden oder werden. Die Rahmendokumente weisen ebenfalls Bezüge zu Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen aus. Diese betreffen die Bereiche ‚Sprachunterricht‘, ‚Interkulturelles‘ und ‚Integration von Schüler*innen mit Migrationshintergrund‘.

(d) Personen mit institutionellen Funktionen

Die Thematik ‚Sprachen und Vielfalt‘ spielt ebenfalls in den Interviews eine Rolle, wenn es um Personen im Bildungsbereich geht. So werden Mitarbeitende der Bildungsdirektionen, Schulführungskräfte und Lehrpersonen hinsichtlich ihrer (angenommenen oder bekannten) Sprachrepertoires und Sprachkompetenzen beschrieben, und wie sie mit ihrer Mehrsprachigkeit und der Sprachenvielfalt in den jeweiligen beruflichen Kontexten umgehen bzw. umgehen sollten. Die Dokumentenanalyse ergibt kein klares Bild: Lediglich im Autonomiestatut (1972) wird festgelegt, dass Lehrpersonen dieselbe ‚Muttersprache‘ wie ihre Schüler*innen haben und auch in dieser unterrichten sollen.

(e) Beschreibung anderer Institutionen (Fremdbild von Schulen und Bildungskontexten)

Die Bezüge zu ‚Sprachen und Vielfalt‘, die sich in den Interviewdaten der institutionellen Ebene zuordnen lassen und andere Bildungsinstitutionen beschreiben, betreffen drei Bereiche: Beschreibungen

der Situation an anderen Schulen der eigenen Sprachgruppe, der Situation an anderen Schulen der anderen Sprachgruppen und von Bildungskontexten außerhalb Südtirols.

Die Situation an anderen Schulen der eigenen Sprachgruppe wird als konkreter Vergleich für das Selbstbild der eigenen Schule herangezogen („die Sprachenvielfalt war an dieser Schule in diesem Stadtteil immer schon und [Migration] wird auch Schulen in Ortschaften betreffen, die jetzt kaum Migranten haben“ (S4_IN_SL_A_149), „manche Schulen sind ja sehr stark betroffen [von Schülern mit Migrationshintergrund], andere überhaupt nicht [die] haben keine oder einzelne, wenige, einige haben sie schon, aber sehr viel weniger“ (S5_IN_SL_A_447), „ich merk, dass die Haltung der Lehrer eine offene Haltung ist und [ich merk] da deutliche Unterschiede [zu] einer Landschule“ (S8_IN_SL_A_74), „aber ich weiß nicht, wie viel, was oder welche Strategien eben die anderen Schulen alles haben“ (S1_IN_SL_A_456)), genutzt für Lob der Bildungsmodelle der eigenen Sprachgruppe („unsere [ladinische] Schule ist schon gut vorbereitet [...] durch die zweisprachigen [Schüler] oder die mit drei Sprachen [...], weil wir haben immer schon Kinder, die mehr als eine Sprache lernen“ (S3_IN_LP_2_A_478), „gute Beispiele sind [da] unsere Schulen, die sagen, wir nehmen die Schüler [...] mit ihren Sprachkenntnissen wahr und bringen die zusammen“ (B2_IN_C_256) und nur selten abwertend beschrieben („das Jammern [über große Klassen und keine deutschsprachigen Kinder mehr in der deutschsprachigen Schule] ist sicher ein großes Thema, das man [von Lehrpersonen] immer wieder hört [...] das ist ein großes Problem“ (S6_IN_LP_C_161), „viele Schulen machen sehr viele Projekte, [das ist] halt eine ganze Projektitis“ (B2_IN_B_285), „die Schulen experimentieren [...] in der Grauzone“ (B2_IN_B_325)).

Die Repräsentationen der Situation an Schulen der jeweils anderen Sprachgruppen erscheinen meistens sehr wohlwollend und mitunter neidvoll hinsichtlich des Erfolgs der anderen Modelle. Dies betrifft vor allem das ladinische Modell („[das System wie bei den ladinischen Schulen] ist eigentlich das optimale Beispiel“ (B3_IN_A_395), „ich denke, dass ein Modell, das [erfolgreich wäre], ein Modell ähnlich dem der ladinischen Schule wäre [...] ich möchte eine Schule wie diese“ (S10_IN_SL_A_118), „Lehrpersonen [anderer Schulen] bewundern auch ein bisschen diese Mehrsprachigkeit [und ihnen] fallen auch oft die Augen aus dem Kopf, also [das Modell] ist überhaupt nicht bekannt“ (S3_IN_LP_2_C_192), „die ladinische Schule ist sowieso ein Kapitel für sich, die [sind] sowieso schon viel weiter“ (B2_IN_B_341), „die Ladinier sind uns eigentlich im Sprachensystem weit voraus“ (S6_IN_LP_B_173)) und zum Teil auch den Umgang mit Sprachen an italienischsprachigen Schulen („von Seiten der Italiener [wird] diese Mehrsprachigkeit noch mehr gefördert wird als von uns“ (S9_IN_SL_A_95), „die italienische Schule ist vom Sprachlichen her, projektmäßig viel, viel weiter als die deutsche“ (S4_IN_LP_B_11)). Nur selten äußern sich die Befragten kritisch, was die Situation an anderen Schulen betrifft und beziehen sich dabei ausschließlich auf deutsch- und italienischsprachige Schulen („die [anderen Lehrpersonen] haben nur gemault [über ihre] Klassen mit 22-25 Kindern und zwei- [oder] dreisprachigen Kindern und alle verschiedenen Nationen drinnen [...] sie müssen einfach aufhören nur zu

jammern“ (S6_IN_LP_A_151), „ich glaube, leider ist die [italienischsprachige] Schule hier doch [...] für Migrantenkinder [der] Bestimmungsort, und nicht die deutsche Schule“ (S11_IN_LP_C_118), „ich bin der Meinung, dass das deutsche [Schulsystem] besser ist, kompetenzorientierter, [gegenüber] dem italienischen Schulsystem“ (S7_IN_SL_A_A_45), „[als Italienischlehrer an der deutschen Schule war ich] wie ein Clown, mehr als singen ging nicht, schreiben war verboten, [es war] eher wie ein Touristenanimateur“ (S10_IN_LP_E_428) „da sind die Schulhäuser schön nebeneinander, aber Italienisch war Italienisch, krass getrennt, und Deutsch Deutsch“ (S6_IN_LP_A_65), „die italienischsprachigen Schulen versuchen es auf Biegen und Brechen, sagen wir mal, [mehr Mehrsprachigkeit] zu propagieren, auch wenn sie noch nicht alles so leisten können, aber sie versprechen [es]“ (S9_IN_SL_A_95)).

Darüber hinaus gibt es auch Beschreibungen von Bildungskontexten außerhalb Südtirols, wobei man sich dabei entweder von anderen Situationen abgrenzt („in Deutschland ist es definitiv nicht ganz, ganz andere Situation [bezüglich der Sprachenvielfalt an Schulen]“ (S9_IN_LP_1_B_333)) oder auf ähnliche Beispiele verweist wie beispielsweise bei der angrenzenden Provinz („[es] ist ganz spannend, auch mal zu schauen, wie es sich im Trentino entwickelt, auch die sogenannte Dreisprachigkeit im Trentino wird von vielen ganz hochgehalten“ (S9_IN_SL_A_107)). In den meisten Fällen wird auf Kontexte in anderen deutschsprachigen Ländern verwiesen und erläutert, dass man dortige Beispiele als Inspiration für die eigene Arbeit verwendet, aber auch eigene Wege finden will („wir waren jetzt auch in Innsbruck draußen zum Beispiel eine Schule besuchen [...] war auch recht interessant [...] was zur Mehrsprachigkeit“ (B3_IN_A_99), „in der Schweiz machen sie's ja so, dass sie da Lehrer ausgebildet [haben], die wirklich da sind für die Kinder, die so quer einsteigen“ (S4_IN_LP_B_158), „Südtirol macht sich jetzt selbst auf den Weg, es nimmt nicht nur die Anlehnung aus Österreich, aus Deutschland“ (S6_IN_LP_B_173)).

In den analysierten Dokumenten finden sich keine Bezüge zu ‚Sprachen und Vielfalt‘ an anderen Institutionen, es werden keine Vergleiche o.ä. angestellt und auch keine Abgrenzungen vorgenommen.

(f) Beschreibung der eigenen Institution (Selbstbild von Schule, Bildungsdirektion etc.)

Die Bezüge zu ‚Sprachen und Vielfalt‘, die sich in den Interviewdaten der institutioneller Ebene zuordnen lassen und die eigene Institution beschreiben, fokussieren vor allem Bereiche der wahrgenommenen (sprachlichen) Vielfalt, gelebte Mehrsprachigkeit, Haltungen an der Institution zu sprachlicher Vielfalt, die Situation bzw. den Status von Sprachen sowie Beurteilungen der schulischen Auseinandersetzung mit der wahrgenommenen Vielfalt.

An den meisten untersuchten Schulen gibt es mindestens eine Aussage zur Eigenwahrnehmung der Vielfältigkeit der Institution („unser Schulsprengel ist fünfsprachig“ (S6_IN_SL_A_26), „bei mir ist nur Mehrsprachigkeit“ (S7_IN_LP_C_167), „c'è una buona tanto plurilinguismo“ (S11_IN_LP_B_112; dt. es gibt ein hohes Maß an Mehrsprachigkeit), „sie ist schon recht vielsprachig unsere Schule“

(S8_IN_SL_A_9), „Migration haben wir wenig“ (S6_IN_SL_A_66), „in dieser Schule gibt es viele Sprachen“ (S10_IN_SL_A_63), „multikulturelle Schule“ (S4_IN_LP_B_65), „über zwanzig verschiedene Sprachen [haben wir hier an der Schule]“ (S8_IN_LP_A_37), „diese Schule ist schon mit Vielfalt geboren“ (S4_IN_SL_A_149), „was wir hier haben, ist, dass es bunt ist [...] dass uns nie langweilig wird“ (S6_IN_LP_B_381), „und in dieser Schule [...] gibt es eine Menge Mehrsprachigkeit“ (S11_IN_LP_C_87)) und zur gelebten Mehrsprachigkeit („jeder kommt zum Zug, in allen drei Sprachen“ (S3_IN_LP_2_C_464), „Mehrsprachigkeit ist Alltag“ (S8_IN_SL_A_9), „nur noch kleine Gruppen von Schülern [sprechen] vielleicht ihre Muttersprache“ (S10_IN_SL_AP_102), „[die Schülerschaft ist] schon ziemlich mehrsprachig“ (S9_IN_SL_A_95), „sprachenfreundliche Schule“ (S10_IN_SL_A_76), „an gewissen Schulstellen gehen sie ganz stark in den Dialekt“ (S6_IN_SL_A_30)). Haltungen von Personen an der eigenen Institution in Bezug auf sprachliche Vielfalt werden entweder als eher neutral („[die Präsenz vieler Sprachen] wird in unserer Schule [als] eine Normalität gesehen“ (S4_IN_LP_A_195), „wir haben wirklich damit leben gelernt“ (S6_IN_LP_B_13)), positiv („da sind wir auch sehr offen“ (P1_IN_A_137), „Mehrsprachigkeit [ist] nicht so ein großes Thema, weil es ist eh selbstverständlich“ (S1_IN_SL_A_432), „[unsere Schule hat] Respekt im Sinn vor Mehrsprachigkeit, [auch] vor gelebter Mehrsprachigkeit, [...] vor allen Sprachen, die es da gibt“ (S9_IN_SL_A_147)) oder negativ beschrieben („[bei mehr Vielfalt] ist eine Frage [...] wird's nicht zuviel oder wieviel ist tragbar, damit die Bildungssprache nicht zu kurz kommt“ (B3_IN_B_161), „[bei mehr Vielfalt] muss sich die Schule darauf einstellen, das kostet auch sehr viel Kraft [und] ist nicht immer so einfach so bewältigen“ (S1_IN_SL_B_125), „[bei anderen Muttersprachen] tut man sich ja auch schwer“ (B3_IN_B_137), „wenn [Eltern] die Kinder in die deutsche Schule schicken, die kein Deutsch können [...] das kann die Schule nicht bewältigen“ (S9_IN_LP_2_A_370)).

Der Status von Sprachen wird dabei sehr unterschiedlich wahrgenommen. So liegt der Fokus meist auf den Schulsprachen bzw. auf schulischer Mehrsprachigkeit („Deutsch immer mit wichtigem Stellenwert“ (S8_IN_LP_A_195), „der Stellenwert vom Ladinischen ist schon gestiegen [durch die dreisprachige Alphabetisierung]“ (S3_IN_LP_2_C_142), „bisogna dargli l'opportunità a tutti di imparare tutte le lingue, sempre anche se devono imparare anche l'italiano secondo me“ (S11_IN_LP_C_355; dt. jede*r muss die Möglichkeit haben, alle Sprachen zu lernen, immer, auch wenn man meiner Meinung nach auch Italienisch lernen muss), „Hauptsache Englisch“ (S1_IN_LP_B_87) und eher selten auch auf erweiterter Sprachenvielfalt mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit („non viene dato spazio per le lingue d' origine“ (S11_IN_LP_C_318; dt. für die Herkunftssprachen ist kein Platz vorgesehen), „wir beschäftigen uns im Moment nur mit den klassischen Schulsprachen, also in diesen Projekten, die wir machen zum Thema Mehrsprachigkeit, haben wir noch keinen Modus gefunden, irgendwie die Herkunftssprachen mit einzubringen [...] auch weil die Lehrer sich einfach unsicher fühlen“ (B2_IN_B_193)). Einige wenige Befragte weisen auch darauf hin, dass sich zumindest in Bezug auf die Schulsprachen, eine ausbalancierte Situation an ihrer Schule entwickelt hat („Sprache ist wichtig in

[jedem] Unterricht“ (B2_IN_B_293), „wir akzeptieren alle Sprachen, alle Sprachen sind gleichwertig und alle Sprachen sind wichtig“ (S1_IN_SL_A_280), „ich denke, die Sprachen sind gleichwertiger geworden“ (S3_IN_LP_2_C_166)).

Insgesamt wird die schulische Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit vor allem dann positiv beurteilt, wenn es die sprachliche Bildung unter Einbezug der Schulsprachen betrifft („ich denk, wir sind auf dem Weg“ (S8_IN_SL_A_94), „[Spaß macht] die didaktische Planung [und] vor allem die Planung neuer Projekte [zu den Sprachen] und Zusammenarbeit mit anderen“ (S12_IN_SL_A_225), „é un caso fortunato, la possibilità di insegnare [...] in diverse lingue in questa scuola“ (S11_IN_LP_B_235; dt. es ist ein Glücksfall, die Möglichkeit, an dieser Schule [...] in mehreren Sprachen zu unterrichten), „[es gibt] eine Menge Arbeit, aber es gibt auch eine große Befriedigung von diesem [Sprachenmodell]“ (S4_IN_LP_A_31), „ja, es ist immer auch eine Bereicherung, weil je mehr Fächer da sich beteiligen, umso mehr Ideen entstehen und umso vielfältiger wird auch dann das Projekt [uns es ist nicht] so ein Nebeneinander einfach, sondern es läuft eben als eine gemeinsame Sache“ (S7_IN_LP_A_367), „[è una scuola che sorride alle lingue] prima di tutto perché i bambini di tutte le lingue [e] di tutte le culture che arrivano stanno c'è stanno bene“ (S10_IN_SL_A_76; dt. "es ist eine sprachenfreundliche Schule, weil sich die Kinder aller sprachlicher und kultureller Hintergründe, die hierher kommen, wohlfühlen), in Bezug auf die Bewältigung der erweiterten sprachlichen Vielfalt sind besorgte Aussagen jedoch sehr viel häufiger („das ist eigentlich sehr schwierig oft, gerade weil [die Schule] so mehrsprachig ist, [ist sie] sehr schwierig, das ist [für Schüler mit Migrationshintergrund] wirklich schwierig, ja“ (S2_IN_SL_A_B_153)“, „es ist massiver das Problem [der Schüler*innen mit anderen Erstsprachen] und ich glaub nicht, dass die Lehrer das alleine bewerkstelligen können [...] das ist eine so komplexe Situation“ (S9_IN_LP_2_A_390)“, „das ist eine so komplexe Situation, da muss man jede Klasse einzeln betreuen, weil es sind ja die Sprachniveaus unterschiedlich, und es sind ja nicht nur die Sprachen, da kommen Mentalitäten daher, da kommen ganz andere Weltanschauungen daher [und] ich hab bis jetzt noch eine Lösung“ (S9_IN_LP_2_A_398), „die Händelbarkeit ist weg, in dem Moment was wenn die Lehrer nicht mehr verstehen“ (S9_IN_LP_1_B_343).

Für die Dokumentenanalyse werden in diesem Kontext keine Rahmendokumente, sondern die Schulprogramme der einzelnen Schulen (jeweils aus dem Schuljahr, in dem die letzte Befragung an der Schule stattgefunden hat) untersucht. Diese liefern jeweils Hinweise auf die Situation im Hinblick auf ‚Sprachen und Vielfalt‘ an der jeweiligen Institution. Die Bezüge sind grundsätzlich allgemein gehalten, die Schulen stellen sich selbst entsprechend der Zuordnung zu einer Sprachgruppe dar und es gibt in der Regel die Nennungen ‚interkulturelle Projekte‘, ‚vielfältige Schülerschaft‘, ‚multikulturelle Aspekte‘ und sehr viel seltener ‚Mehrsprachigkeit‘ oder ‚Sprachenvielfalt‘. Des Weiteren werden neben ausführlichen Darstellungen der Sprachenfächer und der Sprachförderung in der Schulsprache in einigen

Fällen auch Projekte im Sprachenbereich oder eine mehrsprachige Ausrichtung genannt sowie Kurse in Herkunftssprachen.

Die Analyse zeigt, dass sich zahlreiche Bezüge zur Thematik ‚Sprachen und Vielfalt‘ auf der institutionellen Ebene verorten lassen. Die meisten Referenzen gibt es in den Interviews, deutlich weniger in den Schulprogrammen und am wenigsten in den offiziellen Rahmendokumenten. Es fällt auf, dass es vor allem in den Interviews zahlreiche Hinweise auf einen vielfältigen praktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit bzw. sprachlicher Vielfalt gibt. Dieser Aspekt wird entsprechend der zweiten Forschungsfrage jedoch separat im folgenden Unterkapitel (5.3) behandelt.

5.3 Praktischer Umgang mit sprachlicher Vielfalt an Südtiroler Schulen

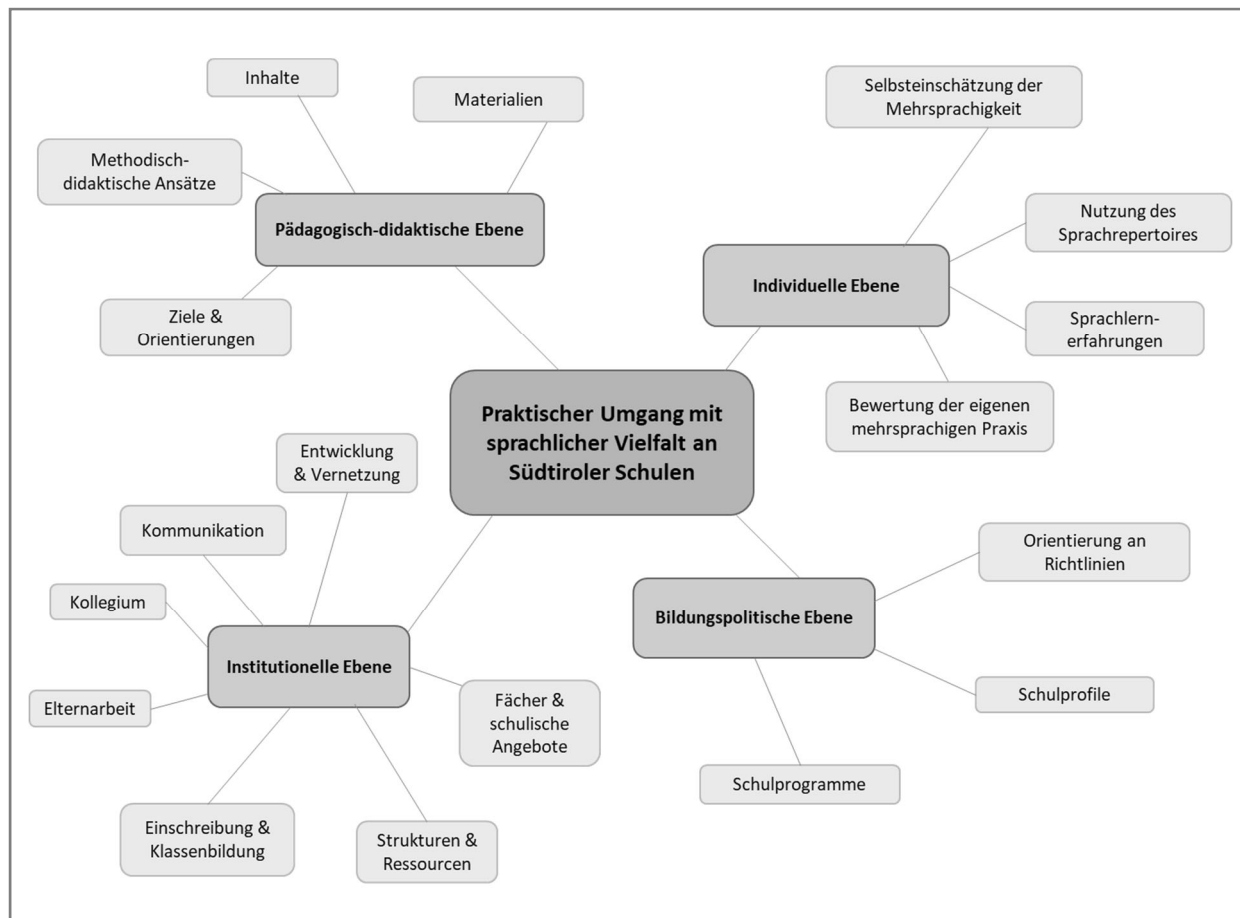


Abb. 10 Zentrale Aspekte der Kategorie 'Praktischer Umgang mit sprachlicher Vielfalt'

5.3.1 Allgemeines zu den Dimensionen der Daten

Diese Unterkategorie hat sich bereits nach den ersten groben Analysen der Daten als ein zentraler Fokus herauskristallisiert. Dies entspricht auch der vorherigen Erwartung, da die Interviews so angelegt waren, möglichst viel darüber zu erfahren, wie sich der praktische Umgang mit sprachlicher Vielfalt auf verschiedenen Ebenen und in Bezug auf unterschiedliche Formen von Mehrsprachigkeit an Südtiroler Schulen gestaltet. Die Daten, die für diesen Teil herangezogen werden, umfassen alle Interviews an den zwölf ausgewählten Schulen, an den Bildungsdirektionen und zu einem geringen Anteil auch die mit Bildungspolitiker*innen des Landes durchgeführt wurden. Nachgeordnet sind an dieser Stelle die Rahmendokumente, da nur die Schulprogramme der untersuchten Schulen tatsächlich einige Hinweise auf praktische Beispiele geben, wie mit Sprachen an den Schulen in der Praxis verfahren wird. Grundsätzlich entspricht das Material im Aussagewert ‚Repräsentationen von Praxis bzw. Praktiken‘, da keine Hospitationen und somit z.B. auch keine Daten aus erster Hand für die unterrichtliche Umsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik vorliegen. Die Ergebnisse sind daher als ‚Praxisorientierungen‘ und Beschreibungen zu lesen, gestalten sich aber dennoch sehr aufschlussreich und geben konkreten Einblick in den Umgang mit Sprachenvielfalt an Südtiroler Bildungsinstitutionen und die Dimensionen der Anwendungsbeispiele.

5.3.2 Praktiken auf individueller Ebene

In den Interviews lag der Fokus nicht nur auf dem institutionellen Umgang mit sprachlicher Vielfalt, sondern auch auf dem persönlichen Zugang der befragten Personen zu der Thematik. So gibt es auch in fast jedem Interview einen Part, in dem es um den persönlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit geht.

Die Analyse zeigt, dass insgesamt 42 von 57 Schulangehörigen Angaben über ihre Mehrsprachigkeit und die Nutzung ihrer Sprachkompetenzen machen. Sie beschreiben sich dabei entweder direkt oder indirekt als mehrsprachig, oft auch mit Abstufungen oder implizit über die angeführten Sprachkompetenzen oder Beispiele für mehrsprachige Sprachverwendung. Niemand bezeichnet sich selbst als zweisprachig, es werden aber häufig Angaben zu Sprachkompetenzen in Deutsch und Italienisch gemacht.

Die Verwendung von mehreren Sprachen ist für viele Befragte „ganz etwas Natürliches“ (S10_IN_LP_D_39), eine Normalität („das geht den ganzen Tag so“ (S3_IN_LP_1_B_21)) oder Gewohnheit (S2_IN_LP_A_56), für einige auch eine Herausforderung (S3_IN_LP_1_A_55). Von den meisten wird Mehrsprachigkeit als „positive Sache“ (S11_IN_LP_A_57) gesehen, andere nennen es auch eine Ergänzung bzw. „Bereicherung der Identität“ (S3_IN_LP_2_B_212; B1_IN_A_217), bezeichnen „Sprachen als Leidenschaft“ (S9_IN_LP_2_A_32) oder als „nützliche Werkzeuge“ (S9_IN_LP_1_B_69).

Sprachenlernen wird u.a. als „Abenteuer“ (S11_IN_LP_A_57) bezeichnet, insgesamt gab es für die Befragten sehr unterschiedliche Lernphasen und Lernwege für die eigenen Sprachkompetenzen (Familie, Schule, Freizeit, Studium, Beruf). Insgesamt sieben Personen erläutern, wie sie auch aktuell aktiv in der Freizeit an der Erweiterung ihrer Sprachenkenntnisse arbeiten.

Manche sprechen davon, die eigene Mehrsprachigkeit aktiv zu nutzen, um „Brücken zu bauen“ (S11_IN_LP_B_16) oder um Kindern beim Verstehen zu helfen (S5_IN_LP_B_531), wobei Kenntnisse in der Zweitsprache grundsätzlich hilfreich sind („il fatto che io sappia parlare tedesco é un aiuto, sicuramente, perché si può collaborare meglio“ (S11_IN_LP_C_20; dt. die Tatsache, dass ich Deutsch spreche, ist sicher eine Hilfe, denn so kann man besser zusammenarbeiten). Den größten Anteil an der Beschreibung mehrsprachiger Sprachnutzung nimmt das Switchen zwischen Sprachen im Kollegium ein (S11_IN_LP_A_109) (S2_IN_LP_B_34). Dies wird von den meisten als positiv erlebt.

Einige Personen zeigen ein großes Bewusstsein für ihre Mehrsprachigkeit, so zum Beispiel:

Io mi definirei plurilingue? Éh sí, io mi definirei plurilingue per varie ragioni. Primo perché comunque vivo in una realtà in cui éh diciamo in provincia in cui gli abitanti utilizzano piú lingue – sono cresciuta a contatto con-con piú lingue. Oltre tutto le lingue sono anche il moi campo perché ho studiato lingue. Quindi parlo diciamo oltre alla mia lingua madre altre quattro lingue a vari livelli e éhm quindi direi di –í - mi frequenterei plurilingue- mi-mi definirei plurilingue (dt. würde ich mich als mehrsprachig bezeichnen? Ja, ich würde mich aus mehreren Gründen als mehrsprachig bezeichnen. Erstens, weil ich in einer Provinz lebe, in der die Einwohner*innen mehrere Sprachen sprechen - ich bin mit mehreren Sprachen aufgewachsen. Außerdem sind Sprachen auch mein Fachgebiet, denn ich habe Sprachen

studiert. Ich spreche also, sagen wir mal, neben meiner Muttersprache noch vier weitere Sprachen auf verschiedenen Niveaus und éhm, würde mich also als mehrsprachig bezeichnen) (S11_IN_SL_12).

Andere sind eher zurückhaltend in der Beschreibung ihrer mehrsprachigen Sprachverwendung:

Also ich brauche hier an der Schule Italienisch und Englisch neben der Muttersprache Deutsch sehr sehr häufig, also in dem Sinn, sinds vor allem diese Sprachen, die ich (lacht) da vor allem sagen wir mal, erlebe [...] ja, es könnte noch besser sein, aber ich (lacht) sagen wir mal so (lacht) bei mir kommt noch Latein dazu und Altgriechisch, was ja auch Sprachen sind. altgriechisch, was mich zumindest befähigt in Griechenland durchzukommen, das Schriftliche zu verstehen, mündlich reden ist eh zu schnell, aber und dann, wenn man die Veränderungen nicht gut kennt, also die Lautveränderungen, dann (lacht) braucht man immer Zeit (S9_IN_SL_A_23).

Zudem äußern sich einige Befragte auch wertend über ihren Umgang mit Mehrsprachigkeit. So kommt bei einigen Freude zum Ausdruck und auch eine gewisse Erleichterung über den pragmatischen Ansatz:

Ja also ich muss sagen, mir begegnet sie [die Mehrsprachigkeit] tagtäglich, äh schon einmal dadurch, dass wir an der Schule mehrere Sprachen äh unterrichten, äh dadurch, dass ich wirklich mit vielen äh Arbeitskollegen in Kontakt bin, die entweder Deutsch oder Italienisch sprechen oder eben dann Ladinisch natürlich in unseren Tälern. [...] Also je nach, nach Ansprechpartnern. wird einfach gewechselt. sehr. oft äh sprech ich eben Ladinisch an unserer Schule, aber auch das Deutsche und das Italienische tagtäglich, also je nach Lehrkräften, die ich treffe, je nach Schülern, mit denen ich zu tun hab oder Eltern, also da wird wirklich ja regelmäßig zwischen den Sprachen gewechselt. Ich find das sehr toll. Ich hab manchmal ein paar Zweifel, wenn ich merk, dass ich nicht perfekt spreche, äh dass ich nicht, dass ich irgendwie Fehler mache, weil ich äh einfach äh vielleicht zu schnell zwischen einer und der anderen Sprache wechseln muss, ah das stört mich, ich möchte eigentlich immer äh perfekt äh eine Sprache beherrschen, oder sehr gut eine Sprache beherrschen. Ich merke, dass das nicht immer der Fall ist, dass ich eben auch Fehler mache, aber. mittlerweile hab ich mir einfach gedacht, dass es doch besser ist, einfach zu sprechen und auch mal einen Fehler zuzulassen, als eben sich äh. der Sprache zu verschließen, das das bringt sowieso nichts (S3_IN_SL_A_9).

Andere äußern Zufriedenheit und Stolz und können sich keine andere Situation vorstellen (S1_IN_SL_A_3). Andere Befragte bringen jedoch auch Bedauern über fehlende oder nur reduziert eingesetzte Sprachkompetenzen zum Ausdruck:

il mio personale purtroppo direi molto ridotto da quando faccio questo lavoro, // perché [...] ho lavorato.. negli anni in cui lavoravo [come ricercatrice] usavo molto il tedesco come lingua di lavoro, quando insegnavo usavo l'inglese come lingua di lavoro. Adesso uso prevalentemente l'italiano [...] tranne che in alcune occasioni il tedesco o l'inglese, ma raramente, e questo mi dispiace (dt. meine persönliche [Mehrsprachigkeit] ist leider, würde ich sagen, sehr reduziert, seit ich diesen Job mache, // weil [...] ich gearbeitet habe... in den Jahren, als ich [als Forscher*in] gearbeitet habe, habe ich viel Deutsch als Arbeitssprache benutzt, als ich unterrichtet habe, habe ich Englisch als Arbeitssprache benutzt. Jetzt spreche ich meistens Italienisch [...], nur ab und zu Deutsch oder Englisch, aber selten, und das bedaure ich) (S12_IN_SL_A_123).

In zwei Fällen wird auch Ärger bzw. Resignation darüber geäußert, dass man trotz vorhandener Kenntnisse und Ansprache der Kolleg*innen in einer der Schulsprachen nur in der eigenen Erstsprache angesprochen wird. Dies ist für die Betroffenen

ein bisschen unangenehm, also nach, also ich empfinde das so, aha du kannst dich nicht SO verständigen auf Deutsch, benutzen wir lieber Italienisch, das ist leichter für dich. Also das empfinde ich so [...] na, das finde ich nicht nett, weil ich meine, wenn-wenn ich SCHON die Sprache Deutsch benutze, wieso soll die Antwort auf Italienisch komme-kommen? Und ich denke mir, spreche ich so schlecht, dass ich jetzt mich nicht verständigen kann? Das finde ich ein bissl (.) unfreundlich, sagen wir so. Aber es ist halt so (S2_IN_LP_B_42).

Insgesamt wird Mehrsprachigkeit in der individuellen Praxis als positiv präsentiert, auffällig ist, dass sich nur sehr selten jemand selbst als mehrsprachig oder zweisprachig beschreibt. Mehrsprachige Kommunikation scheint Normalität zu sein, oder, wie es eine Person zusammenfasst: „das ist halt der Alltag“ (S1_IN_SL_A_14).

5.3.3 Praktiken auf der bildungspolitischen Ebene

Bei den untersuchten Schulen können verschiedene Arten der Orientierung am institutionellen Rahmen bzw. unterschiedliche Arten von übergeordneten „institutionellen Leitprinzipien“ festgestellt werden. Im Folgenden werden diese in den drei Bereichen dargestellt, welche sich anhand der erhobenen Daten ergeben: (a) Orientierung an offiziellen (Rahmen-)Richtlinien, (b) Schulprofile und (c) Schulprogramme.

a) Orientierung an (Rahmen-)Richtlinien

Insgesamt bei der Hälfte aller untersuchten Schulen gibt mindestens eine interviewte Person (meistens die Schulführungskraft) explizit an, dass sich die pädagogisch-didaktischen Aktivitäten in Bezug auf Sprachen an den offiziellen Rahmenrichtlinien orientieren. An vier Schulen werden allgemein gesetzliche Grundlagen des Ministeriums genannt, ebenfalls an vier Schulen die ‚Südtiroler Bildungspolitik‘ und ‚gesetzliche Grundlagen in Südtirol‘ und an drei Schulen wird auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeRS) als Richtlinie verwiesen. Von der Hälfte aller Schulen wird die ‚Schulautonomie‘ als starkes Konzept genannt, welches einen (unterschiedlich groß wahrgenommenen) Rahmen bzw. Raum für Aktivitäten im Bereich Sprachen bietet („Sprachenlernen fördern innerhalb dieses Rahmens“ (B2_IN_C_28)). Verlässt man die nationale bzw. regionale Ebene, so fällt auf, dass acht Schulen auf ‚Schulcurricula‘ verweisen. Entsprechend der Landesgesetze und der Bestimmungen in den Südtiroler Rahmenrichtlinien muss jede Schule ein eigenes Curriculum entwickeln, das als Dreijahresplan das Programm der inhaltlichen Arbeit darstellt und sowohl verbindlich als auch transparent macht.

b) Schulprofile

Die untersuchten Schulen weisen unterschiedliche Profile auf, die auch von den Befragten im Zusammenhang mit einem institutionellen Rahmen bzw. zur Einordnung bestimmter schulischer Aktivitäten

im Kontext von Mehrsprachigkeit genannt werden. Folgende Kategorien können aufgrund der Nennungen (jeweils in Klammern zitiert) identifiziert werden:

- Schulen einer bestimmten Sprachgruppe (deutsche bzw. deutschsprachige Schule, ladinische Schule, italienische Schule);
- Schularten bzw. Schulen einer bestimmten Trägerschaft (staatliche Schule, freie bzw. gleichgestellte Schule);
- Schulformen (Grundschule, Mittelschule, Schulsprengel, Oberschule, Lyzeum, Gymnasium);
- Schulen mit besonderen pädagogischen Orientierungen (Schulmodell mit Halbttag und Ganzttag, Reformpädagogik, Kooperatives Lernen, Freiarbeit, Hermeneutisches Modell, Montessori-Ausrichtung, deutsch- und italienischsprachige Schule in einem Gebäude) und
- Schulen mit besonderer Ausrichtung im Bereich Sprachen (paritätische Schule, bilinguale Schule, dreisprachige Schule, viersprachige Schule, mehrsprachige Schule, integrierte Sprachdidaktik, Schule mit dem Fokus Mehrsprachigkeit, Schule mit besonderem Sprachfördermodell, Schule mit Sprachenprojekt, Schule mit Mehrsprachencurriculum).

Diese Schulprofile finden sich größtenteils auch in den Ausführungen der Schulprogramme wieder, die Ausführungen zur besonderen sprachlichen Ausrichtung hingegen bleiben (mit Ausnahme der paritätischen Schulen in den ladinischen Tälern und dem besonderen Sprachfördermodell) auf Nennungen in den Interviews beschränkt.

c) Schulprogramme

Die Schulprogramme enthalten sowohl ein Organigramm, eine Beschreibung der Gegebenheiten und das Leitbild der Schule, den Dreijahresplan für alle pädagogisch-didaktischen Schwerpunktsetzungen und auch die Schulordnung. Vor allem das Leitbild, die Schulbeschreibung und der Dreijahresplan sind relevant für die Analyse, da diese Teile Informationen zum Bereich ‚Sprachen und Vielfalt‘ als Überblick enthalten. Die meisten Bezüge finden sich zum Schulkontext, d.h. zu Merkmalen des Einzugsgebietes (Wohnviertel, soziale und sprachliche Hintergründe der Schüler*innen und Familien) und der Schule (Eckdaten zu Entstehung, Entwicklung, Größe etc.), weiterhin zur Ausrichtung der schulischen Arbeit (vgl. Schulprofil) und zu den geplanten Aktivitäten des jeweiligen Planungszeitraums. Dabei werden u.a. Projekte und weitere besondere Vorhaben im Bereich Sprachen, aber auch zu interkulturellen Themen aufgeführt. Auch Sprachförderangebote, Schüleraustauschprogramme, Sprachwettbewerbe und Informationen zu Sprachzertifikaten sind hier genannt.

5.3.4 Praktiken auf der institutionellen Ebene

Auf der Ebene der Schulorganisation lassen sich insgesamt fünf Bereiche erkennen, in denen entsprechend der Aussagen der interviewten Personen die Thematik ‚Sprachen und Vielfalt‘ eine Rolle spielt. Diese sind (a) Fächer und schulische Angebote, (b) Schulstrukturen und Ressourcen, (c) die Einschreibung von Schüler*innen und die Klassenbildung, (d) Elternarbeit und (e) Schulpersonal und Zusammenarbeit im Kollegium, des Weiteren (f) Kommunikation und schließlich (g) Weiterentwicklung und Vernetzung.

a) Fächer und schulische Angebote

Grundsätzlich werden von allen Befragten zahlreiche Angaben zu den Sprachenfächern und weiteren schulischen Angeboten im Bereich Sprachen gemacht. Darüber werden viele Informationen zu den unterrichteten Sprachen (im Regelunterricht bzw. in den Wahlfächern) übermittelt, welche sind: Deutsch, Italienisch und Englisch an allen Schulen, Ladinisch auch an den ladinischen Schulen, weiterhin Französisch, Spanisch, Russisch an Oberschulen sowie Latein und (Alt-)Griechisch an Sprachengymnasien. Zwei untersuchte Schulen bieten zudem herkunftssprachlichen Unterricht in Arabisch bzw. in Bosnisch/Serbisch/Kroatisch an. Weitere schulische Angebote im Bereich Sprachen sind Sprachkurse, Projekte, Arbeitsgemeinschaften, Schüleraustauschprogramme, Sprachzertifikate, Kochen, Kunst und Theater. Dabei sind die Angebote in den meisten Fällen verbunden mit Englisch, der Zweitsprache (Italienisch oder Deutsch), in Einzelfällen in den Sprachen Russisch und Arabisch und werden in einigen Fällen auch als ‚mehrsprachig‘ beschrieben.

Einen großen Anteil an den Darstellungen der schulorganisatorischen Aspekte im Bereich des Sprachenunterrichts nehmen in den Interviews die Erläuterungen von Stundenverteilungen auf die einzelnen Sprachen und fächerübergreifenden Angebote ein. So werden viele Angaben zur „Potenzierung“ von Sprachen getätigt (B3_IN_B_217), etwa wie die Stundenanzahl für Deutsch an italienischsprachigen Schulen erhöht oder Englisch an Grundschulen eingeführt worden ist, weiterhin auch wie der paritätische Unterricht an ladinischen Schulen organisiert und wie Unterricht im Sinne des *content and language integrated learning* (CLIL) in den Stundentafeln verankert und aufgeteilt ist. Zu weiteren Angeboten außerhalb der „Pflichtquote“ (S6_IN_LP_B_99) werden keine ausführlichen Angaben gemacht, für diese Bereiche wird auf die Schulprogramme verwiesen.

(b) Schulstrukturen und Ressourcen

In den Bereich der Schulstrukturen fallen Gremien (z.B. Schülerparlament, Klassenrat, Schulleitung), Funktionsstellen (z.B. Koordinator*in oder Referent*in für die Bereiche Migration bzw. Interkulturelles oder Sprachen bzw. Mehrsprachigkeit) und Einrichtungen (z.B. Bibliothek, Mediathek, spezielle Arbeitsräume). Diese Strukturen werden als hilfreich bei der Planung und Umsetzung auch von

sprachenbezogenen Vorhaben dargestellt und sollen die Schulorganisation erleichtern, für alle zugänglich machen und bei der Vermittlung von Sprachen und ihrer Bedeutung unterstützen.

Ressourcen werden häufig von den Befragten genannt, häufig unspezifisch, in mehreren Fällen aber auch konkret bezogen auf schulorganisatorische Belange. Dabei geht es ausschließlich um finanzielle und personelle Ressourcen für die Sprachförderung (der Schulsprachen) bei Schüler*innen, die keine ausreichenden Kenntnisse in den Schulsprachen aufweisen, um eine Vernetzung von Akteuren und Strukturen in diesem Bereich oder um Begleitung der Schüler*innen (meist sind dabei „Neuankömmlinge“ (S8_IN_LP_B_127) im Fokus) durch Interkulturelle Mediator*innen. Ressourcen (insbesondere als „Mangel an Ressourcen“ (S4_IN_LP_A_141)) werden im Hinblick auf Defizite bzgl. Des regulären Sprachenunterricht oder bestimmter Projekte nicht thematisiert.

(c) Einschreibung und Klassenbildung

Das Thema Einschreibung und Klassenbildung spielt eine zentrale Rolle in den Interviews, wenn es um sprachliche Hintergründe von Schüler*innen geht, die einen so genannten ‚Migrationshintergrund‘ aufweisen bzw. aufgrund der Zuwanderungsgeschichte ihrer Familie keine oder unzureichende Kompetenzen in den Schulsprachen haben. Mehrere interviewte Personen (meist die Schulführungskräfte) benennen in diesem Zusammenhang Überlegungen und Herausforderungen, vor denen sie bei der Einschreibung „dieser Schüler“ (S5_IN_SL_A_51) und der Klassenbildung stehen. Häufig geht es um Gespräche mit den Familien im Vorfeld der Einschreibung, wenn geklärt werden soll, ob das Kind für die jeweilige Schule geeignet ist (dies ist ausschließlich bei den deutschsprachigen Schulen der Fall) oder doch eine andere Schule besuchen sollte. Das Thema Klassenbildung ist im Hinblick darauf relevant, dass nach Angaben der Befragten ein Druck besteht, nicht zu viele Schüler*innen mit italienischsprachigem Hintergrund oder anderen Erstsprachen (d.h. mit Sprachförderbedarf) in eine Klasse aufzunehmen. Auch Sprachstandserhebungen werden in diesem Kontext genannt. Diese erfolgen jedoch bis auf zwei Ausnahmen nach Angaben der Schulen durchgängig als Einschätzung bzw. aufgrund von Beobachtungen während eines kurzen Kennenlerngesprächs mit den Kindern, nur an zwei Schulen werden standardisierte Erhebungsverfahren eingesetzt (Sprachkompetenztests) und sind dabei ausschließlich auf die Unterrichtssprache Deutsch ausgerichtet.

d) Elternarbeit

Die Elternarbeit wird in vielen Interviews gesondert angesprochen. Im Zusammenhang mit der Einschreibung von Schüler*innen, aber auch im Kontext von Vernetzung und Zusammenarbeit spielt dieser Teil der pädagogischen Arbeit eine Rolle. Dabei geht es in den meisten Fällen um reguläre Elternabende sowie um eine Beratung und Unterstützung von Familien im Sinne von Sprachkursen oder Empfehlungen für den Umgang mit schulischen Schwierigkeiten der Kinder. Häufig werden Probleme in der Kommunikation mit den Eltern und aufgrund des mangelnden Engagements angesprochen,

selten um zu viel Druck auf die Kinder, und in drei Fällen geht es auch um eine Einbindung von Familiensprachen über das Vorlesen einer Geschichte in einer Herkunftssprache, über einen Vortrag zum Herkunftsland und zur Familiensprache bzw. um Einladungen zu internationalen oder interkulturellen Schulfesten.

(e) Schulpersonal und Zusammenarbeit im Kollegium

Einen großen Anteil an den Darstellungen der Schulorganisation im Bereich ‚Sprachen und Vielfalt‘ nimmt die Zusammenarbeit im Kollegium ein. Dabei werden viele Angaben zu den Personalressourcen und -strukturen im Allgemeinen, zur Arbeit im Team und zur (gemeinsamen) Planung von Unterrichtsaktivitäten und weiteren Angeboten gemacht. Beim Aspekt Schulpersonal wird immer wieder darauf hingewiesen, dass die Schulführungskraft eine zentrale Rolle bei der Initiierung und Durchführung von Aktivitäten (nicht nur) im Sprachenbereich innehat („[man] muss halt immer wieder draufschauen“ (S7_IN_SL_A_A_371), „[man muss] hinterfragen und viel diskutieren“ (S8_IN_SL_A_90), „unangenehm [sein]“ (S7_IN_SL_A_A_253), „eine aufgeschlossene Schulführungskraft [sein]“ (B2_IN_B_48) und stark, denn „klare Aussagen von der Führungskraft haben auch eine Wirkung“ (S8_IN_SL_A_98)). Darüber hinaus ist es bedeutsam, dass es im Kollegium bzw. im Klassenrat idealerweise eine gemeinsame Linie gibt, damit vor allem sprachenübergreifende Initiativen gelingen: „alle [...] sollen an einem Strang ziehen, wenn es um Mehrsprachigkeit geht“ (S6_IN_LP_C_87), „ein gutes Team ist wichtig“ (S7_IN_LP_E_567), „Haltung ist ganz wichtig“ (S8_IN_SL_A_82) und „[alle] müssen diesen Themen aufgeschlossen gegenüberstehen“ (S6_IN_LP_A_151). Die Zusammenarbeit wird dabei von einer offenen Haltung gefördert, gegenseitigem Respekt, eigenen Sprachkompetenzen, die Bereitschaft zur gemeinsamen Planung und Unterrichtsgestaltung und einer gewissen Flexibilität. Den Punkt ‚Planung‘ betonen viele Befragte in ihren Beschreibungen, da es meist keine offizielle Arbeitszeit für die gemeinsame Planung von Unterricht gibt und dies „zwischen Tür und Angel“ vereinbart (S2_IN_LP_C_398), quasi „freigeschaufelt“ (B2_IN_A_55) und „außerhalb ihrer Stunden“ geleistet werden muss (B3_IN_A_199), wenn es nicht gemeinsame Planungstreffen gibt.

(f) Kommunikation

Viele Interviewpassagen beziehen sich auf die Kommunikation, die einen wichtigen Anteil am praktischen Umgang mit sprachlicher Vielfalt hat und in der sich viele verschiedene Arten der Anwendung von Sprachen bzw. Mehrsprachigkeit zeigen. Die Aussagen der Befragten lassen sich systematisieren nach dem Ort der Kommunikation (schulintern bzw. schulextern), nach dem Modus (mündlich bzw. schriftlich) und den Medien der Kommunikation (Gespräche, E-Mails, Unterlagen) sowie nach den Beteiligten (Schulführungskräfte, Lehrpersonen, Kolleg*innen, Schüler*innen, Eltern, Mitarbeiter*innen der Bildungsdirektionen, Referent*innen, Gäste, Unternehmen etc.). Im Folgenden gebe ich einen Überblick über die Arten und Inhalte der berichteten Kommunikationskontexte und ihre enthaltenen Formen von Mehrsprachigkeit.

- schulinterne Kommunikation:

Die Befragten berichten von Kommunikation, die innerhalb der Schulen zwischen Schulführungskräften, Lehrpersonen, weiterem Schulpersonal und Schüler*innen abläuft. Dabei fällt auf, dass zwischen den Erwachsenen bei mündlicher Kommunikation grundsätzlich eine Sprache als maßgebliche und „normale“ Umgangssprache wahrgenommen wird. Dies zeigt sich in Äußerungen wie diesen:

no, non abbiamo un protocollo [...] sulla comunicazione, no. tranne che la comunicazione- le comunicazioni ufficiali avvengono tutte in italiano (dt. nein, wir haben kein Protokoll [...] für die Kommunikation, Nein. außer dass die Kommunikation – die offizielle Kommunikation – dass alles auf Italienisch stattfindet) (S12_IN_SL_A_180).

Je nach Kontext wird dies durchaus flexibel gehandhabt, zwischen unterrichtendem Schulpersonal und Schüler*innen wird jedoch meist ein stärkerer Fokus auf eine Sprache (d.h. die hauptsächliche Schulsprache) gelegt. Bei ladinischen Schulen ist die als „normal“ empfundene Sprachenverwendung dreisprachig und durch Sprachwechsel gekennzeichnet:

Ja also je nach Ansprechpartnern. wird einfach gewechselt. sehr oft äh sprech ich eben Ladinisch an unserer Schule, aber auch das Deutsche und das Italienische tagtäglich, also je nach Lehrkräften, die ich treffe, je nach Schülern, mit denen ich zu tun hab oder Eltern, also da wird wirklich ja regelmäßig zwischen den Sprachen gewechselt [S3_IN_SL_A_13].

In den Interviews mit Angehörigen der deutschsprachigen Schulen wird die interne Handhabung der Sprachen im Kollegium kaum thematisiert, stattdessen beziehen sich viele Darstellungen auf (nicht) bestehende (in-)formelle Schulregeln zur Sprachenverwendung im Unterricht und in den Pausen:

Also äh in unsrer Schule [...] gibt es eine [Richtlinie] [...], das ist dann aber auch wieder sehr verschieden, welcher Lehrer welche Einstellung dazu hat und so. wir haben immer gesagt, wenn wir Deutsch haben, dann und wir wissen, dass die Kinder Deutsch können, dann verlangen wir die DEUTSCHE Sprache, also sie sollen sich wirklich bemühen die deutsche Sprache zu sprechen [...] wir haben versucht, eine Person, eine Sprache schon in den didaktisierten Momenten durchzuführen. strukturiert, und in der PAUSE und in der Mensa sprechen sie WIE sie wollen [S4_IN_LP_B_231].

An ladinischen und italienischsprachigen Schulen wird die Frage nach bestehenden oder gewünschten Regelungen zur Sprachenverwendung stets verneint.

Während schriftliche Kommunikation intern in der Hauptschulsprache stattfindet, wird dies in ladinischen Schulen unterschiedlich gehandhabt. Dort ist mehrsprachige Kommunikation (in Ladinisch, Deutsch und Italienisch) auch im Schriftlichen der normale Habitus, da auch Lehrpersonen, die z.B. für Vertretungsstellen von außerhalb kommen und nicht in allen drei Sprachen Kompetenzen haben, am Schulalltag teilnehmen sollen.

- schulexterne Kommunikation:

Die Kommunikation zwischen Schulangehörigen und den jeweiligen Bildungsdirektionen läuft grundsätzlich in der jeweils repräsentierten Schulsprache ab. Ausnahmen bilden an den deutschsprachigen

Schulen jene Treffen mit Mitarbeiter*innen der didaktischen Abteilungen, bei denen auch Lehrpersonen der zweiten Sprache anwesend sind, denn dann gilt zwar, „dass jeder in seiner Sprache spricht“ (B2_IN_B_13), aber dennoch „[tendieren die] deutschsprachigen Muttersprachler sehr oft dazu [...] sofort [zu] wechseln und [anderen] gar keine Chance zu geben Deutsch zu hören“ (B2_IN_B_13). Parallel dazu erwähnen Mitarbeitende der italienischen Bildungsdirektion, die für Deutsch als zweite Sprache zuständig sind, dass sie häufig Deutsch sprechen und dies auch vom Gegenüber erwarten würden, da man in einer zweisprachigen Provinz lebe. An den ladinischen Schulen herrscht in diesem Kontext wiederum eine andere Form von Flexibilität vor, hier wird von einer Nutzung der inneren Mehrsprachigkeit und der Verwendung beider ‚Idiome‘ (Grödnerisch bzw. Gadertalerisch) bei übergreifenden Treffen berichtet.

Für die Kommunikation mit Familien gibt es an keiner der untersuchten Schulen eine „Richtlinie“ oder Vorgabe. An ladinischen Schulen wird das gesamte (schulsprachliche) Repertoire mit großer Selbstverständlichkeit verwendet, an italienischsprachigen Schulen erscheint dieser Kontext nicht als Thema. An deutschsprachigen Schulen hingegen nimmt dieser Bereich einen relativ großen Teil der Ausführungen ein. Die Kommunikation mit deutschsprachigen Südtiroler Familien läuft häufig über den Südtiroler Dialekt ab. Bei zweisprachigen Familien wird meist flexibel ebenfalls zweisprachig auf Deutsch und Italienisch kommuniziert (wenn auch Letzteres nicht immer gerne). Je nach Kontext und wo ein Gespräch in der Schulsprache Deutsch nicht möglich ist, greifen Schulführungskräfte oder Lehrpersonen grundsätzlich auf die Zweitsprache Italienisch zurück. Falls es auch auf Italienisch nicht funktioniert, weil die Familie zugewandert ist und andere Sprachhintergründe hat, dann werden interkulturelle Mediator*innen für notwendige Übersetzungen z.B. bei der Einschreibung herangezogen und/oder von einigen Befragten das eigene Sprachrepertoire bestmöglich genutzt. Englisch und Französisch, aber auch Russisch und Spanisch werden in diesem Zusammenhang von einzelnen Personen als Hilfssprachen genannt. Die Kommunikation mit Referent*innen und Unternehmen, die z.B. für Busfahrten oder Materialien zuständig sind, läuft in den meisten Fällen auf Italienisch oder Deutsch ab, wird jedoch nicht häufig thematisiert.

Der Überblick zeigt, dass die Kommunikation auf unterschiedlichen Ebenen und mit vielen verschiedenen Beteiligten abläuft. Mehrsprachigkeit ist dabei vor allem im Mündlichen ein durchaus normales Merkmal, es betrifft jedoch ausschließlich die Kommunikation auf Deutsch und Italienisch, bei ladinischen Schulen auch auf Ladinisch und in besonderen Kontexten auch auf Englisch. Weitere Sprachen werden genannt, wenn über einzelne Situationen berichtet wird, wenn z.B. interkulturelle Mediator*innen bei Erstgesprächen mit Familien als Übersetzungshilfe sprachlich vermitteln, wenn bei den Familien keine oder nicht genügend Kenntnisse in den Schulsprachen vorhanden sind. Während schriftliche Kommunikation intern in der Hauptschulsprache bzw. nur in ladinischen Schulen dreisprachig stattfindet, wird dies bei externer Kommunikation sehr unterschiedlich gehandhabt.

(g) Weiterentwicklung und Vernetzung

An allen untersuchten Schulen wurde das Thema „Schulentwicklung“ angesprochen, wenn es um Prozesse und Entwicklungen in der praktischen Auseinandersetzung mit sprachlicher Vielfalt ging. Die entsprechenden Äußerungen lassen sich in den Bereichen Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Vernetzung systematisiert zusammenfassen. Ich werde für jeden Bereich jeweils Themen, Prozesse und Beteiligte im Überblick darstellen.

- Schulentwicklung

Themen in der Schulentwicklung sind vor allem die Ausarbeitung von Schulcurricula wie dem ‚Mehrsprachencurriculum‘, die Schaffung eines theoretischen Überbaus für Mehrsprachigkeitsprojekte, die (Weiter-)Entwicklung eines Schulmodells (z.B. einer ‚sprachfördernden Schule‘) oder schulinterne Veränderungen nach Evaluationen. Die Prozesse sind dabei durch viele komplexe Herausforderungen und eine lange Dauer gekennzeichnet. Beteiligt sind alle Schulseitigen, idealerweise auch eine hartnäckige, „unangenehme“ Schulleitung, die Prozesse initiiert, steuert, die Arbeit kontrolliert und ebenfalls das Kollegium unterstützt und motiviert (S7_IN_SL_A_A_253).

- Unterrichtsentwicklung

Bei der Unterrichtsentwicklung sind es insbesondere (mehrsprachige bzw. sprachenbezogene) Projekte, didaktische Werkstätten, Evaluation von Sprachunterricht, die Etablierung einer Kompetenzorientierung, grundsätzlich mehr Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Fächern und Lehrpersonen, Sprachstandserhebungen und die Anpassung von (Sprachen-)Didaktik, die Inhalte von Entwicklungsprozessen sind. Beteiligt sind entweder einzelne Lehrpersonen oder Teilkollegien, die Schulleitung ist aber ebenfalls involviert und managt die Unterstützung „von innen und von außen“. Auch Mitarbeiter*innen der didaktischen Abteilungen der Bildungsdirektionen können sich unterstützend einbringen.

- Personalentwicklung

Die Weiterentwicklung auf der Ebene einzelner Personen findet über Fort- und Weiterbildungen statt. Diese können schulintern oder -extern organisiert werden, entweder von den Schulen selbst, von den Bildungsdirektionen oder über andere externe Anbieter (z.B. Forschungsinstitute im In- und Ausland). Von den befragten Lehrpersonen wurden zahlreiche Fortbildungsthemen genannt, so zum Beispiel CLIL, Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Englisch-Didaktik, Europäische Sprachlehrkräfte, Hermeneutik, Integration von DaF und DaZ, integrierte Sprachdidaktik, Interkomprehension oder zweisprachige Alphabetisierung. Motivationen für den Besuch dieser Fortbildungen sind meistens, dass man „mit theoretischen Grundlagen“ arbeiten kann (S4_IN_LP_A_303), um „[zu] verstehen, wo es hingehet“ (S4_IN_LP_B_300) und im Sinne der Weiterentwicklung persönlich „auf diesem Gebiet weiterkommt“ (S2_IN_SL_A_145) und damit sich an der Schule „was entwickelt“ (S8_IN_SL_A_90).

- Vernetzung

Als grundlegend für Prozesse der Weiterentwicklung auf Schul-, Unterrichts- und/oder Personalebene wird von vielen Befragten eine Vernetzung mit verschiedenen Bildungsakteuren gesehen. So gibt es mehrere Arbeitsgruppen an den Bildungsdirektionen, die u.a. Begleitung bei Entwicklungsprozessen in Form von didaktischer Unterstützung anbieten und auch wissenschaftliche Begleitung von Projekten (mit) organisieren. Zudem passiert Vernetzung auch mit Schulen in Südtirol, jene der eigenen, aber auch der anderen Sprachgruppen, wobei bei ersterer ein Austausch von Ideen und Erfahrungen und bei letzterer ein Austausch auch von Lehrpersonen im Fokus stehen. Auch Austausch mit Schulen in anderen Bildungskontexten außerhalb Südtirols wird genannt, so gibt es z.B. Verbindungen nach Österreich, Deutschland und in die Schweiz, wo einzelne Lehrpersonen bereits hospitiert und sich Anregungen für die eigene schulische Arbeit geholt haben. Über Fortbildungen und dabei insbesondere auch über Referent*innen findet viel Vernetzung statt, zahlreiche Themen und Namen werden hierbei genannt, wie beispielsweise Elisabeth Allgäuer-Hackl, Irene Cennamo, Rita Franceschini, Britta Hufeisen, Hans Hunfeld, Ulrike Jessner, Josef Leisen, Franca Quartapelle, oder Eva Vetter. Nicht zuletzt spielt auch der Bereich der Forschung eine wichtige Rolle, so werden Studien und Literatur zitiert, aber auch Forschungsinstitutionen im In- und Ausland, mit denen man bereits zusammengearbeitet hat oder eine Kooperation plant. Zu diesen gehören u.a. das Europäische Fremdsprachenzentrum (EFSZ) in Graz, Eurac Research in Bozen, die Freie Universität Bozen, aber auch die Universitäten in Innsbruck, Trento, Udine und Venedig. Bei allen Vernetzungsaktivitäten steht das Thema (schulische) Mehrsprachigkeit im Mittelpunkt.

5.3.5 Praktiken auf pädagogisch-didaktischer Ebene

Die Ergebnisse in dieser Unterkategorie basieren auf jenen Codefamilien und Codes, die auf den tatsächlichen praktischen Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Unterricht verweisen. Zur besseren Systematisierung werden pädagogisch-didaktische Ansätze, Methoden und Strategien sowie Inhalte und auch Materialien in der Darstellung der Ergebnisse unterschieden und in Tabellenform veranschaulicht. Zusammenfassend für diesen Abschnitt werde ich dann zeigen, welche Ebenen sprachlicher Vielfalt dabei eingebunden werden.

(a) Ziele & Orientierungen

Der praktische Umgang mit Sprachen orientiert sich an den befragten Südtiroler Schulen an verschiedenen Zielen. Diese können in folgende sechs Bereiche aufgeteilt werden: Kompetenzen bzw. Fertigkeiten in einzelnen Sprachen, multiple einzelsprachliche Kompetenzen, mehrsprachige Kompetenzen, Haltungen und Einstellungen in Bezug auf Sprachen bzw. Mehrsprachigkeit, allgemeine Bildungsziele, Persönlichkeit und weitere Kompetenzen.

- Kompetenzen bzw. Fertigkeiten in einzelnen (Schul-)Sprachen:

Ziele, die sich in diesen Bereich einordnen lassen, beziehen sich auf Kompetenzen und Fertigkeiten in einzelnen Schulsprachen. Hier geht es um bestimmte Sprachniveaus, die entsprechend den Stufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens angeführt werden (z.B. C1 in Englisch, C1 in Italienisch, B2 in Englisch, B2 in der zweiten Fremdsprache, A2 in Deutsch etc.), aber auch ganz basal darum, Schüler*innen „wirklich zuerst einmal [das Lesen] bei[zu]bringen“ (S5_IN_LP_B_375) oder um eine „bestmögliche Förderung der Schulsprache“ (S8_IN_LP_A_195). Konkret genannt werden einzelne Teilbereiche der Sprachbeherrschung, so z.B. Sprachrichtigkeit und Grammatik („dass Sprache grammatikalisch im Textganzen von der Qualität der Sprache her relativ gut beherrscht wird“ (S9_IN_SL_A_11)), Syntax („einen Satz [...] richtig strukturieren können“ (S6_IN_LP_B_81) oder Orthografie („korrekt schreiben können“ (S1_IN_LP_B_91)). Ebenfalls thematisiert werden Alltagssprache und Bildungssprache, wobei letztere klar als Ziel favorisiert wird. Weitere Themen bei Zielorientierungen sind Sprachzertifikate (z.B. „Cambridge Exam“), und Umschreibungen für Kenntnisse in mehreren Bereichen für einzelne Sprachen werden angesprochen, weitere Beispiele hierfür sind: „in der anderen Sprache denken können“ (S6_IN_LP_C_83), „in der zweiten Landessprache fit sein“ (B2_IN_B_129), „Hauptsache Englisch“ (S1_IN_LP_B_83), „Sprache immer und überall auch ohne Angst nutzen zu können“ (S9_IN_SL_A_11), „Standardsprache“ (S6_IN_SL_A_74), „sehr viel Deutsch reden“ (S8_IN_LP_A_181), „mit der deutschen Sprache [so] vertraut sein, wie Schüler und Schülerinnen in anderen deutschsprachigen Ländern“ (B2_IN_C_260).

- multiple einzelsprachliche Kompetenzen (in den Schulsprachen):

Ein weiterer Zielbereich betrifft mehrsprachige Kompetenzen im Sinne von multiplen einzelsprachlichen Kompetenzen, die entweder eine Zwei- oder Dreisprachigkeit begründen oder sogar fünf Schulsprachen betreffen. So sollen Schüler*innen nicht nur verstehen, dass sie „in Südtirol [...] die Zweisprachigkeit [brauchen]“ (B2_IN_B_145), sondern auch „mindestens zwei Sprachen gut beherrschen“ (B2_IN_C_260) bzw. „[eigentlich] alle gleich gut sein in beiden Sprachen“ (S3_IN_LP_2_B_270). Viele Befragte nennen „funktionale Mehrsprachigkeit [in] mindestens drei Sprachen“ (B3_IN_A_247) und „Texte in drei Sprachen lesen können“ (S3_IN_LP_2_A_226) oder „die Schulen dreisprachig verlassen“ (B2_IN_B_293) als Ziel. An einer Schule wird darauf hingewiesen, dass Schüler*innen „[in den] fünf Sprachen [die hier gelehrt werden] kommunizieren können oder verständigen“ sollen (S1_IN_LP_B_291). Einige Male werden die (Südtiroler) Zwei- bzw. Dreisprachigkeitsprüfung als konkrete Zielorientierung angeführt, in den meisten Fällen wird etwas unspezifischer davon gesprochen, dass Schüler*innen möglichst viele Kompetenzen in allen Schulsprachen erwerben sollen („sich in allen Sprachen gut ausdrücken können [...] aller Sprachen gut mächtig [sein] im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich“ (S1_IN_SL_B_181), „wichtige Begriffe [auch] in der anderen Sprachen kennen“ (B1_IN_A_57) und mit GeRS-Verweisen gearbeitet („wir möchten schon also mindestens mit äh B1 [in allen Schulsprachen] aufhören, nicht, aber ja (.) vielleicht schaffen wir auch C2“ (S2_IN_SL_A_113)).

- mehrsprachige Kompetenzen:

Auch mehrsprachige Kompetenzen im Sinne einer Multikompetenz („Stärkung von Mehrsprachigkeit“ (S10_IN_SL_A_53)) werden häufig als Ziele genannt. Diese betreffen zu einem großen Teil die Orientierung an einer funktionalen Mehrsprachigkeit und Handlungsfähigkeit in mehrsprachigen Umgebungen (S11_IN_LP_B_250), aber auch grundsätzliche Fähigkeiten im Umgang mit mehreren Sprachen („Flexibilität“ (S9_IN_LP_1_C_181), „Switchen von einer Sprache zur anderen“ (S2_IN_LP_B_458), „passives Verständnis von [neuen] Sprachen“ (B2_IN_B_181), auch „sprachübergreifend arbeiten“ (S3_IN_SL_A_37), „Verwandtschaft zwischen Sprachen sehen“ (S9_IN_LP_1_C_181) „Synergien [finden]“ (B2_IN_A_135)), eine Zukunftsorientierung („Chance [erkennen] noch leichter weitere Sprachen zu lernen“ (S3_IN_LP_1_C_213), „lebenslang Sprachen lernen“ (S6_IN_SL_A_142)) und den praktischen Umgang („wir müssen das [die Mehrsprachigkeit] praktizieren“ (S11_IN_LP_B_203), „ungezwungener, lockerer Umgang [mit Sprachen]“ (S2_IN_SL_A_249)).

- Haltungen und Einstellungen:

Eng mit sprachlichen Kompetenzen und Fertigkeiten verbunden sind bei der Nennung von Zielen in Bezug auf Mehrsprachigkeit auch bestimmte Haltungen und Einstellungen, die Schüler*innen erlangen sollen. Dazu zählen Sprachbewusstsein, Freude und Begeisterung bezüglich Sprachen, Wertschätzung für andere bzw. gegenüber allen Sprachen, Abkehr von Perfektionsidealen und Sprachhierarchien, Interesse und Neugier für andere Sprachen, Mehrsprachigkeit als Vorteil sehen und eine grundsätzlich offene Haltung, so „dass das [= die Vielfalt] ein Teil, ein Stück zum Alltag wird, dass das einfach Normalität wird, dass das einfach selbstverständlich wird“ (S8_IN_SL_A_122).

- allgemeine Bildungsziele:

Über rein sprachenbezogene Kompetenzen hinaus soll es Schüler*innen auch ermöglicht werden, möglichst gut ihren Bildungsweg zu gehen. So wollen Lehrpersonen „möglichst alle weit bringen“ (S8_IN_SL_A_46), dass Kompetenztests bestanden werden (S6_IN_LP_B_427) und dass Schüler*innen erfolgreich sind, eine Orientierung für den weiteren Bildungsweg erhalten und eine Arbeit finden (S5_IN_LP_A_314). Auch Nachhaltigkeit von Unterricht sowie politische und kulturelle Bildung werden als Ziele genannt, ebenso die Integration – in der Südtiroler Gesellschaft und/oder als italienische Staatsbürger*innen.

- Persönlichkeit:

Die Auseinandersetzung mit Sprachen bzw. Mehrsprachigkeit soll in der Schule auch der Persönlichkeitsbildung dienen. So sollen „Auftrittskompetenz“ (S4_IN_SL_A_141), „mentale Öffnung“ (S3_IN_LP_2_C_226), „Begeisterung für [...] Sprache“ (S10_IN_LP_D_140) sowie „Sprachbewusstsein“ (S9_IN_LP_1_A_215) und eine „Stärkung der Identität auf verschiedenen Ebenen“ (S10_IN_SL_A_63) erreicht werden. Schüler*innen sollen „Freunde haben aus diesen beiden Kulturkreisen“ (S6_IN_SL_A_142), „Hemmungen [...] verlieren“ (S3_IN_LP_1_C_195), als ganze „Person wachsen“

(S12_IN_SL_A_163), sich auf Vielfalt einlassen und zu verwurzelten und gleichzeitig vielseitigen Menschen werden (S12_IN_LP_B_75). Selten werden noch weitere Kompetenzen genannt, so zum Beispiel „Sozialkompetenzen“ (S3_IN_SL_A_69) und „Fachkompetenzen“ (S10_IN_SL_A_58), die vor allem über den CLIL-Unterricht erlangt werden sollen.

(b) Methodisch-didaktische Ansätze

Sprachen bzw. sprachliche Vielfalt werden an Südtiroler Schulen im Rahmen unterschiedlicher methodisch-didaktischer Ansätze eingebunden. Die in den Interviews enthaltenen Erläuterungen der didaktischen Orientierungen und Aktivitäten zur Integration von Sprachen lassen sich insgesamt zu 15 Ansätzen zusammenfassen, die aus der Sicht der Befragten eine Rolle bei der Integration von Sprachen spielen. Die folgende Tabelle (vgl. Tab. 8) gibt einen Überblick darüber, wie Lehrpersonen, Schulführungskräfte und in einigen Fällen auch Mitarbeiter*innen der Bildungsdirektionen den praktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit aus pädagogisch-didaktischer Perspektive an den Schulen verorten. Die genannten Ansätze sind alphabetisch gelistet, um eine wertende Darstellung zu vermeiden. Alle Angaben sind den Interviews entnommen, ich werde sie jedoch zur Wahrung der Anonymität in diesem Abschnitt zusammengefasst und damit ohne Zitierung anführen, auch um zu gewährleisten, dass keine Rückschlüsse auf einzelne Schulen vorgenommen werden können. Es soll an dieser Stelle ein Überblick über die gesamte Bandbreite an didaktischen Orientierungen gegeben werden.

Tab. 8 Überblick über die Einordnung der genannten Beispiele in methodisch-didaktische Ansätze

methodisch-didaktische Ansätze	Erläuterungen und Beispiele aus den Interviewdaten
außerschulische Lernorte	Exkursionen im Inland (Bauernhof, Museum), Reisen ins Ausland (Bosnien), Ausflüge in Museen, Theater etc.
Begegnungspädagogik	Austausch mit Schulklassen aus dem Inland (Schulen einer anderen Sprachgruppe) und aus dem Ausland (Kalifornien, Irland, Niederlande etc.)
Einbindung von Vielfalt	Herkunftssprachen einbinden, Informationen zu Religionen und Herkunftsländern, internationale Feste
fächerübergreifendes Lernen	CLIL, fächerübergreifende Module, fächerverbindende Projekte
Hermeneutischer Ansatz	Das Fremde als Normalität, Akzeptanz der Heterogenität als Normalität, Perspektivwechsel
Individualisierung	Fokus auf individuelle Fähigkeiten, Sprachstands-erhebungen, Differenzierung
Kompetenzorientierung	Orientierung an zu erreichenden Kompetenzen
Kooperatives Lernen	Strukturiertes Lernen in unterschiedlichen Sozialformen
Mehrsprachigkeitsdidaktik	Integrierte Sprachdidaktik, Interkomprehension, Sprachvergleiche, Sprachmittlung, Sprachwahl, mehrsprachige Gleitzeit, mehrsprachige Aufgaben, Hilfssprachen etc.
Montessori-Pädagogik	Eigenständiges Lernen mit Montessori-Materialien
Projektansatz	Projekte zu unterschiedlichen Themen, die zeitlich abgegrenzt bearbeitet werden, offene Unterrichtsformen
Reformpädagogik	Alternative pädagogische Ansätze, die das Kind in den Fokus stellen

spielerisches Lernen	Spiele, die den Sprach- und Wissenserwerb unterstützen, z.B. Quiz, Steckspiele etc.
Sprachaufbau (Sprachförderung)	Sprachförderung, die entweder integriert oder separat als Förderkurse organisiert ist
sprachsensibler Unterricht	Fachunterricht, der sich an Prinzipien der Erst-, Zweit- und Fremdsprachdidaktik orientiert

In der Auflistung kann man erkennen, dass an den Schulen entsprechend den Aussagen der befragten Schulangehörigen einerseits allgemeine pädagogische und didaktische Ansätze für die Integration von Sprachen bzw. sprachlicher Vielfalt verfolgt werden, die keine spezifische sprachliche Orientierung haben (z.B. Kompetenzorientierung) und zum Anderen klar sprachlich ausgerichtete Ansätze, die Bezüge zu Sprachdidaktik aufweisen (z.B. sprachsensibler Unterricht). Im Folgenden werde ich jene sechs didaktisch-methodische Ansätze anhand von Beispielen aus den Interviewdaten näher erläutern, welche am häufigsten von den Befragten angeführt wurden, wenn es um die Beschreibung ging, wie sie in der unterrichtlichen Praxis mehrere Sprachen integrieren: Sprachaufbau, Projektansatz, fächerübergreifendes Lernen, Individualisierung, Mehrsprachigkeitsdidaktik und Pädagogik der Vielfalt.

- Sprachaufbau:

Unter ‚Sprachaufbau‘ werden in diesem Kontext alle Aussagen gefasst, die methodisch-didaktisch eine Sprachförderung betreffen. Dabei kann dies eine in den Regelunterricht integrierte oder eine externe, zum Beispiel in Randstunden ausgelagerte Sprachförderung sein und entweder von schulinternen Lehrpersonen oder externen Sprachlehrer*innen übernommen werden. Am häufigsten wird der Sprachaufbau für das Deutsche beschrieben, seltener auch für Italienisch oder Ladinisch. Englisch und andere schulische Fremdsprachen spielen für diesen Ansatz keine Rolle. Die Integration von Sprachen geschieht hier eher am Rande, vielmehr entspricht bzw. dient der Sprachaufbau einem kompensatorischen Sprachenlernen, da insbesondere Schüler*innen, die über keine oder noch unzureichende Kenntnisse in den Schulsprachen verfügen, von diesen Angeboten profitieren sollen. Einige Male wird der ‚Sprachaufbau‘ auch mit so genannten Herkunftssprachen in Verbindung gebracht. Zudem wird beschrieben, dass Sprachförderangebote in Sprachen, die nicht zu den Schulsprachen gehören, jeweils außerhalb des Regelunterrichts von externen Lehrpersonen organisiert werden und die darin erreichten Leistungen der Schüler*innen keine Rolle für weitere schulische Beurteilungen spielen.

- Projektansatz:

Viele Schulen verfolgen für die Integration von Sprachen auch einen so genannten ‚Projektansatz‘. Die Befragten beschreiben sehr viele unterschiedliche Projekte, die entweder lang- oder kurzfristig, auch häufig fächer- und sprachenübergreifend angelegt sind und meist zu Abwechslung und großer Zufriedenheit bei Lehrpersonen und Schüler*innen beitragen. Hierbei umfassen die Inhalte beispielsweise historische Themen (Berliner Mauer, Ötzi und die Steinzeit) aktuelle gesellschaftliche Themen (Minderheiten, Migration, Flüchtlinge), (inter-)kulturelle Themen (Freundschaft, Sprache(n)-Kultur(en)-

Identität(en), Theater) oder komplett sprachliche Themen (Dialekte und Familiensprachen, Sprachbiografie, Sprachenvielfalt) und werden zum Teil auch in Kooperation mit anderen Schulen im In- und Ausland durchgeführt (Schüler*innenaustausch mit einer Schule von einer anderen Sprachgruppe oder eTwinning-Projekt mit einer Schule im Ausland).

- fächerübergreifendes Lernen:

Auch dieser Aspekt wird von vielen Schulen genannt. Wenn fächerübergreifender Unterricht als Ansatz für die Integration von Sprachen genannt wird, dann werden verschiedene Kombinationen und Themen genannt, meistens mit einem Hinweis auf „CLIL“. Dabei werden bestimmte Sachfächer in einer Sprache unterrichtet, die nicht die vorherrschende Schulsprache ist (z.B. Geografie auf Deutsch an italienischsprachigen Schulen oder Biologie auf Englisch an ladinischen Schulen). Dies stellt im Südtiroler Kontext eine Besonderheit dar, legt doch das Autonomiestatut fest, dass der Unterricht jeweils durch eine „muttersprachliche“ Lehrperson in der „Muttersprache“ der Schüler*innen zu erfolgen hat. Mit dem Beschluss zu Sprachprojekten aus dem Jahr 2013 wurde aber geregelt, für einen bestimmten Zeitraum auch „CLIL-Projekte“ zuzulassen, was den rechtlichen Rahmen für Schulen erweitert hat.

- Individualisierung:

Viele Schulen heben auch den Ansatz des individualisierten Lernens hervor. Darunter fallen Maßnahmen wie Sprachstandserhebungen, Förderpläne bzw. individualisierte Kompetenzziele („personalisierte Entwicklungspläne“), Beurteilungen nach der individuellen Bezugsnorm, Entwicklungsgespräche und vor allem auch Differenzierung im Unterricht. Über den Grad und die Art der Individualisierung von Unterrichts- und anderen pädagogischen Aktivitäten entscheidet jeweils der Klassenrat. Für die sprachliche Integration wird hier meistens das Differenzieren nach Sprachbeherrschung, die Einbindung der Schüler*innen bei der Themenwahl, die Erhebung der vorhandenen Sprachkompetenzen und die Einbindung bereits bekannter Sprachen (auch anderer Erstsprachen) erwähnt, jeweils mit einem Blick auf die Entwicklung der einzelnen Schüler*innen, was mehr oder weniger systematisch erfolgt.

- Mehrsprachigkeitsdidaktik:

Am vielfältigsten wird eine Integration von Sprachen dann beschrieben, wenn in den Interviews von Aktivitäten berichtet wird, die der Mehrsprachigkeitsdidaktik zuzuordnen sind. Dabei ist ein breites Spektrum an methodisch-didaktischen Beispielen vorhanden, welche von einzelnen Aktivitäten (Steckbriefe von außereuropäischen Sprachen anfertigen, Sprachvergleiche) über mehrsprachige Aspekte in Aufgaben (Übersetzen, Hilfssprachen, jede Aufgabe in einer anderen Sprache) und Arbeitsphasen (freie Sprachenwahl in Arbeitsphasen mit festgelegter Präsentationssprache, Wortschatzerarbeitung bzw. -erweiterung) bis hin zu strukturellen Ansätzen (Lehrkräfte als mehrsprachige Vorbilder, mehrsprachiger Erzählkreis, sprachenverbindender Unterricht, integrierte Sprachdidaktik, mehrsprachige Gleitzeit) und Projekten (Sprachendorf, mehrsprachiges Theater) und curricularen Verankerungen von Mehrsprachigkeit (mehrsprachige Alphabetisierung, paritätische Schule, Mehrsprachencurriculum).

- *Diversity*-Ansatz bzw. Pädagogik der Vielfalt:

Die Einbindung von Vielfalt i.w.S. erfolgt an vielen Schulen zu einem großen Teil über punktuelle Aktivitäten, die meist spontan von (sich als offen und am Thema interessiert beschreibenden) Lehrpersonen vorgenommen werden. Dazu gehören das Aufgreifen und die Thematisierung von Herkunftssprachen einzelner Schüler*innen in den Klassen, ‚interkulturelle Momente‘, wenn Schüler*innen in „ihren Sprachen“ etwas vorbeten, internationale Gerichte kochen, Tänze vorführen oder im Unterricht bei der Wortschatzarbeit bestimmte Begriffe in anderen Sprachen beisteuern. Darüber hinaus werden auch Beispiele genannt, die größer angelegt sind und sowohl in der Organisation als auch bei der Durchführung mehr Menschen involvieren. Dazu gehören die Visualisierung aller Sprachen der Schulgemeinschaft über Plakate mit Zitaten im Schulhaus und Lese-Nachmittage, an denen Eltern von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen Geschichten in ihren Familiensprachen vorlesen.

Die folgende Darstellung (Tab. 9) gibt einen Überblick, von wie vielen Schulen die entsprechenden methodisch-didaktischen Ansätze als Teil ihrer Praxis genannt werden (z.B. N=12 bedeutet, dass alle Schulen diesen Ansatz nennen) und welche Formen von Mehrsprachigkeit dabei im Fokus stehen.

Tab. 9 Überblick über den sprachlichen Fokus der methodisch-didaktischen Ansätze bzw. Beispiele⁸

methodisch-didaktische Ansätze	N	MS 1	MS 2	MS 3-4	MS 3-4+	MSi	MS Mig
Projektansatz	12	X	X	X	X	X	X
Sprachaufbau (Sprachförderung)	12	X	X	X			X
fächerübergreifendes Lernen	9	X	X	X	X		
Individualisierung	8	X	X	X	X	X	(X)
Mehrsprachigkeitsdidaktik	8		X	X	X	X	X
<i>Diversity</i> -Ansatz/ Pädagogik der Vielfalt	8		X	X	X	X	X
Begegnungspädagogik	6		X	X	X	X	(X)
sprachsensibler Unterricht	5	X	X	X	X	X	
außerschulische Lernorte	3	X	X	X	X		X
Kooperatives Lernen	3	X	X	X			
Montessori-Pädagogik	3	X	X	(X)			
Kompetenzorientierung	2	X	X	X			
spielerisches Lernen	2	X	X	X	X		(X)
Hermeneutischer Ansatz	1		X	X	X		(X)
Reformpädagogik	1	X	X				

Insgesamt ist zu sagen, dass sich alle Ansätze auf die Einbindung der Zweisprachigkeit von Deutsch und Italienisch beziehen, fast alle auch auf die schulische Drei- bzw. Viersprachigkeit (mit Englisch und ggf. Ladinisch), etwas weniger auf weitere schulische Fremdsprachen und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und selten auch auf innere Mehrsprachigkeit.

⁸ Erklärung der Abkürzungen: MS 1: Fokus auf eine (Schul-)Sprache, MS 2: Fokus auf zwei (Schul-)Sprachen, MS 3-4: Fokus auf drei bzw. vier (Schul-)Sprachen; MS 3-4+: Fokus auf mehr als drei bzw. vier (Schul-)Sprachen; MSi: Einbindung von innerer Mehrsprachigkeit (z.B. Dialekte); MS Mig: Einbindung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit (z.B. Familiensprachen)

(c) Inhalte

Mehrsprachigkeit wird an den untersuchten Südtiroler Schulen auch über eine Vielzahl an Inhalten im Unterricht aufgegriffen und integriert. Die vorliegende Übersicht zeigt, welche Themen genannt wurden, an wie vielen Schulen (N) sie verbreitet und mit welchen Aspekten der sprachlichen Vielfalt sie verknüpft sind. Insgesamt werden 47 verschiedene Themen genannt, darunter befinden sich punktuelle Unterrichtsaktivitäten, Exkursionen, Grammatikthemen, Projekte und Wortschatzaktivitäten. In Tabelle 10 ist ebenfalls vermerkt, wie häufig die Inhalte genannt wurden. Die meisten Nennungen gab es für Grammatik (unspezifische Angaben werden unter „verschiedene Themen“ zusammengefasst), insbesondere für Sprachvergleiche, die von Befragten an allen Schulformen genannt wurden.

In der Übersicht (Tab. 10) ist zu sehen, dass es vor allem Projekte sind, in denen Mehrsprachigkeit eine herausragende Rolle spielt und die meisten Inhalte mit einer zweisprachigen (Deutsch und Italienisch) bzw. drei- bzw. viersprachigen Ausrichtung (Deutsch, Italienisch, Englisch und evtl. Ladinisch) verknüpft sind, etwas seltener auch mit den anderen institutionell etablierten Fremdsprachen und in einigen Fällen mit sprachlichen Varietäten (v.a. mit Südtiroler Dialekten des Deutschen, seltener auch mit Varianten des Ladinischen). Bei der Hälfte der genannten Themen wird entsprechend der Angaben meiner Befragten auch migrationsbedingte Mehrsprachigkeit über die als Herkunfts- oder Familiensprachen identifizierten Sprachen (Albanisch, Arabisch, Bosnisch-Serbisch-Kroatisch, Kurdisch und Urdu) eingebunden.

(d) Materialien

Auch der Aspekt der Unterrichtsmaterialien wird genannt, wenn der praktische Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht beschrieben wird. Sehr häufig wird dabei darauf hingewiesen, dass die regulär verfügbaren Lehrmaterialien meist nicht dafür geeignet sind, Mehrsprachigkeit in den Unterricht einzubinden („und es gibt auch kaum Materialien dazu, in den Schulbüchern gibt’s nix“ (S2_IN_LP_C_836). So sind auch keine neuen Materialien dafür bekannt („no, ma no-non esistono nuovi materiali, no“ (S11_IN_LP_C_372; dt. nein, aber es existieren keine neuen Materialien, nein)), es wird jedoch mehrfach angemerkt, dass lange verwendete Mittel angepasst werden müssen:

naturalmente se uno ha lavorato per trent’anni con un determinato metodo, anche i materiali bisogna cambiarli, bisogna rifare tutto, bisogna eh riadattare come facciamo noi al bambino (dt. Natürlich muss man, wenn man dreißig Jahre lang mit einer bestimmten Methode gearbeitet hat, auch das Material austauschen, man muss alles noch einmal erarbeiten, man muss es äh wieder anpassen an das Kind, so wie wir das machen) (S4_IN_LP_A_273).

So haben die Lehrpersonen die Erfahrung gemacht, dass man sich selbst helfen muss:

also für dieses Thema gibt’s eigentlich wenig, Gell. das heißt, wir sind Mitglied in der Arbeitsgruppe, und äh dort bekommen wir auch Inputs, wir bekommen auch Literaturhinweise, und äh die versuch ich dann auch persönlich äh ähm wirklich entweder die, die äh Literatur zu beschaffen oder selber zu lesen, auch zusammenzufassen, weiterzutragen. aber sonst äh ist in dem Bereich eigentlich wenig [...] die Materialien müssen wir auch selber dann einfach kreieren (S7_IN_SL_A_A_153-157).

Tab. 10 Überblick über Inhalte bzw. Unterrichtsthemen mit einem Bezug zu Mehrsprachigkeit bzw. Sprachenvielfalt⁹

Inhalte	N	MS D+I	MS 3-4	MS 3-4+	MSi	MS Mig
Aktivität: Erlebnisse erzählen, Erzählkreis	3	X	X		X	
Aktivität: Experimentieren mit Sprachen	3	X	X	X		
Aktivität: interkulturelle Feste feiern	2	X	X			X
Aktivität: mehrsprachige Begrüßungsspiele	3	X	X	X		X
Aktivität: mehrsprachige Bücher lesen	1	X	X	X		X
Aktivität: mehrsprachige Gäste einladen	1	X	X	X	X	X
Aktivität: mehrsprachige Geburtstagslieder	3	X	X	X		X
Aktivität: Präsentation von Herkunftsländern	1	X				X
Aktivität: Präsentation von Religionen	1	X				X
Aktivität: Präsentationen zum Tag der offenen Tür	1	X	X	X		
Aktivität: Spiele (unterschiedliche Themen)	3	X	X	X		X
Aktivität: Sprachen-Steckbriefe, Kuriositäten	1	X	X	X	X	X
Exkursion: Reise nach Bosnien	1	X				X
Exkursion: Sprachaufenthalte Großbritannien	1	X	X			
Exkursion: Südtiroler Bauernhof	1	X			X	
Grammatik: mehrsprachige Anlauttabelle	1	X	X			
Grammatik: Sprachvergleiche	6	X	X	X	X	X
Grammatik: verschiedene Themen	8	X	X	X	X	
Projekt: Berliner Mauer	1	X	X	X		
Projekt: cittadinanza	1	X				X
Projekt: Dialekte und Familiensprachen	1	X			X	X
Projekt: eTwinning mit Auslandsschule	1	X	X	X		
Projekt: Flüchtlinge in Europa	1	X				X
Projekt: Freundschaft	1	X	X	X	X	
Projekt: interkulturelle Musik und Tänze	2	X				X
Projekt: internationales Kochen	2					X
Projekt: Kunst und Sprachen	1	X	X			
Projekt: mehrsprachige Literatur	2	X	X	X		
Projekt: mehrsprachige Schulzeitung	2	X	X			
Projekt: mehrsprachiges Theater	2	X	X	X	X	X
Projekt: Meteorologie	1	X	X			
Projekt: Migration	2	X	X	X		X
Projekt: Minderheiten	1	X	X	X		X
Projekt: Musik und Sprachen	2	X	X	X		
Projekt: Namen und Schriften	1	X	X			X
Projekt: Ötzi und Steinzeit	1	X	X			
Projekt: Respekt	1	X				X
Projekt: Sprachbiografien	1	X	X	X	X	X
Projekt: Sprachcafé	1	X	X	X		
Projekt: Sprache(n), Kultur(en), Identität(en)	1	X	X			X
Projekt: Sprachendorf / Sprachenmesse	1	X	X	X		
Projekt: Sprachenvielfalt	1	X	X	X	X	X
Projekt: Tag der Sprachen	1	X	X	X		X
Projekt: Wanderausstellung Sprachenvielfalt	2	X	X	X	X	X
Wortschatz: Basis- /Fachwortschatz aufbauen	3	X	X			

⁹ Erklärung der Abkürzungen: MS D+I: Fokus auf die zwei (Schul-)Sprachen Deutsch und Italienisch; MS 3-4: Fokus auf drei bzw. vier (Schul-)Sprachen; MS 3-4+: Fokus auf mehr als drei bzw. vier (Schul-)Sprachen; MSi: Einbindung von innerer Mehrsprachigkeit; MS Mig: Einbindung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit (z.B. Familiensprachen von Schüler*innen)

Die genannten Materialien beziehen sich auf verschiedene Themen, Formate und Anwendungsbereiche, die hier jedoch nicht im Einzelnen aufgeführt werden. Vielmehr soll gezeigt werden, dass reguläre Unterrichtsmaterialien nur einen (geringen) Teil der verwendeten Lehrmittel ausmachen und sich ausschließlich auf Einzelsprachen beziehen oder eine zweisprachige Ausrichtung für Deutsch und Italienisch haben. Die anderen Materialien werden von den Lehrkräften, manchmal auch von den Schulleitungen, selbst recherchiert und angeschafft. Sie entstehen entweder an den didaktischen Abteilungen an den Bildungsdirektionen (vor allem an der ladinischen Bildungsdirektion), werden an der eigenen Schule beispielsweise im Rahmen einer Arbeitsgruppe oder im Teilkollegium entwickelt oder werden von einzelnen Lehrpersonen selbst kreiert. Dabei kommen Bücher und Arbeitsmaterialien von verschiedenen Verlagen zum Einsatz, oftmals aber auch Internetmaterialien und „authentische Texte“ (S12_IN_LP_B_44) aus Zeitungen, Liedersammlungen oder literarischen Werken.

Tab. 11 Übersicht über Unterrichtsmaterialien mit einem Bezug zu Mehrsprachigkeit bzw. sprachlicher Vielfalt¹⁰

Unterrichtsmaterialien	MS D+I	MS 3-4	MS 3-4+FS	MSi	MS Mig
reguläre Materialien (Lehrbücher etc.)	X				
Material von der Bildungsdirektion entwickelt	X	X			
Material im Fachbereich an der Schule entwickelt	X	X	X		
Material selbst entwickelt	X	X	X		X
Material von einem Verlag im Inland	X	X	X	X	
Material von einem Verlag im Ausland	X	X	X		
Material aus dem Internet	X	X	X		X
Material aus anderen Quellen (Zeitung etc.)	X	X	X		

Aus der Darstellung in Tab. 11 geht auch hervor, dass die selbst zusammengestellten Materialien durchaus Bezug auf die sprachliche Vielfalt nehmen. Die schulisch etablierten Sprachen spielen dabei stets eine prominente Rolle, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit wird nur von einzelnen Personen und über im Internet verfügbare Quellen (Steckbriefe, Foren zum Herkunftssprachenunterricht, Länderinformationen, Quizmaterialien etc.) abgedeckt.

5.3.6 Typen im schulischen Umgang mit Sprachenvielfalt

Der methodologische Ansatz der *Grounded Theory* beinhaltet ein Aufbrechen etablierter Kategorien. Dies stellt auch für meine Arbeit ein zentrales Postulat dar, ist doch beispielsweise das Denken entlang der bestehenden Sprachgruppen grundlegend für die Arbeit (nicht nur) im Bildungswesen Südtirols; grundsätzlich werden Schulen dort nach ihrer jeweiligen Zugehörigkeit zu einer der drei Sprach-

¹⁰ Erklärung der Abkürzungen: MS D+I: Fokus auf die zwei (Schul-)Sprachen Deutsch und Italienisch; MS 3-4: Fokus auf drei bzw. vier (Schul-)Sprachen; MS 3-4+FS: Fokus auf die drei bzw. Vier (Schul-)Sprachen und weitere institutionalisierte Fremdsprachen; MSi: Einbindung von innerer Mehrsprachigkeit; MS Mig: Einbindung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit

gruppen und nach Schulformen sowie Schulstufen eingeordnet. Die hier anonymisierte Behandlung will dem jedoch entgegenreten und offen erforschen, inwiefern sich möglicherweise alternative Gruppierungen für den schulischen Umgang mit sprachlicher Vielfalt ergeben.

Anlass für diese Art der Analyse war die Erkenntnis, dass es immer wieder dieselben Schulen sind, die in der Signatur von einschlägigen Interviewzitatzen erscheinen, und zwar bei den Unterpunkten ‚Schulorganisation‘, ‚Ziele‘ und ‚Unterricht‘, bei Letzterem insbesondere bei den methodisch-didaktischen Ansätzen und den Inhalten. Bisher noch offen war jedoch eine Analyse des sprachenbezogenen Fokus der einzelnen Schulen, der jeweils in der praktischen Ausgestaltung der Sprachbildung gesetzt wird. So soll eine weitere Analyse beantworten, welche Formen der sprachlichen Vielfalt bei den jeweiligen Institutionen im Mittelpunkt, welche am Rande der pädagogisch-didaktischen Arbeit stehen. Eine Sichtung der Interviewtranskripte legt nahe, dass es Schulen gibt, die sich bei der Art des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt ähneln, andere ganz unterschiedlich bzw. gegensätzlich arbeiten, also möglicherweise verschiedene „Typen“ in Bezug auf die Sprachdidaktik und Sprachbildung existieren. Um diesen Eindrücken auf den Grund zu gehen und eine weitere Systematisierung der Ergebnisse mit Blick auf die ‚Konzepte zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt an Südtiroler Schulen‘ vorzunehmen, habe ich an dieser Stelle eine weitere Analyse im Sinne einer selektiven Kodierung vorgenommen, dieses Mal ausschließlich in Bezug auf die Interviewdaten aus den Schulen. Das Ziel dieser Datenuntersuchung besteht darin zu ergründen, ob und in welche ‚Typen‘ bzw. Gruppen sich die untersuchten Südtiroler Schulen einteilen lassen, wenn man zusammenträgt, welche Ziele und Ansätze sie im methodisch-didaktischen Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Unterricht verfolgen, welche Themen sie für die Einbindung von sprachlicher Vielfalt nennen und auf welche Arten von sprachlicher Vielfalt sie sich dabei beziehen. In der Übersicht ergibt sich, sortiert nach Schulen, das in Abb. 11 dargestellte Bild.

Alle untersuchten Schulen sind in ihrer pädagogisch-didaktischen Arbeit mit der Integration mehrerer Sprachen bzw. verschiedenen Arten von Mehrsprachigkeit konfrontiert: ein mehr oder weniger stark ausgeprägter Fokus auf drei (Schul-)Sprachen verbindet alle Schulen. Es sind die Sprachen Deutsch, Italienisch und Englisch bzw. Ladinisch (an den ladinischen Schulen).

Es zeigt sich auch, dass es bei der Konzeptualisierung und didaktischen Orientierung der sprachlichen Bildung an den untersuchten Südtiroler Schulen drei Haupttypen gibt, je nach sprachlichem Fokus der Ziele und der methodisch-didaktischen Ansätze und Inhalte für die Einbindung der unterrichteten Sprachen („schulische Mehrsprachigkeit“): Vier Schulen fokussieren in ihrer pädagogischen Arbeit eine Schulsprache, zum Teil mit einer kontextabhängigen Mitberücksichtigung der Zweitsprache (MS 1 bzw. MS 1-2), zwei Schulen legen einen Schwerpunkt auf zwei bis drei Schulsprachen (MS 2-3) und insgesamt sechs der untersuchten Schulen integrieren in ihrer organisatorischen und pädagogisch-didaktischen Arbeit drei und/oder mehr Schulsprachen (MS 3+).

sprachlicher Fokus der Sprachbildung		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	
schulorganisatorische Aspekte	institutionelle Mehrsprachigkeit	MS 1			●	●	●	●	●	●	●	●	●	
		MS 2			○	○	○	○	○	○	○	○	○	
		MS 3	●	●	●						●	●	●	
		MS 4												
		MS > 4												
	"erweiterte" Sprachenvielfalt	MS in												
		MS mig			●	●			●	●	●			
		MS vm												
		Hauptfokus zur Einbindung von Schulsprachen	MS ≥ 3	MS ≥ 3	MS ≥ 3	MS 1-2	MS 1-2	MS 1-2	MS ≥ 3	MS 1-2	MS ≥ 3	MS 2-3	MS 3	MS ≥ 3
		Berücksichtigung von erweiterter Sprachenvielfalt	nein	nein	ja	ja	nein	nein	ja	ja	ja	nein	nein	nein
pädagogisch-didaktische Arbeit	institutionelle Mehrsprachigkeit	MS 1			●	●	●	●	●	●	●	○	●	
		MS 2				●	●	●	●	○	●	○	○	
		MS 3	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	●	
		MS 4	○	○	○				●	●	●		○	
		MS > 4	●	●					●	●	●			
	"erweiterte" Sprachenvielfalt	MS in	●			●		●	○		●			
		MS mig			○	●	●		○	○	●	●	●	
		MS vm												
		Hauptfokus zur Einbindung von Schulsprachen	MS ≥ 3	MS ≥ 3	MS ≥ 3	MS 1-2	MS 1	MS 1-2	MS ≥ 3	MS 1	MS ≥ 3	MS 2-3	MS 3	MS ≥ 3
		Berücksichtigung von erweiterter Sprachenvielfalt	nein	nein	ja	ja	nein	nein	ja	ja	ja	ja	nein	ja
Typen im schulischen Umgang mit sprachlicher Vielfalt		MS 3+	MS 3+	inkl. MS 3+	integr. MS 1+	exkl. MS 1	exkl. MS 1+	inkl. MS 3+	integr. MS 1	integr. MS 3+	integr. MS 2-3	exkl. MS 3	exkl. MS 3+	

●	häufige Nennung	MS	Mehrsprachigkeit	inkl. MS 3+	MS ≥ 3	MS 1	MS 1-2	MS ≥ 3	MS 1	MS 1-2	MS ≥ 3	MS 1	MS 1-2	MS ≥ 3	MS 2-3	MS 3	MS ≥ 3
○	mehrmalige Nennung	MS in	innere Mehrsprachigkeit (z.B. Varietäten)	inkl. MS 3+	MS ≥ 3	MS 1	MS 1-2	MS ≥ 3	MS 1	MS 1-2	MS ≥ 3	MS 1	MS 1-2	MS ≥ 3	MS 2-3	MS 3	MS ≥ 3
●	seltsame (einmalige) Nennung	MS mig	migrationsbedingte Mehrsprachigkeit (z.B. Albanisch)	inkl. MS 3+	MS ≥ 3	MS 1	MS 1-2	MS ≥ 3	MS 1	MS 1-2	MS ≥ 3	MS 1	MS 1-2	MS ≥ 3	MS 2-3	MS 3	MS ≥ 3
	keine Nennung bzw. Abgrenzung	MS vm	visuell-mediale Mehrsprachigkeit (z.B. Gebärdensprache)	inkl. MS 3+	MS ≥ 3	MS 1	MS 1-2	MS ≥ 3	MS 1	MS 1-2	MS ≥ 3	MS 1	MS 1-2	MS ≥ 3	MS 2-3	MS 3	MS ≥ 3

Abb. 11 Übersicht über Typen im schulischen Umgang mit sprachlicher Vielfalt

Darüber hinaus können weitere drei Untertypen beschrieben werden, die sich aus der Art des schulischen Umgangs mit jener „erweiterten“ Sprachenvielfalt ergeben, die alle sprachlichen Formen von lebensweltlicher und repertoirebasierter Mehrsprachigkeit betrifft, die nicht Teil des institutionalisierten Unterrichts sind, diese sind vor allem innere, migrationsbedingte oder visuell-manuelle Mehrsprachigkeit. Dabei können die untersuchten Schulen aufgrund der Existenz und der Merkmale ihrer Konzepte für die Umgang mit der „erweiterten Sprachenvielfalt“ eingeteilt werden in die Untertypen eines „exklusiv“ bzw. „integriert“ oder „inklusiv“ orientierten Umgangs mit Sprachenvielfalt.

Unter „exklusiv“ wird hier verstanden, dass eine Schule nahezu ausschließlich mit institutionalisierter Mehrsprachigkeit, also mit den schulisch etablierten Sprachen auseinandersetzt. Sprachliche Formen, die über diese Sprachen hinausgehen, werden weder schulorganisatorisch noch pädagogisch-didaktisch einbezogen, es gibt Hinweise auf eine Marginalisierung und/oder Problematisierung der „erweiterten“ Sprachenvielfalt.

Ein „integrierter“ Typ soll hingegen eine Art des Umgangs mit Sprachenvielfalt bezeichnen, der sich als Normalisierung und Einbindung von sprachlicher Vielfalt beschreiben lässt. So werden beispielsweise sog. Herkunfts- oder Familiensprachen von Schüler*innen im Unterricht aufgegriffen, Sprachförderung wird organisiert und dabei an die vorhandenen sprachlichen Kompetenzen angeknüpft oder interkulturelle Mediator*innen werden den Familien und Klassen zur Seite gestellt, um eine Integration zu erleichtern.

Als „inklusiv“ ausgerichtet wird der Umgang jener Schulen bezeichnet, die in nahezu allen schulorganisatorischen und pädagogisch-didaktischen Tätigkeiten (sprachliche) Vielfalt mitdenken, proaktiv und ganzheitlich einbinden und stets die gesamte Person im Blick haben. Die Analyse ergibt, dass insgesamt zwei Schulen dem „inklusive“, vier Schulen dem „integrativen“ und sechs Schulen einem „exklusiven“ Typ für die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit entsprechen.

5.4 Faktoren für die Integration sprachlicher Vielfalt an Südtiroler Schulen

Woran liegt es nun, wie einzelne Südtiroler Schulen mit sprachlicher Vielfalt umgehen und welchen sprachlichen Fokus sie in ihrer Arbeit setzen? Gibt es bestimmte äußere und/oder innere Faktoren bzw. Zusammenhänge, die für die Ausrichtung des pädagogisch-didaktischen Umgangs mit sprachlicher Vielfalt eine Rolle spielen? Die Analyse der bedingenden Faktoren stellt den dritten Bereich meiner Ergebnisse und damit meiner *grounded theory* dar. Im Folgenden werde ich auf die Dimensionen der für die Analyse von Faktoren verwendeten Daten eingehen und danach die ermittelten Faktoren und ihre Bedeutung für die o.g. Fragen darstellen.

5.4.1 Allgemeines zu den Dimensionen der Daten

Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage habe ich in der Analyse den Fokus auf das axiale Kodieren gelegt. Um zu untersuchen, wie eine bestimmte pädagogisch-didaktische Ausrichtung mit verschiedenen Aspekten in den Daten verbunden ist, habe ich für jede Schule die Interviewdaten einer erneuten Prüfung unterzogen. Die Idee war, möglichst systematisch und synthetisiert die Antwortdimensionen zu den zuvor in ihrer Gesamtheit für das ganze Datenkorpus herausgearbeiteten Aspekten der Repräsentationen von sprachlicher Vielfalt zu erfassen und in Beziehung zueinander und zum unterrichtlichen Umgang damit zu setzen. So wollte ich nah an den Daten bleiben und mögliche Zusammenhänge bzw. Hinweise auf beeinflussende Faktoren erkennen, stets in dem Bewusstsein, dass nicht jeder genannte Aspekt eine wichtige Rolle bei der unterrichtlichen Einbindung von Sprachen spielt und u.U. auch nicht jeder wichtige Aspekt von den interviewten Personen genannt wurde.

Ein zentraler Punkt bei der Analyse war die zusätzliche Identifikation von Wertungen bestimmter Aspekte, also wie die Befragten das Vorhandensein eines bestimmten Umstands beurteilen, beispielsweise ob und wie positiv oder negativ sie die Präsenz von Schüler*innen mit ‚Migrationshintergrund‘ an ihrer Schule oder ihre eigene Mehrsprachigkeit einschätzen. Damit wollte ich die Möglichkeit erhalten, Tendenzen in der Beurteilung bestimmter Kontextinformationen zu definieren. In diesem Unterkapitel werde ich die Ergebnisse meiner Netzwerk-Analyse vorstellen und dabei nachzeichnen, wie Repräsentationen und Praktiken hinsichtlich sprachlicher Vielfalt verknüpft sind.

Die Netzwerke, auf die ich mich dabei beziehe, haben sich im Zuge weitergehender Analysen aus den Kategorien zu ‚Repräsentationen‘ und ‚Praktiken‘ und den darin enthaltenen Codes herausgebildet. Ich habe untersucht, wann bestimmte Codes in Verbindung mit anderen im Material auftreten, welche Auffälligkeiten oder Muster möglicherweise vorliegen, oder ob es einmalige Verknüpfungen sind. Die Ergebnisse dieser Analysen stelle ich im Folgenden vor und gehe auf zentrale Erkenntnisse ein.

5.4.2 Relevanz von Faktoren für den schulischen Umgang mit sprachlicher Vielfalt

Im Folgenden möchte ich einen Überblick über alle äußeren und inneren Aspekte des Kontextes der schulischen Auseinandersetzung mit sprachlicher Vielfalt geben, für die ich eine qualitative Analyse von Faktoren anhand der Interviewdaten durchgeführt habe. Für eine übersichtliche Darstellung habe ich zunächst die Tabellenform gewählt und eine Tabelle für die äußeren und eine für die inneren Faktoren erstellt. In der ersten Spalte sind jeweils die Kategorien der betreffenden Analyseaspekte genannt, welche wiederum in der zweiten Spalte genauer bezeichnet sind. Die dritte Spalte gibt an, ob diese Aspekte als tatsächliche Faktoren relevant sind für den Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit (MS), während in der vierten Spalte vermerkt ist, ob eine Relevanz für den schulischen Umgang mit erweiterter Sprachenvielfalt (SV) (v.a. migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, innere Mehrsprachigkeit, visuell-grafische Mehrsprachigkeit) festzustellen ist.

Die erste Tabelle (Tab. 12) zeigt, welche äußeren Faktoren für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt ich herausgearbeitet habe und inwiefern die einzelnen Aspekte eine Relevanz für den Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit oder erweiterter Sprachenvielfalt aufweisen.

Es wird ersichtlich, dass jeweils sieben bis neun Faktoren für den Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit und zwölf bis 13 Faktoren für den Umgang mit erweiterter Sprachenvielfalt relevant sind. Nur bei drei Aspekten (schulische Kommunikation sowie inhaltlicher und sprachlicher Fokus in der Schulentwicklung) gibt es Überschneidungen, ansonsten fällt auf, dass jeweils verschiedene Faktoren für den Umgang mit institutionalisierter bzw. erweiterter sprachlicher Vielfalt bestimmend sind. Zudem gibt es auch einige Aspekte, die für keine der beiden Ebenen eine relevante Rolle spielen, dies sind die Größe der Schule, die soziale Heterogenität des Umfelds, der sprachliche Fokus in der Beschreibung des Umfelds, die Ausbildung der Lehrpersonen, die Abläufe bei der Einschreibung neuer Schüler*innen und besondere Ressourcen für den sprachlichen Bereich. Nicht relevant erscheinen in den Interviews die bildungspolitischen Vorgaben, weder auf nationaler noch auf regionaler bzw. lokaler Ebene und ebensowenig etwaige Richtlinien der Bildungsdirektionen.

Tab. 12 Äußere Faktoren für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt

Äußere Faktoren für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt		Relevanz	
Kategorie	Aspekt	MS	SV
Schulprofil	Schulart		
	Schulform	(X)	
	Sprachgruppe	X	
	Sprachlicher Fokus	X	
Schulkontext	Größe		
	Lage		(X)
	Sozial heterogenes Umfeld		
	Anteil von zweisprachigen Schüler*innen (Dt.-Ital.)	(X)	
	Anteil Schüler*innen mit "Migrationshintergrund"		(X)
	Sprachlicher Fokus		
Personal	Fluktuation Schulleitung		X
	Engagement Schulleitung		X
	Ausbildung Lehrpersonen		
	Fortbildung Lehrpersonen		X
	Kooperation Lehrpersonen		X
	Sprachlicher Fokus	X	
Schulorganisation	Schulprogramm: Analyse der vielfältigen Situation		X
	besondere Verfahren bei der Einschreibung		
	Kommunikation	X	(X)
	Elternarbeit	X	
	Ressourcen		
	Planung unter Lehrpersonen		(X)
	Schüler*innen- oder Lehrer*innen-Austausch	(X)	
	Sprachlicher Fokus	X	
Entwicklung	Inhaltlicher Fokus	X	X
	Vernetzung		X
	Begleitung		X
	Sprachlicher Fokus	X	X

Die zweite Tabelle (Tab. 13) gibt einen Überblick über relevante innere Faktoren für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt an Südtiroler Schulen. Hier ist zu erkennen, dass acht bis 13 Faktoren für den Umgang mit Schulsprachen und 18 bis 22 Faktoren für den Umgang mit erweiterter sprachlicher Vielfalt relevant erscheinen.

Überschneidungen gibt es bei lediglich fünf Aspekten (Sprachlernen, Selbstbild der Befragten von ihrer eigenen Mehrsprachigkeit, Selbstbild der eigenen Schule und auch der sprachliche Fokus der geäußerten Zukunftsaussichten sowie deren Bewertung), ansonsten zeigt sich auch bei den inneren Faktoren, dass unterschiedliche Aspekte für den Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit bzw. erweiterter Sprachenvielfalt bestimmend sind. Beispielsweise spielen die Repräsentationen auf Personen-Ebene keine Rolle für den Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit, erscheinen aber für die erweiterte Sprachenvielfalt als durchaus relevant.

Tab. 12 Innere Faktoren für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt und ihrer Relevanz

Innere Faktoren für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt		Relevanz	
Kategorie	Aspekt	MS	SV
Repräsentationen auf sprachlicher Ebene	Begriffe		X
	Definitionen	X	
	Bewertung unterrichtete Sprachen		
	Bewertung schulische MS		
	Bewertung nicht-schulische MS		X
	Sprachlernen	X	X
	Sprachlicher Fokus	X	
Repräsentationen auf Personen-Ebene	Selbstbild eigene MS	X	(X)
	Fremdbild MS Kolleg*innen	X	
	Fremdbild Schüler*innen (SuS) (allgemein)		
	Fremdbild SuS (eigene Sprachgruppe)		
	Fremdbild SuS (andere Sprachgruppe)		X
	Fremdbild SuS (nicht einheimisch)		X
	Fremdbild Eltern (Bildungspartnerschaft)		X
	Fremdbild Eltern (eigene Sprachgruppe)		
	Fremdbild Eltern (andere Sprachgruppe)		
	Fremdbild Eltern (nicht-einheimisch)		(X)
	Vielfalt im Sinne von Herkunft vs. Sprachen		X
	In-Out-Groups vs. Integration von SuS		X
	Bezeichnungen für Nicht-Südtiroler*innen		X
	Sprachlicher Fokus	(X)	
Repräsentationen des Umfelds	Fokus		X
	Bewertungen		
	Sprachlicher Fokus		X
Repräsentationen auf institutioneller Ebene	Selbstbild Schule	(X)	X
	aktueller Fokus	(X)	
	Zufriedenheit mit Situation	X	
	Fremdbild Schulen (eigene Sprachgruppe)		
	Fremdbild Schulen (andere Sprachgruppe)		
	Ziele der Sprachbildung	X	
	Sprachlicher Fokus	X	
zukünftige Perspektiven	Inhaltlicher Fokus Zukunftsaussichten		X
	Ausblick: Entwicklung von Vielfalt		X
	Wünsche: Schulmodelle/Konzepte		X
	Zukunftsaussichten positiv/negativ	(X)	(X)
	Sprachlicher Fokus	(X)	(X)
	Vision inkl. erweiterte Sprachenvielfalt		X
Kongruenz der Aussagen	Schulleitung - Lehrpersonen		(X)
	Schulleitung - Lehrpersonen - Bildungsdirektion		
	Schulleitung - Lehrpersonen - Politik		

Keine Relevanz haben laut meiner Analyse die Bewertung der unterrichteten Sprachen und der schulischen Mehrsprachigkeit, das Fremdbild bezogen auf Schüler*innen im Allgemeinen bzw. der eigenen Sprachgruppe, das Fremdbild bezogen auf Eltern bzw. Familien, die als einheimisch wahrgenommen werden, die Bewertungen des Umfelds, das Fremdbild von Schulen und die Kongruenz zwischen Aussagen der Befragten an Schulen und an Bildungsdirektionen bzw. der Bildungspolitik.

Insgesamt konnte ich rund 43 bis 50 Faktoren herausarbeiten, die für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt an den untersuchten Südtiroler Schulen relevant erscheinen. Es fällt auf, dass insgesamt innere Faktoren eine größere Rolle als äußere Faktoren spielen, der Umgang mit erweiterter sprachlicher Vielfalt, die über die schulische Mehrsprachigkeit hinausgeht, durch deutlich mehr Faktoren bestimmt wird und das Schulprofil sowie der Schulkontext kaum relevant sind. Um die Faktoren mit „Leben“ zu füllen und ihre Bedeutung zu verdeutlichen, werde ich im Folgenden zeigen, inwiefern sie für die in Kap 5.3.6 erarbeiteten „Typen“ des schulischen Umgangs mit schulischer Mehrsprachigkeit (MS) bzw. erweiterter sprachlicher Vielfalt (SV) relevant sind.

5.4.3 Faktoren für den Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit (MS)

Im Südtiroler Kontext stellt es aufgrund der historisch bedingten und aktuellen mehrsprachigen Situation keine Überraschung dar, dass das Schulsystem auf Mehrsprachigkeit ausgerichtet ist. Doch diese Grundannahme sagt nicht alles über die individuelle Ausrichtung der einzelnen Schulen aus, und so wurde an dieser Stelle überprüft, welche Orientierung die Sprachbildung der untersuchten Schulen bezüglich der Grundform von Mehrsprachigkeit aufweist. Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt und mit den zehn herausgearbeiteten Faktoren verknüpft.

a) äußere Faktoren

Eine erste Analyse ergibt, dass man aufgrund der Daten eine grundsätzliche Unterscheidung treffen kann, ob Schulen ihre curricularen Ansätze und Ziele für Sprachbildung an der Förderung einer Sprache oder an mehreren Sprachen orientieren. Diese Typen werden an dieser Stelle mit MS 1, MS 2-3 bzw. MS 3+ bezeichnet. Folgende äußere Faktoren beeinflussen diese Grundausrichtung:

- **Schulform und Sprachgruppe:**

Es zeigt sich, dass sich insgesamt vier der untersuchten Schulen an MS 1 orientieren und diese alle der Unter- bzw. Mittelstufe (Grundschule, Grundschulsprengel bzw. kombinierte Schulsprengel aus Grund- und Mittelschulen, wobei an diesen auch mehr Grundschulklassen vorhanden sind) und den deutschsprachigen Schulen zuzuordnen sind. Die anderen acht Schulen, die eine Ausrichtung hin zu MS 2 bzw. MS 3 zeigen, beinhalten alle vier untersuchten Oberschulen, eine Mittelschule und zwar auch Schulsprengel aus Grund- und Mittelschulen, doch ist hier der Anteil an Mittelschulklassen höher. Es handelt sich hierbei um drei ladinische, drei italienischsprachige und zwei deutschsprachige Schulen. Zwei

Schulen haben einen Fokus auf zwei bis drei Sprachen (MS 2-3) und sechs Schulen zeigen ein Profil, das man als „mehr als drei Sprachen“ (MS 3+) bezeichnen kann. Auffällig ist, dass beide Schulen, die als MS 2 und MS 3 eingeordnet werden können, jeweils italienischsprachige Schulsprengel sind (mit Grund- und Mittelschule), wobei die Schule mit „MS 3“-Profil noch eine Oberschul-Erweiterung hat, was „automatisch“ die Sprachen Italienisch, Deutsch und Englisch mit einer hohen Stundenanzahl vorsieht und die Dreisprachigkeit als Fokus erklären kann. Jene sechs Schulen, deren Profil ich als „MS 3+“ kategorisiert habe, beinhalten alle vier Oberschulen meiner Stichprobe (davon zwei ladinische, eine deutschsprachige und eine italienischsprachige), einen ladinischen Schulsprengel und eine deutschsprachige Mittelschule. Und auch, wenn es zwei deutschsprachige Schulen in der Gruppe der Schulen mit Orientierung an MS 3+ gibt, was aufgrund der eingangs getätigten Aussage überraschend erscheint, so muss beachtet werden, dass es sich hierbei zum Einen um eine freie, gleichgestellte Mittelschule handelt, die ein besonderes (mehrsprachiges) Profil bzw. eine Sonderstellung seitens der deutschen Bildungsdirektion hat und zum Anderen um eine deutschsprachige Oberschule, die wie alle Oberschulen Unterricht in mehreren Fremdsprachen anbietet und darüber hinaus ein besonderes Sprachenprofil hat.

- Anteil von zweisprachigen Schüler*innen und von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen

Weiterhin können die Schulen unterschieden werden nach dem Anteil der zweisprachigen Schüler*innen an der Gesamtschüler*innenschaft, d.h. Schüler*innen, die nicht die Schulsprache Deutsch, sondern Italienisch oder Deutsch und Italienisch als Ausgangssprache(n) haben. So weisen jene Schulen, die sich an MS 1 orientieren, einen hohen Anteil an zweisprachigen Schüler*innen auf, während die an MS 2-3 bzw. MS 3+ orientierten Schulen einen eher geringen Anteil an diesen haben. Der Anteil an Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als den unterrichteten Sprachen ist an Schulen mit den Profilen MS 1 und MS 2-3 höher (fast immer 11-20 % oder mehr als 20 %) als an Schulen mit der Ausrichtung an MS 3+ (hier liegt der Anteil stets bei unter 10 %).

- Kommunikation und sprachlicher Fokus der schulischen Arbeit

Der sprachliche Fokus der schulischen Arbeit liegt bei den an MS 1 orientierten Schulen sowohl hinsichtlich des Schulprofils, bei der Kommunikation im Kollegium, in der Schulorganisation als auch bei der Schulentwicklung auf ein bzw. zwei Sprachen (Deutsch und Italienisch), bei den an MS 2 oder MS 3 orientierten Schulen in den meisten Fällen auf mehr als zwei Sprachen.

- Ausrichtung von Schulentwicklung

Auch die Schwerpunkte in der Schulentwicklung stellen einen Faktor dar, der den Umgang von Schulen mit Mehrsprachigkeit beeinflusst bzw. eng damit verknüpft ist. So zeigt sich, dass Schulen mit einer Orientierung an MS 1 den Fokus auf Sprachförderung (der jeweiligen Unterrichtssprache) legen und Schulen mit MS 2-3 oder MS 3+ konzeptionell an Mehrsprachigkeitsdidaktik weiterarbeiten. Der sprachliche Fokus ist damit verbunden. So haben Schulen der Ausrichtung MS 1 beinahe ausschließlich

die Haupt-Schulsprache Deutsch im Blick, während insbesondere die Schulen mit einem Fokus auf MS 3+ sich in ihrer Entwicklung auf die schulische Mehrsprachigkeit als Ganzes bzw. erweitert durch zusätzliche Sprachen beziehen.

b) innere Faktoren

Eine weitergehende Analyse zeigt, welche inneren Faktoren als relevant für die grundsätzliche Orientierung der Schulen an ein- bzw. mehrsprachiger Arbeit identifiziert werden können:

- Definitionen von Mehrsprachigkeit

Aus den Daten wird deutlich, dass die von den Befragten geäußerten Definitionen von Mehrsprachigkeit an Schulen mit einer Orientierung an MS 1 und MS 2-3 stärkere Ähnlichkeiten aufweisen als im Vergleich zu Schulen mit MS 3+. So kann man bei den ersten beiden Typen feststellen, dass dort Mehrsprachigkeit durchgängig in Bezugnahme auf zweisprachige Kompetenzen bzw. gelingende und mühevolle Kommunikation in zwei Sprachen definiert wird, während bei an MS 3+ orientierten Schulen die mehrsprachige Kommunikation (in mehr als zwei bzw. drei Sprachen) und vor allem auch viel häufiger Bezüge zu mehrsprachigen Kompetenzen hergestellt werden.

- Repräsentationen von Sprachenlernen und Ziele der Sprachbildung

Auch subjektive Theorien zum Sprachenlernen erscheinen als ein relevanter Faktor in diesem Kontext. Bei den auf MS 1 fokussierten Schulen äußern sich die Befragten fast ausnahmslos dahingehend, dass das Erlernen der Haupt-Schulsprache (Deutsch) der Schwerpunkt ist und alle Lern-Anstrengungen der Schüler*innen darauf gebündelt werden (sollen). Dies kann auf unterschiedlichen Wegen geschehen, doch das Ziel ist klar gesetzt. Bei den anderen Schulen mit den Profilen MS 2-3 und MS 3+ ist das Sprachenlernen auf Mehrsprachigkeit ausgerichtet, in vielen Fällen auf additive Mehrsprachigkeit, manchmal auch auf Mehrsprachigkeit als ganzheitliche Kompetenz(en). Noch deutlicher zeigt sich die Unterscheidung in den Zielen der Sprachbildung. So stehen für die an MS 1 und MS 2-3 orientierten Schulen die (zumindest funktionale, besser bildungssprachliche) Beherrschung von zwei Sprachen im Fokus, während bei den an MS 3+ orientierten Schulen durchgehend die (auf unterschiedlichen, möglichst hohen Niveaus vorhandene) Beherrschung von mindestens drei Sprachen als Ziel genannt wird.

- Selbstbild der persönlichen Mehrsprachigkeit

Zwei weitere Aspekte aus der Gruppe inneren Faktoren, die Unterschiede hinsichtlich des Umgangs mit schulischer Mehrsprachigkeit erklären können, sind die kommunizierten Selbstbilder in Bezug auf die eigene Mehrsprachigkeit und auf die eigene Schule. So unterscheidet sich das Selbstbild der befragten Personen an den Schulen, die MS 1 bzw. MS 2-3 zugeordnet werden können, von denen der anderen Schulen (mit MS 3+) grundsätzlich dahingehend, dass sich sowohl die Schulführungskräfte als auch die Lehrpersonen als bewusst und kompetent zweisprachig bezeichnen, aber in den meisten Fällen nicht als mehrsprachig, was bei den anderen sechs Schulen jedoch durchgehend der Fall ist.

- Selbstbild der eigenen Schule

Beim Selbstbild der eigenen Schule fällt auf, dass die an MS 1 orientierten Schulen grundsätzlich nur die Sprachgruppenzugehörigkeit der Schule anmerken und dies mit dem wahrgenommenen Bildungsauftrag verknüpfen („wir sind eben eine deutschsprachige Schule und [so] müssen wir eben wirklich unserem Titel auch irgendwo gerecht werden“ (S8_IN_LP_A_195)), während dies bei den anderen Schulen nur sehr selten der Fall ist. Hier werden deutlich häufiger die Schulformen (Mittelschule, Oberschule, Gymnasium), die lokale Verortung (Stadtschule, kleine Schule auf dem Land, Schule in einem bestimmten Stadtteil) und/oder das Schulprofil (Sprachengymnasium, private Schule, paritätische Schule) genannt und beschrieben. Zusätzliche Einordnungen wie „mehrsprachige Schule“ oder „Multikulti-Schule“ kommen selten vor und scheinen kein relevanter Faktor für die Grundausrichtung der schulischen Sprachbildungsarbeit zu sein.

- allgemeiner inhaltlicher Fokus der schulischen Arbeit

Bei den inneren Faktoren gibt es einen weiteren Aspekt, der für die Orientierung an den verschiedenen Sprachbildungsschwerpunkten maßgeblich sein kann. Es zeigt sich, dass der aktuelle inhaltliche Fokus der gesamten schulischen Arbeit bei den Schulen der Gruppe MS 1 auf der Frage liegt, wie man eine bestmögliche Förderung der Hauptschulsprache erreichen kann, entweder im bereits bestehenden Schulmodell oder über zukünftige Unterrichts- und Personalentwicklung, während bei den Schulen mit dem Profil MS 2-3 oder MS 3+ durchgängig die Weiterentwicklung der Didaktik für das Unterrichten mehrerer Sprachen, vor allem auch die Mehrsprachigkeitsdidaktik und bestimmte konkrete Inhalte (Projekte, Sprachendorf, mehrsprachiges Curriculum, mehrsprachige Alphabetisierung, Integration weiterer Sprachen) als Fokus genannt werden.

- sprachlicher Fokus auf institutioneller Ebene und in Bezug auf Zukunftsperspektiven

Als letzter innerer Faktor scheint der sprachliche Fokus auf der institutionellen Ebene und in Bezug auf die geäußerten Zukunftsaussichten eine nicht unerhebliche Relevanz für die Grundausrichtung der Sprachbildung an den untersuchten Südtiroler Schulen zu haben. Auch hier wird deutlich, dass die Schulen mit einer Orientierung an MS 1 sich vor allem auf die Hauptschulsprache und ggf. noch auf eine zweite Landessprache beziehen, während die Schulen der Typen MS 2-3 und MS 3+ bei den Aussagen, die als Repräsentationen auf der institutionellen Ebene gesehen werden können, stets alle unterrichteten Sprachen im Blick haben und bei den Zukunftsperspektiven im Allgemeinen auf die gesamte schulische Mehrsprachigkeit eingehen, nicht nur auf ein oder zwei Sprachen.

5.4.4 Faktoren für den Umgang mit erweiterter Sprachenvielfalt (SV)

Das Südtiroler Bildungswesen ist grundsätzlich auf Mehrsprachigkeit ausgerichtet bzw. auf eine Auseinandersetzung mit sprachlicher Vielfalt eingestellt. Diese Vielfalt betrifft jedoch in der Wahrnehmung der befragten Personen in den meisten Fällen ausschließlich die schulische Mehrsprachigkeit. Seit ca. zwei Jahrzehnten sehen sich Schulen nun in zunehmendem Maße von einer komplexer werdenden sprachlichen Vielfalt berührt, zum Teil auch konfrontiert. Im Kapitel 5.3.6 habe ich auf der Basis der Aussagen zum praktischen Umgang mit Sprachen und Vielfalt nicht nur die Grundtypen des Umgangs mit den institutionell etablierten, d.h. unterrichteten Sprachen herausgearbeitet, sondern auch gezeigt, dass sich die Schulen je nach Ausrichtung ihrer organisatorischen und pädagogisch-didaktischen Arbeit in Bezug auf erweiterte sprachliche Vielfalt, d.h. Erstsprachen von zugewanderten Schüler*innen, sprachliche Varietäten etc. in weitere drei Typen aufteilen lassen. Diese Typen habe ich folgendermaßen genannt und erläutert:

- “exklusiver” Typ: wenn Schulen erweiterte Sprachenvielfalt vor allem problematisieren und in ihrer Haltung und in ihrem Umgang eine Marginalisierung “anderer” Sprachen zeigen;
- “integrativer” Typ: wenn erweiterte sprachliche Vielfalt an Schulen normalisiert ist, zwar als “anders”, aber doch als Teil der Vielfalt an der Schule wahrgenommen und gelegentlich im Unterricht v.a. über spontane Aktivitäten oder in Projekten eingebunden wird;
- “inklusive” Typ: wenn erweiterte sprachliche Vielfalt in vielen Formen nicht nur normalisiert und als zur Schulgemeinschaft dazugehörig empfunden wird, sondern auch grundsätzlich bei der organisatorischen und pädagogisch-didaktischen Arbeit mitgedacht wird, es also zu einer curricularen Didaktisierung kommt.

Ich möchte nun zeigen, welche Faktoren für die jeweilige Ausrichtung der Schulen relevant sind. In einem ersten Schritt gehe ich auf die äußeren Faktoren und anschließend auf die inneren Faktoren ein. Grundsätzlich ist zu erkennen, dass weitaus mehr Faktoren an der Art und Weise des schulischen Umgangs mit erweiterter Sprachenvielfalt beteiligt sind als bei der grundsätzlichen Orientierung an ein- oder mehrsprachigen Modellen für den Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit.

a) äußere Faktoren

Ich konnte insgesamt zehn äußere Faktoren herausarbeiten, die für die Ausrichtung des schulischen Umgangs mit erweiterter sprachlicher Vielfalt relevant erscheinen und werde diese im Folgenden erläutern.

- Lage der Schule

Während die Größe, die Schulform und die Sprachgruppe keine Rolle spielen, erweist sich die geografische Lage der betreffenden Südtiroler Schulen als relevant für einen bestimmten Umgang mit sprachlicher Vielfalt. So entsprechen Schulen (bis auf wenige Ausnahmen), die in einer kleineren Kleinstadt

oder auf dem Land zu finden sind, häufiger einem „exklusiven“ Typ, Schulen in einer Großstadt eher dem „integrativen“ Typ und Schulen einer mittelgroßen Kleinstadt einem „inklusiven“ Typ.

- Anteil von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen

Dieser Faktor besitzt keine sehr hohe Trennschärfe, doch es kann gesagt werden, dass Schulen des „inklusiven“ Typs einen vergleichsweise geringen Anteil an Schüler*innen mit anderen Erstsprachen bzw. „Migrationshintergrund“ aufweisen (3-10 %) und an Schulen des „integrativen“ Typs eher ein mittlerer bis hoher Migrationsanteil vorhanden ist. An Schulen des „exklusiven“ Typs sind sowohl geringe als auch hohe Anteile an Schüler*innen mit Migrationshintergrund nachweisbar, eine heterogene Situation.

- Fluktuation auf Ebene der Schulleitung

Die Analyse ergibt, dass an Schulen des „exklusiven“ Typs eine sehr viel stärkere Fluktuation bei den Schulführungskräften existiert, als dies der Fall bei den anderen Schulen ist. Sowohl beim „integrativen“ als auch beim „inklusiven“ Typ gab es in den fünf Jahren vor der Befragung keinen Wechsel der Schulleitung, sondern eine Kontinuität.

- Engagement der Schulleitung für die Themen Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt

Ein weiterer Faktor ist im Engagement der Schulleitung hinsichtlich der Thematik Mehrsprachigkeit bzw. Sprachen und Vielfalt zu erkennen. Wenn eine ausdrückliche Unterstützung dieser Themen besteht und sowohl von den Schulführungskräften selbst als auch von den befragten Lehrpersonen ausgedrückt wird, dann betrifft dies ausnahmslos jene Schulen mit einer „integrativen“ und einer „inklusiven“ Auseinandersetzung mit erweiterter Sprachenvielfalt. Bei eher weniger deutlichem Engagement für das Thema ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass die Schule einem „exklusiven“ Typ der Mehrsprachigkeitsbildung zuzuordnen ist.

- Fortbildung der Lehrpersonen für die Einbindung von sprachlicher Vielfalt

Schulen, an denen sich Lehrkräfte in Fortbildungen mit Methoden zur Einbindung von mehreren Sprachen und insbesondere von Sprachenvielfalt auseinandersetzen, sind in den meisten Fällen dem „integrativen“ oder „inklusiven“ Typ zuzuordnen. An Schulen des „exklusiven“ Typs wird entweder nicht von Fortbildungen berichtet oder dass Angebote wahrgenommen werden, bei denen eine sprachenspezifische Ausrichtung (z.B. Förderung des Deutschen) im Vordergrund steht.

- Kooperation zwischen Lehrpersonen

Auch hinsichtlich der Zusammenarbeit im Kollegium gibt es Unterschiede bei den Schulen. So findet bei Schulen des „exklusiven“ Typs selten eine Kooperation bezüglich der Planung von sprachbezogenen Unterrichtsvorhaben statt, während dies beim „integrativen“ Typ häufiger und beim „inklusiven“ Typ sehr regelmäßig vorkommt, dass gemeinsam und sprachenspezifisch geplant wird. Auch die Art und Weise der gemeinsamen Unterrichtsplanung kann als Faktor berücksichtigt werden. Bei Schulen, die

einen „integrativen“ und „inklusive“ Umgang mit Sprachenvielfalt aufweisen, gibt es einen gewissen Grad an Institutionalisierung der zeitlichen und räumlichen Kontexte für die gemeinsame Planung, während dies an Schulen des „exklusiven“ Typs eher die Ausnahme darstellt und auch nicht unbedingt zur sprachenübergreifenden Ausrichtung beiträgt, sondern allgemeine Absprachen betrifft.

- Analyse von Sprachenvielfalt im Schulprogramm

An keiner der Schulen des „exklusiven“ Typs wird im Schulprogramm die sprachliche Vielfalt der Schüler*innenschaft oder des Einzugsgebietes erwähnt. Dies wird bei den Schulen des „integrativen“ und des „inklusive“ Typs anders gehandhabt: hier findet man stets mindestens einen Hinweis auf eine „multikulturelle“, „bunte“, „diverse“ und „vielfältige Schülerschaft“ und ein „interkulturelles Gebiet“, in dem sich eine Schule befindet, zum Teil wird dies auch in den Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen gesetzt, um ein erhöhtes Verständnis für die komplexe Situation zu erzeugen.

- Kommunikation

Die Ausrichtung der Kommunikation auf Schulebene kann als weiterer Faktor angesehen werden. Hier ist festzustellen, dass sich Schulen des „exklusiven“ und des „integrativen“ Typs etwas häufiger an Zweisprachigkeit orientieren als an Mehrsprachigkeit, dies dann entweder nicht oder tendenziell positiv bewerten, der mehrsprachige Habitus (womit eine Verwendung aller Schulsprachen gemeint ist) aber klar von Schulen mit „inklusive“ Ausrichtung bevorzugt und deutlich positiv bewertet wird.

- Ausrichtung von Schulentwicklung

Die Analyse hat weiterhin ergeben, dass der Aspekt der Schulentwicklung ein sehr relevanter Faktor für die Profilbildung bei der schulischen Auseinandersetzung mit erweiterter sprachlicher Vielfalt ist. So zeigen Schulen des „inklusive“ Typs eine klare Fokussierung von mehrsprachigkeitsdidaktischen Themen in ihren Entwicklungsvorhaben, während Schulen des „integrativen“ Typs (integrierte) Sprachförderung bevorzugen und Schulen des „exklusiven“ Typs entweder keine Themen angeben oder Methoden zur Sprachförderung in einer bzw. (im ladinischen System) zwei Unterrichtssprachen nennen.

- Vernetzung und wissenschaftliche Begleitung

Sehr klar sind die Resultate der Analyse bezüglich der (wissenschaftlichen) Begleitung der schulischen Arbeit: während keine der „exklusiv“ agierenden Schulen von Bildungsdirektionen oder extern wissenschaftlich begleitet wird, ist dies bei drei von vier „integrativen“ und bei allen beiden „inklusive“ Schulen der Fall. Hinzu kommt, dass alle „exklusiv“ ausgerichteten Schulen Angaben zu einer internen Vernetzung machen (z.B. Austausch mit Schulen derselben Sprachgruppe, Treffen mit Mitarbeiter*innen der zuständigen Bildungsdirektion), gibt es an allen Schulen des „integrativen“ und des „inklusive“ Typs verschiedenste Beschreibungen einer eher extern orientierten, häufig auch internationalen Vernetzung (z.B. Austausch mit Schulen der anderen Sprachgruppe(n), Hospitation an Schulen im Ausland, Besuche von Tagungen und Konferenzen, Teilnahme an internationalen Projekten).

b) innere Faktoren

Insgesamt zehn innere Faktoren haben sich bei meiner Analyse in Bezug auf die schulische Auseinandersetzung mit erweiterter sprachlicher Vielfalt als relevant erwiesen, es sind die folgenden Aspekte:

- **Begriffe und Definitionen**

Die befragten Personen an Schulen, die dem „inkluisiven“ Typ im Umgang mit erweiterter sprachlicher Vielfalt zugeordnet werden können, gehen in ihren Definitionen von Mehrsprachigkeit vor allem auf die Kompetenzen mehrsprachiger Sprecher*innen ein und verwenden Begrifflichkeiten mit einer diversitätsbewussten Prägung. Letzteres ist ebenfalls häufig bei Schulen des „integrativen“ Typs festzustellen, wenngleich an diesen vier Schulen die Definition von Mehrsprachigkeit mit einer stärkeren Orientierung an Zweisprachigkeitskonzepten vorgenommen wird und ansonsten die funktionale Mehrsprachigkeit im Vordergrund steht. Bei den Schulen des „exklusiven“ Typs wird ebenfalls auf mehrsprachige Kommunikation (meist im Sinne von Zweisprachigkeit) verwiesen, auffällig ist hier, dass keine Bezüge zu einer über den Südtiroler Kontext hinausgehenden Vielfalt hergestellt werden.

- **Bewertung nicht-unterrichteter Sprachen**

Als weiterer Faktor ergibt sich bei der Analyse der Inhalt der wertenden Aussagen, welche die Befragten hinsichtlich der nicht-unterrichteten bzw. nicht als einheimisch empfundenen, „anderen“ Sprachen treffen. Im Vergleich zu nahezu ausschließlich positiven Wertungen der unterrichteten bzw. der Südtiroler Landessprachen werden Familien- bzw. Erstsprachen von Schüler*innen mit „Migrationshintergrund“ sehr viel negativer bzw. ambivalent bewertet. Lediglich die befragten Personen an den beiden Schulen des „inkluisiven“ Typs verwenden neutrale Formulierungen und positive Wertungen in ihren Aussagen.

- **Sprachenlernen**

Der Ansatz beim Sprachenlernen an den jeweiligen Schulen stellt einen weiteren Faktor dar. So wird an Schulen des „inkluisiven“ Typs häufig das vorhandene oder fehlende „Talent“ als Erklärung für Erfolg oder Misserfolg beim Erwerb von Kompetenzen in mehreren Sprachen angesehen, das Erlernen der Haupt-Schulsprache durch eine möglichst ausschließliche Verwendung dieser Sprache angestrebt und das Ziel einer additiven Mehrsprachigkeit in den Vordergrund gerückt. Beim „integrativen“ Typ spielt die additive Mehrsprachigkeit eine untergeordnete Rolle, hier liegt der Schwerpunkt vielmehr auf dem Erwerb der Schulsprache(n) über den Weg der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit. Beim „inkluisiven“ Typ schließlich wird als Ziel die Mehrsprachigkeit im Sinne einer Vielfalt an Kompetenzen gesetzt und soll über den Weg einer mehrsprachigen Bildung erreicht werden.

- **Selbstbild der eigenen Mehrsprachigkeit**

Die Beschreibung des Selbstbilds der eigenen Mehrsprachigkeit gibt ebenfalls einen gewissen Aufschluss über die Zuordnung zu einem der drei Typen im Umgang mit Sprachenvielfalt. So gibt es keine

großen Unterschiede zwischen Schulen des „exklusiven“ und des „integrativen“ Typs (wo jeweils Zweio- oder auch Mehrsprachigkeit als vorhanden und normal beschrieben werden), doch die Befragten der beiden Schulen des „inklusive“ Typs unterscheiden sich davon, da sie ihre eigene Sprachbiografie und ihr Sprachrepertoire explizit und ausdrücklich positiv beschreiben.

- Fremdbild in Bezug auf Schüler*innen, Eltern/ Familien und weitere Personen

Während Schüler*innen derselben Sprachgruppe an allen Schulen grundsätzlich neutral bis positiv bezeichnet und beschrieben werden, ist dies in Bezug auf Schüler*innen der anderen Sprachgruppe(n) bzw. mit zweisprachigem Hintergrund und/oder Schüler*innen mit Migrationshintergrund bzw. anderen Erstsprachen als den unterrichteten Sprachen sehr verschieden. Sowohl bei Schulen des „exklusiven“ als auch des „integrativen“ Typs werden Schüler*innen mit zweisprachigem Hintergrund sehr ambivalent beschrieben. Schüler*innen mit anderen Erstsprachen bzw. einem (angenommenen oder zugeschriebenen) Migrationshintergrund werden an „exklusiven“ Schulen tendenziell negativ beschrieben, an „integrativen“ Schulen ebenfalls ambivalent. Nur an Schulen des „inklusive“ Typs werden Schüler*innen ganz unabhängig von ihrem Hintergrund tendenziell positiv beschrieben. Eine Ausnahme von dieser Kategorie bilden die italienischsprachigen Schulen meiner Stichprobe: An keiner der drei Schulen werden Schüler*innen der anderen Sprachgruppe(n) explizit erwähnt und Schüler*innen mit Migrationshintergrund nur sehr selten und ausschließlich neutral.

Ein ähnliches Bild ergibt sich beim kommunizierten Fremdbild von Eltern bzw. Familien. Insgesamt werden diese viel seltener als Schüler*innen erwähnt, doch wenn sie beschrieben werden, dann fällt dies für Familien mit einem Südtiroler Hintergrund und derselben Sprachgruppe positiver aus und wieder gibt es an Schulen des „exklusiven“ und des „integrativen“ Typs mehr ambivalente und negative Be- und Zuschreibungen als bei Befragten am „inklusive“ Schultyp, wo eher auf Kooperation und das angestrebte Ziel einer Bildungspartnerschaft mit allen Eltern unabhängig von ihrem Hintergrund verwiesen wird.

Weitere Personen ohne Südtiroler bzw. mit anderem sprachlichen Hintergrund werden an Schulen des „exklusiven“ Typs neutral bis abwertend, beim „integrativen“ Typ grundsätzlich neutral und beim „inklusive“ Typ neutral bis positiv beschrieben.

- Repräsentation von Sprachenvielfalt in Bezug auf Personen als Herkunft vs. Sprachen

Einen weiteren Hinweis auf Unterschiede in der schulischen Auseinandersetzung mit sprachlicher Vielfalt kann auch die konzeptionelle Verknüpfung von Sprachenvielfalt mit einer bestimmten Herkunft von Personen oder mit Sprachen im Repertoire einer Person oder einer Gruppe bieten. Eine diesbezügliche Analyse zeigt, dass die Befragten an Schulen des „exklusiven“ Typs grundsätzlich (sprachliche) Vielfalt eher mit Personen aus verschiedenen Herkunftsländern oder geografischen Regionen verbinden, Interviewte an Schulen des „integrativen“ Typs eher Herkunftsländer aber auch Sprachen oder

Sprachgruppen nennen und Schulangehörige der als „inklusiv“ eingeordneten Schulen eher Sprachen und nur selten Herkunftsländer aufzählen.

- In-/Out-Groups vs. Integration von Schüler*innen und/oder Eltern mit Migrationshintergrund

Es gibt einen weiteren Aspekt, der relevant für Schulen im Umgang mit sprachlicher Vielfalt erscheint, aber nicht dieselbe Trennschärfe wie andere Faktoren aufweist. Es gibt mehrere Schulen, bei denen die Befragten in ihren Aussagen deutlich machen, dass sie in ‚In- und Out-Groups‘ denken, also einerseits von „unseren Schülern“, „unseren Südtiroler Familien“ und andererseits von „den Migrations-schülern“ und „den anderen Familien“ sprechen. Eine andere Möglichkeit der sprachlichen Einordnung wird von Schulangehörigen gewählt, die grundsätzlich von „unseren Schülern“ und „ihren Familien“ sprechen und dabei nicht zwischen einheimischen Personen derselben oder einer anderen Sprachgruppe oder mit einem Migrationshintergrund unterscheiden, also ein eher integriertes oder inklusives Bild der Schüler*innen und Familien übermitteln. Bei der Analyse zeigt sich, dass an Schulen des „exklusiven“ Typs eher die ‚In-/Out-Group‘-Unterscheidung vorgenommen wird, an Schulen des „inklusi-ven“ Typs bzw. auch an allen drei italienischsprachigen Schulen die sprachliche Einordnung deutlich integrierter geschieht und an Schulen des „integrativen“ Typs beide Beschreibungsmöglichkeiten ohne klare Präferenz vorhanden sind.

- thematischer und sprachlicher Fokus bei Repräsentationen des Umfelds

Auch die Repräsentationen des Umfelds spielen mehr oder weniger indirekt eine Rolle in der Orientierung der Schulen bezüglich des Umgangs mit erweiterter Sprachenvielfalt. So ist zu sehen, dass Schulen des „exklusiven“ Typs deutlich häufiger das Umfeld mit der (eher negativ wahrgenommenen) Präsenz der anderen Sprachgruppe verbinden und/oder gesellschaftliche bzw. historisch bedingte Probleme in der Bewältigung von (zunehmender) Diversität sehen. Bei Schulen des „integrativen“ Typs ist festzustellen, dass einerseits die (zum Teil ambivalent, aber bei einigen auch positiv wahrgenommenen) gesellschaftlichen Entwicklungen eine große Rolle spielen und auch sehr viel über die (noch weiterzu-führende) Integration der Gesellschaft und die damit verbundenen Öffnung der Politik gesprochen wird. An Schulen des „inklusi-ven“ Typs wird ausschließlich auf die Integration der gesellschaftlichen Gruppen eingegangen, wobei hier durchaus Herausforderungen gesehen werden, aber die wahrge-nommenen Chancen und positiven Beispiele in den Aussagen grundsätzlich überwiegen.

Hinzu kommt, dass die Befragten der deutsch- und italienischsprachigen Schulen fast ausschließlich auf die beiden entsprechenden Sprachgruppen und die Bedingungen und Entwicklungen ihrer (mehr oder weniger festgestellten) Integration eingehen, die ladinischen Schulen hingegen stets alle drei Sprachgruppen (und als positive Referenz deutlich mehr die ladinische Sprachgruppe) im Blick haben. Zwei Schulen des „integrativen“ Typs und beide Schulen des „inklusi-ven“ Typs nennen auch Personen bzw. Personengruppen mit anderen sprachlichen Hintergründen, wenn sie über das lokale oder erwei-terte Umfeld auf den Ebenen von Gesellschaft, Geschichte, Politik, Wirtschaft u.a. sprechen.

- Kongruenz zwischen Äußerungen von befragten Schulleitungen und Lehrpersonen

Quasi als „Nebenprodukt“ meiner Analyse ergab sich noch ein weiterer Aspekt, der nicht direkt auf den Inhalten der Aussagen der befragten Personen beruht, den ich jedoch zur Gruppe der inneren Faktoren hinzuzählen möchte. Es betrifft eine in unterschiedlichem Maße vorhandene Kongruenz zwischen den Aussagen der interviewten Personen. Ich habe festgestellt, dass diese an Schulen des „exklusiven“ Typs eher selten vorhanden ist, was bedeutet, dass Schulleitung und Lehrpersonen an Schlüsselstellen unterschiedliche Schwerpunkte setzen bzw. dieselben Themen und Zusammenhänge unterschiedlich beschreiben oder bewerten. Im Kontrast dazu ist an Schulen des „integrativen“ und „inklusive“ Typs diese Kongruenz stets gegeben, hier gibt es keine auffälligen Diskrepanzen zwischen den Aussagen der Schulführungskräfte und denen der Lehrerinnen und Lehrer.

- Zukunftsperspektiven

Als letzten inneren Faktor mit Relevanz dafür, wie die untersuchten Schulen mit erweiterter sprachlicher Vielfalt umgehen, habe ich den Aspekt der Zukunftsperspektiven herausgearbeitet. Dieser Punkt spielte in den bisher beschriebenen Ergebnissen noch keine Rolle, sondern war eher implizit in den Repräsentationen auf der Ebene des Umfelds bzw. auf institutioneller Ebene enthalten. Eine detaillierte Analyse zeigt, dass sich Schulen sowohl im inhaltlichen als auch im sprachlichen Fokus ihrer geäußerten Zukunftsaussichten für die sprachliche Bildung im Kontext wachsender Vielfalt in Südtirol unterscheiden. Dabei steht für die Schulen des „inklusive“ Typs klar der Wunsch nach mehr gesellschaftlicher Integration und die Entwicklung bzw. Genehmigung mehrsprachiger Schulprofile im Fokus. An Schulen des „integrativen“ und „exklusiven“ Typs sind die Perspektiven eher heterogen, hier wird oft von einer generellen Weiterentwicklung, manchmal ebenfalls von Integration und einige Male auch davon gesprochen, dass man sich einen „roten Faden“ und mehr Klarheit in Bezug auf die gewünschten Orientierungen von schulischer Arbeit wünscht.

Im Hinblick auf einen Aspekt beim sprachlichen Fokus ist die Unterscheidung deutlicher: An keiner der Schulen des „exklusiven“ Typs wird bei den Zukunftsperspektiven auf erweiterte sprachliche Vielfalt Bezug genommen, während sie an Schulen des „integrativen“ Typs mit genannt wird (wenngleich meistens dabei die Herausforderungen und Grenzen betont werden) und sie an Schulen mit „inklusive“ Ausrichtung als klar dazugehörig definiert wird.

5.5 Visionen für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Südtiroler Bildungswesen



Abb. 12 Aspekte der Kategorie 'Visionen für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt'

5.5.1 Allgemeines zu den Dimensionen der Daten

Im Zuge der in Kap. 5.4 erläuterten Analyse der bedingenden Faktoren ist aufgefallen, dass die Ausichten, Ideen und Wünsche für die Zukunft einen zentralen Faktor für den schulischen Umgang mit sprachlicher Vielfalt darstellen. Daher soll diese Kategorie noch vertieft behandelt werden und an dieser Stelle der Ergebnisteil um die Resultate einer weiteren selektiven Kodierung erweitert werden.

In diesem Unterkapitel geht es um eine Darstellung der Zukunftsvisionen hinsichtlich der Perspektiven für einen möglichen Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Südtirol. Als Datengrundlage für eine entsprechende Analyse dienen mir die Angaben aller Befragten, die ich als „Ausblick“ oder „Wünsche“ kodiert habe, da diese eine klare Zukunftsorientierung in Bezug auf Entwicklungen und Desiderata aufweisen. Insgesamt habe ich rund 400 Äußerungen in der Kategorie „Zukunftsvisionen“ kodiert. „Ziele“ werden keine Rolle spielen, da diese konkret für den aktuellen Umgang mit Sprachen und Vielfalt formuliert wurden und in den Bereich „praktischer Umgang mit sprachlicher Vielfalt“ auf schulischer bzw. Unterrichtsebene einfließen (Kap. 5.3.5). Ergänzend werde ich überprüfen, inwiefern die Rahmendokumente Bezug auf eine entsprechende Vision nehmen.

Ich werde in der Ergebnisdarstellung herausarbeiten, wie sich die Befragten die Zukunft im Hinblick auf sprachliche Vielfalt in Südtirol vorstellen und zeigen, dass sich die als „Zukunftsvisionen“ gelesenen Angaben auf vier Ebenen bewegen und – in sehr unterschiedlicher Häufigkeit – entweder sprachliche, personenbezogene, gesellschaftliche und/oder institutionelle Aspekte fokussieren. Darüber hinaus werde ich erläutern, welche Dimensionen sprachlicher Vielfalt angesprochen werden und in Vorbereitung auf die Diskussion darlegen, inwiefern es so etwas wie eine Gesamtvision für Südtirols (institutionelle) Sprachenwelt gibt.

5.5.2 Visionen auf sprachlicher Ebene

Ein kleiner Teil der Äußerungen, die sich auf den zukünftigen Umgang mit Sprachenvielfalt im Südtiroler Kontext beziehen, behandelt die Weiterentwicklung von Sprachen an sich. So gibt es 28 Äußerungen, die entweder zukünftige Bedeutungen oder ein zukünftiges Bewusstsein für Sprachen beinhalten.

a) Bedeutung von Sprachen

Für einen Teil der Befragten kommt es in Zukunft u.a. darauf an, (bestimmten) Sprachen mehr bzw. eine andere Bedeutung beizumessen. So soll der „Wert der Muttersprachen“ besser vermittelt (S2_IN_LP_A_714) und „Ursprungssprachen“ noch besser wertgeschätzt (S3_IN_SL_A_285). Die Südtiroler Bildungswelt soll „das Eigene bewusst pflegen“ (P2_IN_A_117) und sich gleichzeitig „für außer-europäische Sprachen öffnen“ (S12_IN_SL_A_199). In Bezug auf konkrete Sprachen heißt das für die befragten Personen, dass Italienisch „an Wert gewinnen“ und „mehr soziale Akzeptanz und Anerkennung“ erhalten soll“ (S2_IN_LP_B_788), dass Ladinisch erhalten, wertgeschätzt, gefördert und mehr unterrichtet werden sollte (S3_IN_SL_A_305), damit der „Reichtum immer mehr gelebt wird“ (P1_IN_A_161). Auch Südtiroler Dialekte des Deutschen spielen eine Rolle, so soll die „Scham“ wegen des Dialekts bzw. des Akzents überwunden werden und damit auch das „Vorurteil, dass die Südtiroler kein Deutsch können“ (B2_IN_B_305). In Bezug auf das Englische hingegen sei es „nicht [zu] übertreiben“ (S2_IN_LP_B_744) und im schulischen Bereich seine „Vormachtstellung beiseite [zu] schieben“ (B2_IN_B_297).

b) Bewusstsein für Sprachen

Ein weiterer Aspekt in Bezug auf die zukünftige Entwicklung im Hinblick auf Sprachen kann in einem veränderten Bewusstsein für Sprachen gesehen werden. So soll das „Bewusstsein für Sprachen“ bzw. für „die Bedeutung von Sprachen noch gesteigert“ werden (B2_IN_C_268), indem Sprache als „Faszination“ (S1_IN_LP_B_327) und Mehrsprachigkeit als „Selbstverständlichkeit“ wahrgenommen wird (S10_IN_LP_B_408) und die Anwendung von Sprachen mit „mehr Freude“ geschehen soll (P2_IN_A_53). In Südtirol soll man zu der Erkenntnis kommen, dass „in diesem Land jeder seine Muttersprache hat und [die Schule] allen [mehrsprachige und interkulturelle] Fähigkeiten vermittelt“ (S10_IN_SL_A_118).

5.5.3 Visionen in Bezug auf Personen

Einen weiteren Aspekt bei den Zukunftsaussichten und -wünschen stellen die Visionen im Hinblick auf bestimmte Personen(-gruppen) dar (32 Nennungen), hierbei können drei Gruppen identifiziert werden. Sortiert nach der Häufigkeit der Nennungen sind diese: Schüler*innen (20), Lehrpersonen (9) und „Familien mit Migrationshintergrund“ (3). Dabei gibt es mehrere Aspekte, die von mehreren Befragten bzw. an mehreren Schulen genannt und folgendermaßen zusammengefasst werden können:

a) Schüler*innen

Die Aussagen der Befragten lassen sich so zusammenfassen, dass Schüler*innen insgesamt erfolgreicher („Kinder sollen es weiterschaffen [und] in die Arbeitswelt integriert werden“ (S5_IN_LP_A_306)), (auch sprachlich) flexibler (B2_IN_B_293), mehrsprachiger (B3_IN_B_81; S2_IN_LP_B_868; P1_IN_A_193; S2_IN_LP_B_722) bzw. kompetenter in Deutsch (S10_IN_LP_F_159) oder Italienisch (B2_IN_C_268) werden und mehr Freude an der Verwendung von Sprachen haben sollen (S6_IN_LP_C_233).

b) Lehrpersonen

Für Lehrpersonen haben die Befragten die Vision, dass diese „aufgeschlossener“ (S6_IN_LP_A_235), „mehrsprachiger“ (B2_IN_B_229; B3_IN_B_69; B3_IN_B_297) und gleichzeitig „sprachbewusster“ (S10_IN_SL_A_118) werden und sich am Profil der „europäischen Sprachlehrperson“ orientieren sollen (B3_IN_B_17).

c) „Familien mit Migrationshintergrund“

Familien bzw. Menschen, die aus einem anderen Land bzw. einer anderen Region nach Südtirol gekommen und dort ansässig geworden sind, sollen ihre eigene Sprache leben (S4_IN_LP_B_251) und können drei bzw. vier (Landes-)Sprachen erlernen (S3_IN_LP_2_A_401). Zudem sollen insbesondere Mütter über an Schulen stattfindende Sprachkurse Kompetenzen in mindestens einer Landessprache erwerben können (S3_IN_SL_A_129). Es wird davon ausgegangen, dass in nicht allzu ferner Zukunft, „[die Migranten] das [mit den Sprachen] manchmal ein bisschen besser hin[kriegen] [als die Südtiroler], denn die sind irgendwann einmal zweisprachiger als wir“ (S5_IN_SL_A_165).

5.5.4 Visionen in Bezug auf das Umfeld

In den Interviews gibt es einen Teil an Äußerungen, die sich auf Zukunftsvisionen im Hinblick auf Veränderungen im Umfeld beziehen (62 Nennungen). Dabei geht es vor allem um die Aspekte einer gesellschaftlichen und einer politischen Öffnung im Sinne von „Entlastung“ der Thematik, Integration, Mehrsprachigkeit und Anpassung des rechtlichen Rahmens, die Details werde ich im Folgenden im Überblick vorstellen.

a) Gesellschaftliche Öffnung und Integration der Südtiroler Sprachgruppen

Viele Befragte stellen in ihren Zukunftsaussichten und Wünschen dar, dass sie sich eine offenere Gesellschaft für Südtirol vorstellen (B3_IN_A_215). Das heißt, „es muss ein Miteinander sein, es muss eine Möglichkeit des Dialogs sein, weil dann perfektioniert es sich“ (P1_IN_A_57), es soll „der natürliche Austausch [...], [ein] sich Annähern, das Verstehen [und] Respektieren von Unterschiedlichkeiten“ (P2_IN_A_97) gefördert werden und „ein wirklich gelebtes Zusammenleben der [...] Sprachgruppen in Südtirol“ geben (S4_IN_SL_A_5). Dabei geht es grundsätzlich um die autochthonen Sprachgruppen, denn es heißt auch: „wir müssen [bei der Integration] nicht immer ganz weit gehen, bis zur Migration, denn eigentlich haben wir noch einige Sachen in unserem Land [...] die auch noch ein bisschen besser zu integrieren wären“ (S4_IN_SL_A_5) und man „darf die Südtiroler Familien nicht vergessen“ (S4_IN_SL_A_149). Für diese Entwicklung sind innerhalb der Gesellschaft „viele Gespräche“ (S8_IN_LP_D_269), „Vertrauen [...] in die Menschen vor Ort“ (S8_IN_SL_A_202), „ein bisschen Ehrlichkeit“ (S4_IN_LP_A_198), „Mut“ (S6_IN_LP_B_257), „Flexibilität“ (S1_IN_SL_A_376) und „ein Stück Gelassenheit“ (S5_IN_SL_A_543) nötig, dann könne man „gemeinsam auf [geteilte] Werte aufbau[en]“ (S3_IN_SL_A_229), „Klischees [...] mit Argumenten entgegen[wirken]“ (B2_IN_B_313), „dass man das [Zusammenleben] ein bissl entkrampft“ (S1_IN_SL_A_376) und alle gemeinsam „vielleicht etwas ändern [können]“ (S11_IN_LP_B_515). An sich sei man schon auf einem guten Weg, doch „wenn es noch offener wird, dann ist es [...] noch besser“ (S3_IN_LP_1_B_408).

b) Mehrsprachige Südtiroler Gesellschaft und „Entlastung“ des Themas

Für viele interviewte Personen in der Südtiroler Bildungswelt steht außer Frage, dass Südtirol mit seiner Mehrsprachigkeit über einen „enormen Reichtum“ (P2_IN_A_117) und damit über etwas ganz Besonderes verfügt. Dies soll auch in Zukunft so sein und so wird betont, dass man nicht nur die mehrsprachige Situation generell im Bewusstsein haben (P2_IN_A_117), sondern Mehrsprachigkeit noch viel mehr als „Chance“ begriffen (S6_IN_LP_C_233), als „Markenware“ ausgebaut (S6_IN_SL_A_218) und als „Mehrwert“ geschätzt werden soll (S6_IN_SL_A_254). Südtirol soll seine eigenen Ressourcen und sein eigenes Potenzial wertschätzen und sogar möglichst noch „mehrsprachiger“ werden (S3_IN_LP_1_A_401), wobei man „die Hoffnung nie aufgeben soll“, dass doch alle eines Tages noch dreisprachig sein können (S4_IN_LP_B_3).

Damit diese Entwicklung hin zu einer (selbst-)bewussten mehrsprachigen Gesellschaft gelingen kann, müsse man grundsätzlich zumindest „flexibler werden [...] mit den Sprachen“ (S1_IN_SL_A_344), „alte, vorgefertigte Muster [...] loswerden“ (B2_IN_B_177) und „insgesamt [...] an das Thema Sprache einfach unverkrampft herangeh[en]“ (B2_IN_C_292). Konkreter gesagt hieße das, „weniger emotional, weniger ideologisch behaftet [und dafür] praktischer [zu] arbeiten“ (P2_IN_A_121), Sprachen „von bestimmten ideologischen Hintergründen zu befreien“ (S1_IN_SL_A_53 und S1_IN_SL_A_344) und „historische Ängste [...] loszuwerden“ (B2_IN_B_305). Die Diskussion über das Sprachenlernen soll

„unkomplizierter“ ablaufen (P2_IN_A_61), zum Beispiel müsse man auch die Angst vor frühem oder mehrsprachig ausgerichtetem Sprachunterricht verlieren (B2_IN_B_337).

c) Politische Öffnung

Mehrere Befragte sprechen von ihrer Hoffnung auf eine „Öffnung [für] dieses politische Klima“ (B2_IN_B_353), „mehr Freiheit [...] für die Materie“ (S11_IN_LP_A_499) und dass gesellschaftliche und institutionelle Veränderungen „von der Politik auch angenommen“ werden (S3_IN_LP_2_B_403). Dafür sollen „alle auch von der Politik her [...] an einem Strang ziehen und das als Chance sehen, diese Mehrsprachigkeit, die wir jetzt sicher im Laufe der nächsten Jahre noch mehr präsent [be]kommen werden“ (S6_IN_LP_C_233). Die Initiative soll hierfür von den Schulen ausgehen – so hofft man, mit den eigenen „Ideen viel mehr Gehör [zu] finden“ (B2_IN_B_345) und auch von bildungspolitischer Seite wird betont, dass man „auch bewusst Schulen dazu [animiere]“, die Initiative zu ergreifen, da die Politik nicht jedes kleine Detail der schulischen Aktivitäten „ausdiskutieren“ kann, sondern einen „guten Rahmen irgendwo den Schulen so zu geben“, dass sie gut arbeiten können (P2_IN_A_121).

d) Anpassung des rechtlichen Rahmens

Es gibt zudem Hinweise darauf, dass sich die Befragten einen angepassten rechtlichen Rahmen für den zukünftigen Umgang mit Mehrsprachigkeit vorstellen und wünschen. So soll sich die Politik klar und ggf. auch neu positionieren, in dem Sinne, dass es eine „klare politische Linie“ für den Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt an Schulen gibt (S5_IN_SL_A_447) und eine „Weiterentwicklung im gesicherten Rahmen“ möglich ist (S3_IN_SL_A_245), sodass die Schulen „nicht eingebremst werden von rechtlichen Bedenken, die natürlich historisch bedingt sind“ (B2_IN_B_345). Konkrete Ansätze wären hierfür einerseits, dass die „Rahmenrichtlinien neu zu schreiben“ sind (B3_IN_B_289) oder dass möglicherweise eine veränderte Gesetzeslage geschaffen wird. Im Moment sei dies „kein Thema, wir haben den Artikel 19, vielleicht wird er [jedoch] irgendwann einmal fallen“ (B2_IN_B_341).

Des Weiteren beinhaltet die Vision mehrerer Befragter eine starke schulische Autonomie, die auf keinen Fall verringert (S8_IN_SL_A_202), sondern eher ausgeweitet werden sollte. So würde man von „[weniger politischen] Vorgaben“ profitieren (B3_IN_A_403), auch solle man die autonome Schule nicht zu stark reglementieren (S8_IN_SL_A_198) oder Barrieren schaffen (S10_IN_LP_C_393). Individuelle Lösungen stehen ebenfalls im Fokus der Zukunftsvorstellungen: Bildungspolitik soll den unterschiedlichen Realitäten der schulischen Kontexte und dem Alltag der einzelnen Schulen Beachtung schenken und gerecht werden (S8_IN_SL_A_198), es braucht flexible Rahmenbedingungen für die Umsetzung bestimmter Ideen (P2_IN_A_61; B2_IN_A_235) und keinesfalls eine „gleichmacherische“ Bildungspolitik (S8_IN_SL_A_198).

5.5.5 Visionen auf institutioneller Ebene

Der größte Teil an Äußerungen, die ich in meinen Daten als Zukunftsvisionen für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Südtirol identifiziert habe, bezieht sich auf den institutionellen Bereich (283 Nennungen). Hier geht es vor allem um Entwicklungen in der (Sprach-)Forschung, um eine veränderte Professionalisierung von Lehrkräften, bestimmte Umgangsweisen auf schulischer und auf unterrichtlicher Ebene sowie um neue Bildungsmodelle und didaktische Konzepte.

a) (Sprach- und Bildungs-)Forschung

Mehrere Befragte äußern die Vorstellung bzw. den Wunsch, dass weiter bzw. mehr zu Mehrsprachigkeit geforscht wird, da Forschung zur Entkräftung von Klischees beitragen könne. Als konkrete Themen werden genannt: eine Bestandsaufnahme (B3_IN_B_25) und damit verbundene Studie zur „Effizienz der einzelnen Didaktik[en] und der Sprachdidaktik“ (S3_IN_LP_2_C_434), wissenschaftliche Belege für den Sinn und Erfolg einer mehrsprachigen Alphabetisierung (S3_IN_LP_2_C_446) und einem durchgängig zweisprachigen Unterricht in einem minderheitssprachlichen Schulwesen (S1_IN_SL_A_308), eine Studie darüber, warum bei Englisch die Motivation bei allen Schüler*innen hoch ist (im Gegensatz zum Erlernen der „zweiten Landessprache“) (S5_IN_SL_A_305) und Studien zur Gleichwertigkeit und zu Chancen von der Integration von Herkunftssprachen (S3_IN_LP_1_A_339) – dies einerseits in Bezug auf das spätere berufliche Leben (B2_IN_B_77) und andererseits für die Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Mehrsprachencurriculums (B2_IN_B_193). Ein weiterer Aspekt betrifft die Außenwirkung, die Forschung leisten kann. So wird festgestellt, dass „die bereits vorhandene Mehrsprachigkeitsdidaktik [...] dann irgendwann über Südtirol hinaus dann wirklich ja auch exemplarisch sein kann“ (P2_IN_A_117).

b) Professionalisierung

Auch im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrkräften gibt es verschiedenste konkrete Vorstellungen. Diese betreffen zum Einen die universitäre Ausbildung und zum Anderen die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung.

Die Lehrer*innenausbildung soll insgesamt verbessert werden (S6_IN_SL_A_158), Lehrpersonen sollen bereits im Studium vernetzter (S11_IN_LP_C_256), systematischer (B2_IN_A_135) und adäquater (S3_IN_LP_1_B_407) mit einem stärkeren Fokus auf den Umgang mit Heterogenität auf die schulische Realität (u.a. im Sinne von „Multikultiklassen“, S4_IN_LP_B_284) vorbereitet werden. Inhaltlich sollen vor allem die Ausbildung für den CLIL-Unterricht weiterentwickelt (S11_IN_LP_C_294), ladinische Geschichte und Sprache für alle Südtiroler Lehrkräfte angeboten (P1_IN_A_269) und der „Umgang mit Mehrsprachigkeit [...] als kleines Pflichtmodul“ integriert werden (B2_IN_B_229). Für eine höhere Verbindlichkeit müsste schon „das Schulamt [...] da oft mehr, viel strenger sein“ und eine bessere Lehrer*innenbildung fordern (S4_IN_LP_B_284), damit das Studium nicht nur eine „Schadens-

begrenzung“, sondern eine wirkliche „Sensibilisierung“ und kompetenzorientierte Vorbereitung bieten könne (S5_IN_SL_A_561).

In der Ausbildung soll ebenfalls sowohl seitens der Universität(en) als auch von den Studierenden ein Fokus auf Mehrsprachigkeit gelegt werden (S11_IN_LP_A_288). Ideal wäre eine dreisprachige Ausbildung für alle (S12_IN_LP_A_211), auch Ladinisch solle implementiert werden, denn „das [Kennenlernen] von Ladinien fehlt schon ein wenig“ (P1_IN_A_205). Das Studium müsse schon auf Mehr- bzw. Vielsprachigkeit vorbereiten, denn Lehrpersonen, die gut auf Mehrsprachigkeit vorbereitet sind, wären „ein Joker“ in beiden (bzw. allen) Schulwelten (S11_IN_LP_A_288).

Analog dazu soll in der Fortbildung ein stärkerer Fokus auf Sprachbildung gelegt werden: hier werden Angebote zum Thema Sprachförderung, zu Methodik und Didaktik für die Integration von Sprachen bzw. für sprachsensiblen Unterricht gewünscht und alles soll möglichst praxisnah in Didaktischen Werkstätten oder arbeitsbegleitend in Kursfolgen vermittelt werden.

c) Schulebene

Auf der schulischen bzw. schulorganisatorischen Ebene gibt es ebenfalls den Wunsch nach mehr Austausch. Dieser kann zwischen Schulen derselben aber auch unterschiedlicher Sprachgruppen stattfinden, zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, aber auch in der Zusammenarbeit mit verschiedenen Bildungsinstitutionen bzw. vermehrt mit Wissenschaftler*innen. Dabei steht der Erfahrungsaustausch im Fokus (S5_IN_SL_A_3), möglicherweise auch als „Katalog von Erfahrungen“ (S1_IN_SL_A_248), gleichzeitig aber auch die Evaluation und Reflexion der bisherigen Arbeit im Bereich Sprachen (S6_IN_LP_B_257). Grundsätzlich besteht auch die Vision eines niedrigschwelligen Austauschs zwischen benachbarten Schulen (S8_IN_LP_D_269) oder solchen, die zu unterschiedlichen Sprachgruppen gehören, sich aber ohnehin ein Schulgebäude teilen, „dann brauchen [diese] nicht einmal zusätzliche Gelder, es ist alles da“ (S11_IN_LP_C_165).

Schulen wünschen sich auch mehr (wissenschaftliche) Begleitung ihrer Arbeit (S3_IN_LP_2_C_424; B2_IN_B_177). Man solle die Wissenschaft mit einbeziehen, möglicherweise neue Konzepte an Pilot-schulen testen (B3_IN_A_363) und durch professionelle Begleitung nicht nur an Stadtschulen, sondern auch in der Peripherie (S6_IN_LP_A_247) die schulische Arbeit mittels konstruktiver Kritik weiterbringen (B3_IN_B_113).

Auch für die Bewertung von Schüler*innen gibt es einen Wunsch nach Veränderungen: es wird diskutiert, dass man „Noten abschaffen“ (S9_IN_LP_1_A_403) oder doch zumindest kritisch im Hinblick auf den ständigen Vergleich und Notendruck hinterfragt werden solle (S8_IN_LP_D_249). Es gibt zudem die Idee, außerschulische Tätigkeiten auch für die Beurteilung von Sprachkompetenzen heranzuziehen (B2_IN_B_105), stärker die individuelle Bezugsnorm bzw. alternative Beurteilungen für Schüler*innen

zu fokussieren (S8_IN_LP_A_255) und Prüfungen für Mehrsprachigkeitskompetenzen zu entwickeln (B2_IN_B_193).

Schulen sollen auch einen besseren Umgang mit Heterogenität leisten. So wird erwähnt, dass „Schule etwas tun müssen [wird]“ im Bereich Mehrsprachigkeit und Migration (S9_IN_LP_2_A_422) und wenn man nicht die „menschliche Komponente“ vergessen wolle (S2_IN_SL_A_329), dann müssten sich nicht die Schüler*innen ändern, sondern die Schule (B2_IN_C_116). Um das zu erreichen, sollen Lehrpersonen inklusiv arbeiten (B1_02_289) bzw. muss Schule „eine wirkliche Integration“ leisten (B2_IN_A_207) und sich an Heterogenität orientieren (B2_IN_B_77). Man solle sich von der „Illusion“ einer Homogenität verabschieden (S8_IN_LP_A_247) und sich auf mehr Vielfalt einstellen (S1_IN_SL_B_125). Dies erfordere bei Lehrpersonen viel Kraft (S1_IN_SL_B_125), mehr Toleranz (S6_IN_LP_C_233), sie sollen „die Angst davor verlieren, wenn von den Schülern [jemand] eine Sprache spricht, die [man] nicht versteh[t]“ (B2_IN_B_73) und mehr Verständnis für „die Kultur, die Eigenart“ und das Bildungsverständnis entwickeln (S5_IN_SL_A_3). Es dürfe keinen Rückfall in Diskussionen wie eine „Sprachschule für die Ausländer [...] ein Blödsinn“ (S8_IN_SL_A_202) oder die Entwicklung von „Ghettoschulen“ geben (S4_IN_SL_A_5), stattdessen sei der Reichtum der Vielfalt mehr zu schätzen, quasi als „sinfonia“ (S12_IN_LP_C_409; dt. Symphonie).

Die Institution Schule müsse den Bedürfnissen der Kinder gerecht werden (S10_IN_SL_A_118), die „Mehrsprachigkeit der Kinder annehmen [und] tolerieren“ (S6_IN_LP_C_161) und es schaffen, dass sich Schüler*innen mit Sprecher*innen unterschiedlicher Sprachen auseinandersetzen (S10_IN_LP_C_393). Darüber hinaus soll Schule mehrsprachige und interkulturelle Fähigkeiten vermitteln (S10_IN_SL_A_118), eine Sensibilisierung für die Vielfalt möglichst schon im Kindergarten leisten (S4_IN_LP_B_251) und Schüler*innen mehr Zeit und Möglichkeiten zum aktiven Selbstlernen bieten (S7_IN_LP_B_613). Dafür braucht es nach Einschätzung verschiedener Lehrpersonen mehr Spielraum und mehr Material für Differenzierung und eine stärkere Nutzung der personalisierten Förderpläne, möglicherweise auch gezielte Herkunftssprachenkurse.

Der veränderte Umgang mit Heterogenität wird auch als Frage von zukünftig besser angepassten Ressourcen diskutiert. Häufig wird der generelle Wunsch nach mehr Unterstützung auf institutioneller Ebene geäußert (B2_IN_A_63), da man „sicherlich viel Energie [in die Mehrsprachigkeit] investieren müssen“ wird (S1_IN_SL_A_344). An Ressourcen benötige man mehr Zeit (S9_IN_LP_1_C_399), mehr Geld (S7_IN_SL_A_A_451), kleinere Klassen (S9_IN_LP_1_C_405), „mehr Möglichkeiten [...] Lehrpersonen selbst auszuwählen“ (S9_IN_SL_A_267), nicht nur mehr Stellen, sondern vor allem gut ausgebildete Lehrkräfte (S4_IN_LP_B_154), mehr personelle Unterstützung für Inklusion und sprachliche Integration (S2_IN_SL_A_329; S5_IN_LP_C_758), durchsetzungsfähige und offene Schulführungskräfte (S11_IN_LP_C_495; S8_IN_SL_A_202), angepasste Lernmaterialien, auch für ein sprachenübergreifendes Unterrichten (S1_IN_SL_A_376; S11_IN_LP_C_374), eine bessere, zielführende und sprachen-

integrierende Mediennutzung (S1_IN_SL_A_376; S3_IN_SL_A_297), aber an der ein oder anderen Stelle auch „mehr Ruhe [und] Entschleunigung“ statt „materialismo“ (S11_IN_LP_C_317; dt. Materialismus). Auf schulischer Ebene könnten Ressourcen auch dahingehend ausgeweitet werden, um „Räume [zu] schaffen, wo Sprachen sich begegnen“ (B2_IN_B_73).

Auch die Elternarbeit wird im Zusammenhang mit Entwicklungen auf schulischer Ebene erwähnt. So sollen Eltern noch besser über Schulen bzw. das Südtiroler Schulsystem informiert werden (S5_IN_LP_B_541). Grundsätzlich müsse bei der Elternarbeit mehr passieren (S8_IN_SL_A_154), Eltern sollen auch (wieder mehr) Verantwortung für die Erziehung übernehmen (S2_IN_SL_A_329).

Für Lehrpersonen erhoffen sich viele Befragte mehr Anerkennung (S7_IN_LP_B_617), Verständnis und mehr Wertschätzung (S5_IN_LP_B_683; S8_IN_LP_A_273). Dies könnte auf ideeller Ebene („Lehrpersonen das Gefühl geben, dass sie das Richtige tun“, B3_IN_B_289), aber auch auf finanzieller Ebene geschehen („Lohnerhöhung“, S3_IN_LP_1_B_437, „eine fixe Stelle“, S1_IN_LP_B_321). Doch Lehrkräfte sollen auch von sich aus bereit sein für Veränderungen, sie sollen „sich auf den Weg machen [und] aufhören nur zu jammern“ (S6_IN_LP_A_151), nicht den Enthusiasmus verlieren (S11_IN_LP_B_497) und „weiterhin Freude am Unterrichten“ haben (S2_IN_LP_A_778). Zentral ist die Vorstellung von einer verbesserten Zusammenarbeit zwischen Lehrenden. Insgesamt vierzehn Mal wird von verschiedenen Personen der Wunsch nach mehr Kooperation (insbesondere sprachenübergreifend) geäußert, damit man nicht so sehr auf sich „alleine gestellt“ sei (S8_IN_LP_B_267).

d) Unterrichtsebene

In meinen Daten finden sich zudem Äußerungen, die sich als Visionen bzw. Weiterentwicklungen auf unterrichtlicher Ebene, also hinsichtlich veränderter Methodik und Didaktik einordnen lassen. Neben Aussagen zu einer generellen Weiterentwicklung von Didaktik und einem starken inhaltlichen Fokus auf den Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik (s.u.) werden auch der modulare Unterricht (B2_IN_A_215; S7_IN_SL_A_415; S3_IN_SL_A_237), eine verbesserte Sprachförderung (S5_IN_SL_A_91), Kompetenzorientierung (B3_IN_B_17; S7_IN_SL_A_169), der sprachensible und der fächerübergreifende Unterricht (S8_IN_LP_A_273; B2_IN_B_233; S3_IN_SL_A_193) und eine stärkere Individualisierung (S10_IN_SL_A_118) angesprochen.

Allgemeine Aussagen zur Weiterentwicklung von (Sprach-)Didaktik beinhalten den starken Wunsch nach Wandel und Verbesserung (B2_IN_C_268; S2_IN_SL_A_329). Man wolle „Unterricht anders denken“ (B2_IN_A_219), Experimente in der Didaktik wagen (S6_IN_SL_A_254), weniger Fokus auf Inhalte, dafür mehr auf Sprachen legen (S5_IN_LP_A_665), die ständige Suche nach neuen didaktischen Konzepten fortsetzen (S1_IN_SL_A_304) und Ergebnisse aus Projekten in den curricularen Unterricht aufnehmen (B2_IN_B_285). Leitend soll dabei das Postulat sein, es zu schaffen, „die Mehrsprachigkeit in

die Schule als etwas ganz Natürliches hinein[zu]bringen“ (S7_IN_SL_A_129) und diese sinnvoll zu nutzen (B2_IN_B_125). Um dies zu erreichen, „macht man sich halt auf den Weg“ (S8_IN_SL_A_114).

Dieser Weg kann aus Sicht der Befragten durchaus hin zu einer verstärkten Mehrsprachigkeitsdidaktik führen. So gäbe es dann mehr Zusammenarbeit mit Sprachen und generell mehr Einbezug der Mehrsprachigkeit (B3_IN_A_403), man könne mehr zwischen den Sprachen switchen (S10_IN_LP_B_408) und mehr Sprachprojekte durchführen (S6_IN_SL_A_254). Mehrere Personen wünschen sich eine gemeinsame Sprachdidaktik (B2_IN_B_201) bzw. sprachverbindendes Lernen (S12_IN_LP_A_211). Man wolle Grammatik sprachvergleichend unterrichten (S1_IN_LP_B_31), die integrierte Sprachdidaktik weiterentwickeln (S2_IN_SL_A_313) und diese auch an italienischsprachigen Schulen verankern (B3_IN_A_79). Weitere konkrete Vorstellungen betreffen die Weiterentwicklung u.a. des Sprachendorfs (language village) (S1_IN_SL_190), den Einsatz von Sprachenportfolios und mehr Sprachencurricula (B2_IN_C_292), natürliche Anwendungssituationen für Sprachen (S9_IN_SL_A_243) und generell mehr aktivierende Lernformen und Sprechanlässe (S4_IN_SL_A_129). Grundsätzlich könne sprachübergreifendes Unterrichten „Zeit sparen“, müsse aber gut „programmiert“ (im Sinne von ‚geplant‘) sein (S3_IN_SL_A_205) und einem guten Konzept für die Mehrsprachigkeitsdidaktik folgen (S3_IN_SL_A_229).

e) Bildungsmodelle

Der Aspekt der Visionen in Bezug auf Bildungsmodelle wurde vor dem Hintergrund herausgearbeitet, dass in diesem Bereich alle jene als Ausblick, Wunsch oder Zukunftsvision identifizierten Äußerungen zusammengeführt werden können, die sich auf „das große Ganze“ (der Sprachbildung an Südtiroler Schulen) beziehen und damit einer „Gesamtvision“ des (institutionellen) Umgangs mit sprachlicher Vielfalt am nächsten kommen. Unterschieden werden muss dabei zwischen konkreten Bildungs- bzw. Schulmodellen und zwischen allgemeinen Aussagen zur Weiterentwicklung von Bildungskonzepten.

Weitere Äußerungen beziehen sich auf konkrete Schul- bzw. Bildungsmodelle, die als Visionen für die zukünftige schulische Integration von Sprachen in Südtirol angesehen werden können. Dabei stehen sowohl die zwei- als auch die drei- bzw. mehrsprachige Schule im Fokus. Wenn der Wunsch nach einer drei- oder mehrsprachigen Schule geäußert wird, dann wird diese entweder direkt so bezeichnet, oder umschrieben als „eine Schule“ (S11_IN_LP_B_478; S5_IN_LP_C_633) oder „die Schule“ (S11_IN_LP_C_480), als „Angebot mit gemischtsprachigen Schulen“ für ganz Südtirol (S3_IN_LP_2_A_362), als Schule, in der sich „Grenzen zwischen Sprachen auflösen“ (B2_IN_B_73), als Schule mit „mehrsprachigen Curricula“ (B3_IN_A_55), „sprachenfreundliche Schule“ (B2_IN_A_171), Schule mit mehrsprachiger Orientierung in den Sachfächern (B2_IN_A_79) oder die Aufhebung der Trennung nach Sprachgruppen im Sinne von „*scuole unite [...] sovrintendenze unite*“ (S11_IN_LP_B_20; dt. vereinte Schulen [...] vereinte Bildungsdirektionen).

Zweisprachige Schulen werden ebenfalls entweder konkret als solche bezeichnet oder – mit Referenz auf das ladinische Modell – als paritätische Schulen. Von diesen solle es mehr geben (u.a. S3_IN_LP_1_B_403), denn „beide Schulen sollen sich endlich mischen“ (S10_IN_LP_C_393), wenn auch ohne Zwang (S6_IN_SL_A_254). Es solle eine Öffnung zwischen deutsch- und italienischsprachigen Schulen geben (B2_IN_A_355) und es gelte Deutsch und Italienisch zu „überwinden, damit es zweisprachige Schulen geben kann“ (S9_IN_LP_1_C_381), denn „irgendwann sollte das zusammenwachsen“ (S11_IN_LP_A_288).

Als dritte Orientierung bezüglich eines zukünftigen Bildungsmodells für Südtirol werden europäische bzw. internationale Schulen genannt. Die Bildungspolitik sollte überdenken, nicht nur ein Südtiroler, sondern eher ein europäisches Profil zu schaffen (B3_IN_B_25), möglicherweise durch eine Orientierung an europäischen bzw. Europaschulen (B2_IN_B_337; B3_IN_A_355). Damit könne man sich in der Politik „leichter mit anfreunden als zu sagen, die beiden Schulen, Systeme öffnen sich [...] das wär alles viel ökonomischer zu handhaben“ (B3_IN_A_355) und so gäbe es auch mehr Öffnung im europäischen Bereich (B3_IN_A_403). Denkbar wäre auch eine Art „liceo internazionale“ (S12_IN_LP_B_204; dt. internationales Gymnasium).

Im Allgemeinen konzentrieren sich viele Angaben der Befragten auch auf eine generelle Weiterentwicklung von Bildungskonzepten. So wünsche man sich „gut durchdachte“ (B3_IN_B_289) und „klare“ Konzepte (S5_IN_SL_A_439) und „Programmstrukturen“ (S10_IN_LP_F_334), immer wieder aufgefrischte und neu diskutierte Konzepte (B2_IN_B_289) und vor allem „Durchblick“ in der Vielfalt der Ansätze und Modelle für die Einbindung von Sprachen (B3_IN_B_269). Eine Verbesserung wüssten sich viele Befragte zu erreichen über eine verbesserte Qualität des Sprachunterrichts (u.a. B2_IN_B_241; B3_IN_B_289; B2_IN_A_403; S2_IN_SL_A_329). Es gibt auch Forderungen nach mehr Input (B2_IN_A_235), mehr Vernetzung (S7_IN_SL_A_9) und nach einer Vereinheitlichung von Formulierungen in Curricula (B3_IN_A_47). Es gelte jedoch „wachsam bei Prioritäten“ zu sein (S4_IN_SL_A_153), sich auf eigene Ressourcen zu besinnen und sich weniger an externen Personen und Ansätzen zu orientieren („man hat immer nur hereingeholt, von unten von oben“, S6_IN_SL_A_218). In jedem Fall hoffe man „die richtigen Entscheidungen zu treffen“ (S3_IN_SL_A_345).

Die Südtiroler Schule der Zukunft soll „eine Schule [sein], die funktioniert“ (S10_IN_SL_A_127). Viele Befragte wollen den aktuellen „Standard beibehalten“ (S5_IN_SL_A_443) und hoffen, dass sich „irgendwie alles hoffentlich sinnvoll weiter[entwickelt]“ (S9_IN_LP_1_B_395). Es „kann so weitergehen mit den Sprachen“ (S3_IN_LP_2_C_460) und man wolle viele Dinge so weiterführen, aber auch nächste Schritte setzen, um beispielsweise den Unterricht noch offener und freier zu gestalten und mehr in die Breite zu gehen (B2_IN_C_292). An Schulen soll dafür in eine Richtung gearbeitet (S3_IN_SL_A_225), auch ganzheitlicher zusammengearbeitet werden (B2_IN_A_215). In der Bildungspolitik solle

langfristiger gedacht (S3_IN_SL_A_109) und „keine utopischen Visionen, sondern einfach realistische Schritte“ verfolgt werden (B2_IN_B_241).

Ein möglicher Ansatz wäre, „das Schulsystem [...] ein bisschen zu überdenken“ (S11_IN_LP_C_503), denn für den Umgang mit Vielfalt wird möglicherweise in Zukunft „ein anderes Konzept erforderlich“ sein (S5_IN_LP_A_649). Es gibt die Erkenntnis, dass sich das Südtiroler Schulsystem „überhaupt nicht zu verstecken brauch[t]“ (B2_IN_C_292), da es in manchen Bereichen sogar besser aufgestellt sei als andere, doch es gelte: „wir dürfen uns nie auf den Lorbeeren ausruhen, wir müssen uns immer weiterentwickeln, sonst bleiben wir stehen, sonst haben wir unsere gute Situation bald verspielt“ (B2_IN_C_300). An mehreren Stellen wird darauf hingewiesen, dass man „die gute Zeit“ für Mehrsprachigkeit (S9_IN_LP_2_A_322), die „Gunst der Stunde“, nutzen müsse, da sich das politische Klima, welches aktuell als recht offen für Mehrsprachigkeit eingeschätzt wird, rasch ändern kann (B2_IN_B_177). So beruht ein großer Teil der Visionen auch darauf die Gegenwart zu beobachten, zu erkennen: „die Situation ändert sich, wir müssen was tun“ (S9_IN_SL_A_243) und dann weiterzudenken.

6. Diskussion

In diesem Kapitel werde ich mein entwickeltes theoretisches Modell in einen erweiterten theoretischen Kontext einordnen und kritisch diskutieren. Dabei werde ich zunächst die zentralen Punkte der Ergebnisse zusammenfassen und darauf aufbauend jene Aspekte herausarbeiten, die auf einem höheren Abstraktionsniveau die Anknüpfungspunkte für eine vertiefte theoretische Auseinandersetzung darstellen. Anschließend diskutiere ich die Ergebnisse vor dem Hintergrund der methodischen Vorgehensweise in meiner Arbeit und treffe abschließende Aussagen zu Relevanz und praktischen Implikationen der Resultate für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Südtiroler Bildungskontext.

6.1 Zusammenfassung der Kernaussagen

Im folgenden Abschnitt trage ich die in Kapitel 5 erarbeiteten Ergebnisse im Überblick zusammen und möchte ich sie auch dahingehend einordnen, dass deutlich wird, welche Auffälligkeiten in Form von Fragen, Erklärungen, Lücken und Widersprüchen aus den Daten hervorgehen. Damit soll eine inhaltlich konzise Grundlage für die theoretisch-kritische und methodische Diskussion in den sich daran anschließenden Unterkapiteln (Kap. 6.2 und 6.3) geschaffen werden.

6.1.1 Zusammenfassung des theoretischen Modells der *GT_{MSV}*

Auf Basis der Analyse meiner erhobenen Daten habe ich eine *grounded theory* zum *Management von sprachlicher Vielfalt an Südtiroler Schulen* (*GT_{MSV}*) entwickelt. Wie in der Übersichtsgrafik (Abb. 13) dargestellt, hat sich – bedingt durch einen komplexen historischen, politischen und soziolinguistischen Kontext – in Südtirol ein Bildungswesen entwickelt, das nicht nur aufgrund seiner Dreiteilung nach Sprachgruppen, sondern auch und vor allem im Hinblick auf den Umgang mit Sprachen bzw. Mehrsprachigkeit sehr vielfältig erscheint.

Seit jeher bildet das *Management sprachlicher Vielfalt* einen zentralen Aspekt der pädagogisch-didaktischen Arbeit im Südtiroler Bildungswesen, weshalb ich es als Kernkategorie für mein theoretisches Modell gewählt habe. Dies wurde auch durch meine Daten bestätigt, die quasi um diesen Aspekt „kreisen“ und ihn in verschiedensten Dimensionen ausfüllen und präzisieren. So äußert sich das schulische Management von sprachlicher Vielfalt insbesondere in individuellen, (bildungs-)politischen, schulorganisatorischen und pädagogisch-didaktischen Praktiken. Diese werden ihrerseits durch vier komplexe Zusammenhänge beeinflusst.

Erstens wirkt sich der aktuelle gesellschaftliche Kontext aus, da die Südtiroler Gesellschaft seit einigen wenigen Jahrzehnten zunehmend vielfältiger und somit auch sprachlich diverser wird, was z.B. in der schulischen Praxis einen anderen Umgang mit Mehrsprachigkeit bzw. ein Management weiterer,

institutionell nicht etablierter Sprachen erfordert. Zweitens haben die (sozialen) Repräsentationen von sprachlicher Vielfalt und vielen damit im Zusammenhang stehenden Aspekten als innere und äußere Faktoren einen maßgeblichen Einfluss auf die Art und Weise, wie mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext umgegangen wird. Damit verbunden sind als dritter Aspekt die Zukunftsperspektiven und Visionen für ein Leben in (sprachlicher) Vielfalt in der (Südtiroler) Gesellschaft, was sich auch auf den gegenwärtigen Umgang mit Sprachenvielfalt auswirkt. Der vierte Bereich sind die politischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlich basierten Diskurse, in die der Umgang mit sprachlicher Vielfalt eingebettet ist und die bei einer Beschreibung und Weiterentwicklung der pädagogisch-didaktischen Auseinandersetzung mitgedacht werden müssen.

Alle Aspekte münden schließlich in das, was als Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Sinne von Konzepten, Bildungsmodellen, didaktischen Ansätzen und bedingenden Faktoren im Südtiroler Kontext zusammengefasst werden kann. Dabei ist ein zentrales Ergebnis meiner Analysen, dass hierbei stets zwischen dem Management einer mehr oder weniger exklusiv verstandenen schulischen Mehrsprachigkeit und einer mehr oder weniger inklusiv mitgedachten erweiterten Sprachenvielfalt unterschieden wird.

Das GT-Schema (Abb. 13) verdichtet die zentralen Ergebniskategorien und stellt gleichzeitig eine Visualisierung meines Kodierparadigmas dar, welches sich über die verschiedensten Zyklen der Datenverarbeitung und -analyse entwickelt hat. In der sich anschließenden Diskussion möchte ich nun vor allem darauf eingehen, inwiefern dieses Modell, welches sich aufgrund seiner mittleren Reichweite ausschließlich auf den von mir untersuchten Südtiroler Kontext bezieht, alle zentralen Kategorien und Konzepte dieser Studie erfassen kann und welche Parallelen bzw. Unterschiede, möglicherweise aber auch Ergänzungen oder Widersprüche sich zu anderen Modellen der Mehrsprachigkeitsbildung und entsprechenden theoretischen Konzepten in der aktuellen Forschungsliteratur finden lassen.

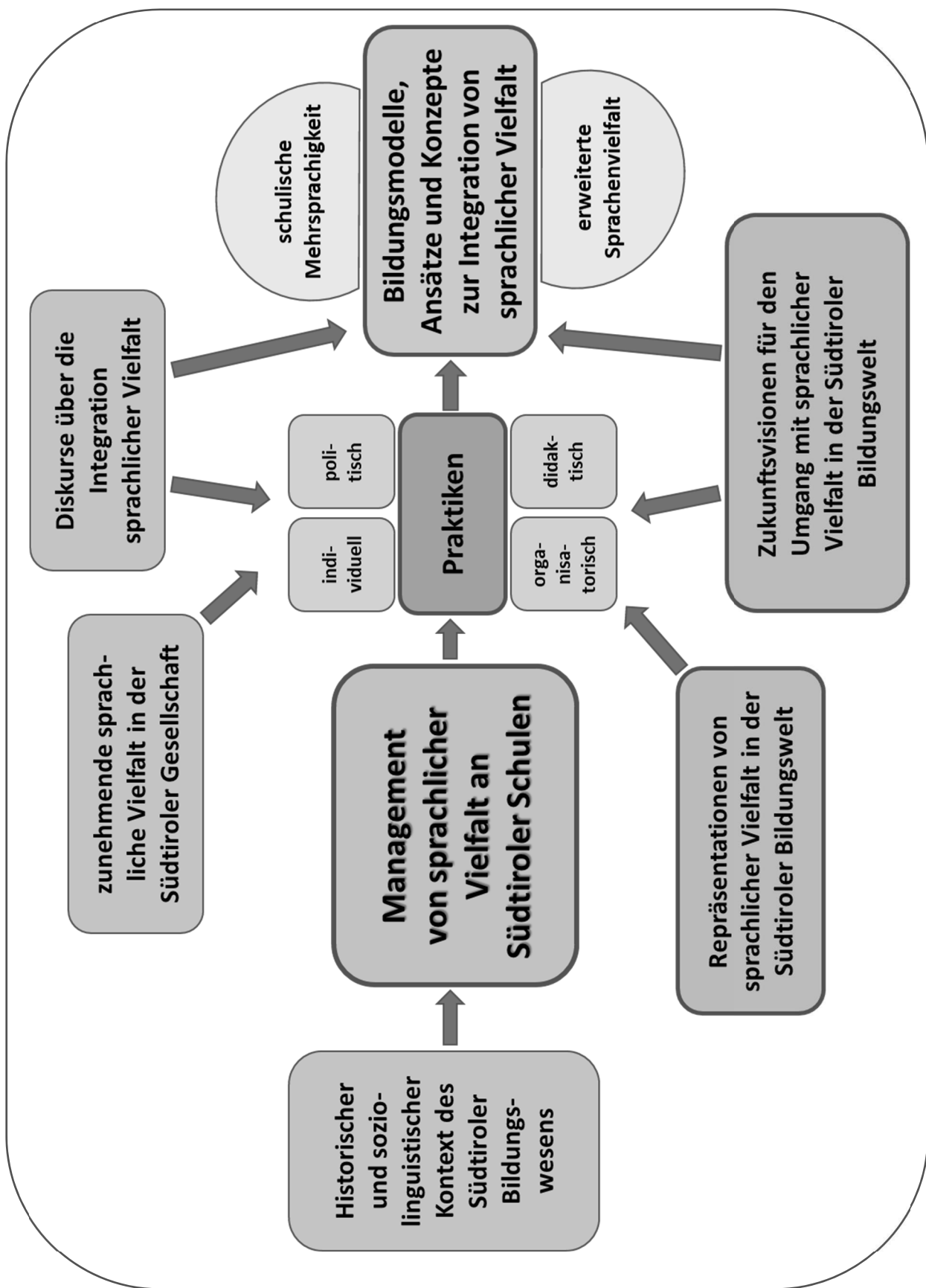


Abb. 13 Kodierparadigma und Schema meiner Grounded Theory

6.1.2 Zusammenfassung der Kategorie ‚Repräsentationen von sprachlicher Vielfalt‘

Die Unterkapitel 5.2.2 und 5.2.3 präsentieren jene Bereiche, in denen sich die verschiedenen Formen und Ebenen der Repräsentationen von sprachlicher Vielfalt im Südtiroler Bildungskontext zusammenfassen lassen, sozusagen als „Vielfalt der Mehrsprachigkeit“. Die Analyse von Repräsentationen spielt für den Ergebnisteil meiner Arbeit eine zentrale Rolle, da die Ergebnisse den Definitionsraum und die begrifflichen Perspektiven geöffnet haben. Grundsätzlich können alle sprachenbezogenen Angaben in den Interviews und in den Dokumenten in einer Einteilung zusammengefasst werden, die zwischen vier Ebenen und sechs Formen von Mehrsprachigkeit unterscheidet und folgendermaßen differenziert:

- Vielfalt hinsichtlich verschiedener Ebenen von Mehrsprachigkeit: Sprachen (Vielfalt auf der sprachlichen Ebene), Personen (individuelle Mehrsprachigkeit), Institutionen (institutionelle Mehrsprachigkeit) und Umfeld (gesellschaftliche Mehrsprachigkeit)
- Vielfalt hinsichtlich verschiedener Formen von Mehrsprachigkeit: Einsprachigkeit, Zweisprachigkeit, Dreisprachigkeit, repertoirebasierte Mehrsprachigkeit, lebensweltliche Mehrsprachigkeit, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und innere Mehrsprachigkeit.

Insgesamt zeigen die Analyseergebnisse, dass die Thematik ‚Sprachen und Vielfalt‘ ein zentrales Thema ist, zu dem sich alle Befragten äußern und zu denen man auch in den Rahmendokumenten zahlreiche Bezüge findet. Zentrale Repräsentationen sind: Sprachen in der Schule (Sprachenfächer), Sprachen in der Gesellschaft, Begrifflichkeiten ‚Mehrsprachigkeit‘ und (sprachliche) ‚Vielfalt‘, Sprachkompetenzen, Sprachen von Personen, Personen und ihre Herkunft sowie institutionelle Bezüge zur Einordnung. Grundsätzlich steht Südtirol als Referenz im Fokus, sowohl bei den Sprachen, als auch bei der Herstellung von Verknüpfungen zwischen sprachlicher Vielfalt und der Herkunft von Personen und Repräsentationen des mehrsprachigen Umfelds.

Die Befragten schätzen die Sprachensituation des heutigen Südtirols sehr unterschiedlich ein. Mit Referenzen zur Politik werden bestehende Gesetze wie das Autonomiestatut mit seinen Bestimmungen zum Schutz der deutschen Sprache und zur Trennung nach Sprachgruppen im Schulwesen gleichzeitig als Sicherheit und als Hindernis gesehen. Politik wird als „gatekeeper“, Sündenbock, Maßstab und Motor zugleich gesehen, während die Wirtschaft als Stakeholder für Mehrsprachigkeit im Sinne multipler Sprachkompetenzen dargestellt wird. Insgesamt gibt es in den Aussagen vieler Interviewpartner*innen häufig Tendenzen zur Erklärung und Rechtfertigung der aktuellen (sprachlich als defizitär wahrgenommenen) Situation in der Gesellschaft, die Zweisprachigkeit tritt als Hauptreferenz für Definitionen, Erwartungen, Abgrenzungen und Hoffnungen auf. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit bzw. eine Sprachenvielfalt, die über die Landes- und Schulsprachen hinausgeht, wird nur am Rande thematisiert und selten spezifiziert. Dies gilt ebenso für das grundsätzlich für den Südtiroler Kontext zentrale Konzept der Diglossie, welches lediglich von einigen italienischsprachigen Informant*innen erwähnt wird. Auffällig ist auch, dass das Konzept der sprachlichen Immersion, welches im Südtiroler Bildungswesen lange und sehr kontrovers diskutiert wurde, nur ein einziges Mal genannt wird, neuere Konzepte wie

das *Translanguaging* (vgl. Duarte 2018) kommen in den Interviews nicht vor. Es werden Unterschiede gemacht zwischen eigenen und anderen, relevanten und weniger relevanten Sprachen, Kompetenzen, Personen und Herkunftskontexten. Die als „extern“ wahrgenommene (sprachliche) Vielfalt macht im Vergleich zu „südtirol-internen“ Themen nur einen kleinen Teil der Auseinandersetzung mit (sprachlicher) Vielfalt aus. Nicht selten lassen sich innerhalb der einzelnen Interviews auch Verschiebungen der Bezüge und Repräsentationen von Mehrsprachigkeit bzw. Sprachenvielfalt entdecken. So wird Mehrsprachigkeit beispielweise zunächst als Normalität und positiv empfundenes Merkmal der eigenen Biografie und derzeitigen Arbeit beschrieben, später im Interview aber u.a. auch als Problem für Unterrichtsplanung und gesellschaftliche Kohäsion gesehen. Beides schließt sich gegenseitig nicht aus, wirft aber zahlreiche neue Fragen auf, die an späterer Stelle diskutiert werden.

Wie zeigt sich nun der Bezug zur Kernkategorie ‚Management von sprachlicher Vielfalt‘? Die dargestellten Aspekte im Punkt ‚Repräsentationen von sprachlicher Vielfalt‘ verweisen auf eine große Bandbreite an individuellen und sozialen Repräsentationen bezüglich der Thematik ‚Sprachen und Vielfalt‘, wie sie bei den befragten Südtiroler Bildungsakteur*innen und bei den untersuchten Südtiroler Bildungsinstitutionen im Zeitraum der Datenerhebungen verbreitet waren. Die herausgearbeiteten Aspekte beinhalten zentrale Begriffe und Konzepte wie Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt und zeigen gleichzeitig verschiedene wahrgenommene Arten bzw. Formen von Mehrsprachigkeit, weiterhin bestimmte Verortungen von sprachlicher Vielfalt (Sprachen, Personen und Herkunft, Umfeld, Gesellschaft, Politik, Bildungsinstitutionen) und sehr viele unterschiedliche Assoziationen sowie positive, negative und ambivalente Bewertungen von (schulischer) Mehrsprachigkeit und lebensweltlicher und repertoirebasierter Sprachenvielfalt.

Die Analyse-Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Repräsentationen von sprachlicher Vielfalt einen starken Fokus auf individuelle Mehrsprachigkeit im Sinne von Zweisprachigkeit (verstanden als Kompetenzen in Deutsch und Italienisch), Dreisprachigkeit (entweder verstanden als das Vorhandensein von Kompetenzen in den Schulsprachen Deutsch, Italienisch und Englisch oder Kompetenzen in den drei Südtiroler Landessprachen Deutsch, Italienisch und Ladinisch) oder „Dreisprachigkeit plus Fremdsprachen“ (verstanden als Kompetenzen in den drei Südtiroler Landessprachen plus schulischen Fremdsprachen wie z.B. Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch, Griechisch oder Latein) setzen. Innere Mehrsprachigkeit spielt eine untergeordnete Rolle, auch wenn vor allem Südtiroler Dialekte – wenn auch keinesfalls bei allen Befragten – durchaus präsent sind. Wenn lebensweltliche (und damit nicht genau definierte und als weitaus komplexer wahrgenommene) Mehrsprachigkeit und/oder migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Fokus stehen, fällt zum Einen auf, dass diese Formen von Mehrsprachigkeit eine deutlich geringere Rolle in der Auseinandersetzung mit der Thematik spielen und zum Anderen, dass meist auch klar ambivalentere bis negative Konnotationen hervortreten. Die Gebärdensprache findet nur ein einziges Mal Erwähnung und ist damit deutlich unterrepräsentiert.

6.1.3 Zusammenfassung der Kategorie ‚Praktiken im Umgang mit Sprachenvielfalt‘

Die Analyse-Ergebnisse zeigen, dass der Bereich ‚Praktiken im Umgang mit Sprachenvielfalt‘ ein zentrales Thema der Interviews ist, zu dem sich alle befragten Personen äußern und mitunter sehr detaillierte Angaben machen. Ausführliche Beispiele aus der Praxis stammen vor allem von den befragten Lehrpersonen, aber auch von didaktischen Mitarbeiter*innen der Bildungsdirektionen. Zentrale Aspekte dieser Thematik sind nicht nur im individuellen, institutionellen und schulorganisatorischen Bereich zu finden, sondern vor allem auf der Ebene des Unterrichts. Vor allem in der Beschreibung methodisch-didaktischer Ansätze, und bei den Inhalten finden sich die meisten Bezüge zur Einbindung von sprachlicher Vielfalt.

Diese Vielfalt wird dabei in den meisten Fällen als Zweisprachigkeit (Deutsch und Italienisch) oder schulische Drei- bzw. Viersprachigkeit (Deutsch, Italienisch, Englisch und ggf. Ladinisch) verortet. Die Einbindung weiterer schulischer Fremdsprachen (Französisch, Spanisch, Russisch) wird seltener beschrieben, viele Anknüpfungspunkte sind hierbei das fächer- und sprachenübergreifende Lernen sowie Projekte und Aktivitäten im Rahmen des Mehrsprachencurriculums. Wenig Erwähnung findet die innere Mehrsprachigkeit (u.a. Südtiroler Dialekte), die von einigen Befragten in der freien Wahl von Arbeitsprachen und bei Übungen zur Sprachreflexion eingebunden wird. Am seltensten wird auf jene Sprachen eingegangen, die sich dem Feld der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit zuordnen lassen (u.a. Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Kurdisch, Urdu). Während die schulische Auseinandersetzung mit der inneren Mehrsprachigkeit meist ohne Angabe von Gründen „nebenbei“ geschieht bzw. kommentarlos vermieden wird und der Fokus generell auf den Erwerb der schulisch etablierten Standardsprache(n) gesetzt wird, fällt bei den Ausführungen zur Rolle der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit etwas anderes auf. Wenn Sprachen wie Albanisch oder Arabisch im Zuge der unterrichtlichen Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit genannt werden, dann geschieht dies meistens problematisierend, marginalisierend und nur sehr selten mit positiven und klar didaktisch-konstruktiven Assoziationen.

Der Ergebnisteil enthält Darstellungen zum Management von sprachlicher Vielfalt auf den vier Ebenen des individuellen, bildungspolitischen, institutionellen und pädagogisch-didaktischen Umgangs. Im individuellen Bereich zeigt sich eine grundsätzlich positive Haltung zur (eigenen) Mehrsprachigkeit und häufig eine klare Normalisierung eines mehrsprachigen Habitus. Dem gegenüber stehen eher starre Kategorien und sehr allgemeine bzw. reduzierte Beschreibungen von sprach(en)politischen Orientierungen, die sich in Repräsentationen auf der Ebene der Bildungspolitik finden. Auf institutioneller Ebene funktioniert das Management der sprachlichen Vielfalt vor allem über Fächer und weitere schulische Angebote, über bestimmte Strukturen und Ressourcen, die Organisation von Einschreibung neuer Schüler*innen und Klassenbildung, die Elternarbeit, die Arbeit im Kollegium, verschiedene Formen und Möglichkeiten der Kommunikation und nicht zuletzt auch über den Aspekt der Weiter-

entwicklung von Schule und Unterricht sowie über die Vernetzung mit anderen Bildungsakteur*innen. In meinen Daten zeigt sich, dass all diese organisatorischen Aspekte von großer Relevanz sind, ebenso wie die pädagogisch-didaktischen Praktiken. Bei diesen sind es vor allem die Ziele und Orientierungen, die methodisch-didaktischen Ansätze, die Unterrichtsinhalte und die verwendeten Materialien, die für die Einbindung von Sprachen bzw. sprachlicher Vielfalt zum Tragen kommen. Bei Betrachtung der Ergebnisse stellt sich die Frage, inwiefern die Praktiken an den von mir untersuchten Schulen einem über Südtirol hinausgehenden *State of the art* der sprachlichen Bildung bzw. der Mehrsprachigkeits-didaktik entsprechen bzw. wo diese bei aktuellen Modellen und Didaktikdarstellungen eingeordnet werden können. Dies wird ein weiterer Fokus des Diskussionskapitels sein.

Über eine allgemeine Beschreibung hinausgehend konnte ich herausarbeiten, in welche „Typen“ im Umgang mit sprachlicher Vielfalt sich meine untersuchten Schulen einordnen lassen. Der Fokus liegt jeweils auf der institutionellen Mehrsprachigkeit und dies in unterschiedlichem Ausmaß. Nicht-institutionalisierte Formen von Mehrsprachigkeit spielen eine untergeordnete Rolle. Anknüpfend an diese Aspekte war mein Fokus zu ermitteln, woran es liegt, welche Entwicklung die einzelnen Schulen genommen haben und worauf sie den Fokus in der Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit legen. Hierfür habe ich ein weiteres Kapitel (Kap. 5.4) angeschlossen, um die Faktoren zu analysieren, die zu den verschiedenen Konzepten im Umgang mit sprachlicher Vielfalt führen. Zudem fiel auf, dass alle Befragten zahlreiche Aussagen zu einer möglichen Weiterentwicklung der Thematik treffen. Dieser Aspekt wurde in einem weiteren Unterkapitel (Kap. 5.5) erörtert.

6.1.4 Zusammenfassung der Kategorie ‚Faktoren für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt‘

Aus meinen Daten habe ich insgesamt rund 50 Faktoren herausgearbeitet, die den schulischen Umgang mit sprachlicher Vielfalt beeinflussen (können), wovon es mehr innere (22 bis 30) als äußere Faktoren (18 bis 20) gibt. Eine vertiefende Analyse zeigt, dass es für meinen Kontext 14 Faktoren sind, die eine Relevanz für den Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit aufweisen und 14 Faktoren, die als relevant für den schulischen Umgang mit erweiterter Sprachenvielfalt angesehen werden können, wobei es nur sechs Überschneidungen zwischen den Faktoren für die zwei Bereiche gibt. Ich gebe im Folgenden einen Überblick über die jeweils relevanten Faktoren (Tab. 14). Es wird deutlich, dass der Umgang mit institutionalisierter, schulischer Mehrsprachigkeit nicht von denselben äußeren oder inneren Faktoren abhängt wie der schulische Umgang mit erweiterter, repertoirebasierter Sprachenvielfalt.

Tab. 13 Relevante Faktoren für den Umgang mit Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt

Faktoren für den schulischen Umgang für:		schulische Mehrsprachigkeit (d.h. laut Curriculum unterrichtete Sprachen)	erweiterte Sprachenvielfalt (migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, Varietäten)
Äußere Faktoren	Schulform	X	
	Sprachgruppe	X	
	Lage der Schule		X
	Analyse von Sprachenvielfalt im Schulprogramm		X
	Anteil von zweisprachigen Schüler*innen	X	
	Anteil von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen	X	X
	Fluktuation bei der Schulleitung		X
	Engagement der Schulleitung für Mehrsprachigkeit		X
	Kooperation zwischen Lehrpersonen		X
	Fortbildung von Lehrpersonen		X
	Kommunikation auf schulischer Ebene	X	X
	Sprachlicher Fokus der schulischen Arbeit	X	
	Ausrichtung von Schulentwicklung	X	X
	Vernetzung mit anderen Institutionen		X
Innere Faktoren	Definition von Mehrsprachigkeit	X	X
	Bewertung nicht-unterrichteter Sprachen		X
	Repräsentationen von Sprachlernen	X	X
	Ziele der schulischen Sprachbildung	X	
	Selbstbild der eigenen Mehrsprachigkeit	X	X
	Selbstbild der eigenen Schule	X	
	Fremdbild von anderen Personen		X
	Sprachenvielfalt bzgl. Herkunft oder Sprachen		X
	Inklusion von Personen mit Migrationshintergrund		X
	Allgemeiner inhaltlicher Fokus der schul. Arbeit	X	
	Sprachlicher Fokus auf institutioneller Ebene	X	
	Repräsentationen des Umfelds		X
	Kongruenz bei Äußerungen der Befragten		X
	Zukunftsperspektiven bzw. Vision		X

Zudem konnte ich zeigen, dass sich die Schulen entsprechend ihrem Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit in drei Orientierungen einteilen lassen, je nachdem, ob sie einen Fokus auf eine Sprache (MS 1), zwei bis drei Sprachen (MS 2-3) oder mehr als drei Sprachen (MS 3+) legen. Ebenso lässt sich auch die Praxis der Schulen in Bezug auf ihren Umgang mit erweiterter Sprachenvielfalt in drei Untertypen einordnen, in den Typ des „exklusiven“, des „integrativen“ oder des „inklusive“ Sprachenmanagements. Die grundsätzliche Orientierung von Schulen an MS 1 und zu einem gewissen Anteil auch für einen Fokus auf MS2/3 und MS 3+ kann über die Schulform und die Sprachgruppenzugehörigkeit

erklärt werden, jedoch nicht die Orientierung an einem inklusiven oder exklusiven Umgang bezüglich der über schulische Mehrsprachigkeit hinausgehende sprachliche Vielfalt.

Zusammenfassend ergibt die Analyse der das Modell bedingenden Faktoren nun folgendes Bild: Die Orientierung an einem generell ein-, zwei- oder mehrsprachigen Bildungsansatz hängt an den von mir untersuchten Südtiroler Schulen grundsätzlich davon ab, um welche Schulform (Oberschulen weisen generell ein mehrsprachiges Profil auf, während Grund- und Mittelschulen eher nicht bzw. weniger mehrsprachig ausgerichtet erscheinen) und zum Teil auch, um welche Sprachgruppe es sich handelt, wie hoch der Anteil an zweisprachigen Schüler*innen ist, wie der sprachliche Fokus und die Kommunikation auf schulischer Ebene gestaltet bzw. gestattet sind und an welchen Themen sich die Schulentwicklung orientiert.

Zudem ist relevant, wie man Mehrsprachigkeit, Sprachenlernen und die Ziele der sprachlichen Bildung an den Schulen definiert, welches Selbstbild die Schulseitigen von ihrer eigenen Mehrsprachigkeit und der Schule haben und welchen inhaltlichen und sprachlichen Fokus sie bezüglich der schulischen Arbeit erkennen. Konkret bedeutet es, dass Grund- und Mittelschulen – egal welcher Sprachgruppe –, die einen hohen Anteil an zweisprachigen Schüler*innen haben, in der schulischen Arbeit mehrsprachig agieren und sich im Zuge der Schulentwicklung an Mehrsprachigkeit orientieren, eher ein zwei- oder mehrsprachiges Modell der Sprachbildung haben. Wenn diese Schulen dann Mehrsprachigkeit als etwas Wertvolles und Nützliches ansehen, ihre Schule als offen für alle Schüler*innen ansehen und die Institution kompetent im zwei- bzw. mehrsprachigen Umgang einschätzen, so ist die Chance sehr hoch, dass die pädagogisch-didaktische Arbeit ebenfalls einem mehrsprachigen Modell entspricht. Weitere Faktoren konnten für diesen Bereich nicht ermittelt werden.

Ob und inwiefern Südtiroler Schulen auch erweiterte Sprachenvielfalt, die über die institutionalisierten Sprachen hinausgeht, in ihre Arbeit einbeziehen, hängt von anderen und weitaus mehr Faktoren ab. Mit Blick auf äußere Faktoren stellt es sich zum Teil als relevant heraus, wie städtisch oder ländlich das Umfeld ist (Schulen in Kleinstädten mittlerer Größe und in großen Städten außerhalb des Stadtzentrums integrieren Sprachenvielfalt häufiger als Schulen im ländlichen Umfeld) und ob Schulen die (sprachliche) Vielfalt des Einzugsgebietes und ihrer Schüler*innen analysieren und im Schulprogramm beschreiben. Auch der Anteil an Schüler*innen, die neben den Schulsprachen noch eine oder mehrere weitere Erst- bzw. Familiensprachen im Repertoire haben, spielt eine Rolle (Schulen mit einem Anteil an jenen Schüler*innen von bis zu 10 % integrieren Sprachenvielfalt häufiger als andere mit geringerem oder höherem Anteil). Hinzu kommt, ob es an den Schulen Kontinuität und Engagement seitens der Schulleitung sowie Kooperation und gemeinsame Planungsarbeit zwischen den Lehrkräften gibt (wenn alle vier Dinge vorliegen, wird auch Sprachenvielfalt mit höherer Wahrscheinlichkeit integriert). Des Weiteren erscheint die Kommunikation auf schulischer Ebene und die Ausrichtung der Schulentwicklung unter Berücksichtigung der Fortbildung von Lehrpersonen und der Vernetzung mit anderen

Institutionen als sehr relevant (hier spielt es eine Rolle, ob diese an Mehrsprachigkeit und erweiterter Sprachenvielfalt orientiert sind und sich an externen bzw. internationalen Modellen orientieren).

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den inneren Faktoren: Hier zeigt sich die Relevanz bezüglich der Definition von Mehrsprachigkeit und der verwendeten Begrifflichkeiten, hinsichtlich der Bewertung von nicht-institutionalisierten Sprachen (je positiver diese ist, desto eher werden andere Sprachen einbezogen) und inwiefern Sprachenvielfalt eher mit der Herkunft oder dem sprachlichen Repertoire von Personen verknüpft wird (wenn Letzteres der Fall ist, werden die Personen seltener ausgegrenzt und weitere Sprachen eher aufgegriffen). Einen großen Anteil an der grundsätzlichen Haltung bezüglich sprachlicher Vielfalt und an der Ausrichtung der pädagogisch-didaktischen Aktivitäten scheint zudem die eigene Sprachbiografie und der Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit zu haben. Nicht der Fakt, dass jemand mehrsprachig ist, sondern inwiefern die betreffende Person ihr Verhältnis zu ihrem Sprachrepertoire und der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit dahingehend „geklärt“ hat, dass sämtliche (positive aber auch ambivalente und negative) Erfahrungen in eine überwiegend positive Grundhaltung umgewandelt haben, scheint einen großen Einfluss auf die persönliche Haltung zu sprachlicher Vielfalt (nicht nur) in der Schule zu haben.

Auch das Fremdbild von Schüler*innen, Eltern und weiteren Personen sowie die Repräsentationen des Umfelds spielen als Faktoren eine nicht unerhebliche Rolle, da diese mitbestimmen, inwiefern Personen mit nicht-Südtiroler Hintergrund und nicht-institutionalisierte Sprachen als „dazugehörig“ empfunden und im schulischen Alltag bzw. im Unterricht integriert werden.

Und schließlich habe ich herausgearbeitet, dass die Kongruenz zwischen den Aussagen der interviewten Schulleitungen und Lehrkräfte einen weiteren Faktor darstellen kann. So erscheinen Schulen, bei denen eine höhere Kongruenz in den Daten bzw. Aussagen der Befragten feststellbar ist, eher bestrebt, Sprachenvielfalt zu integrieren, als dies bei Schulen der Fall ist, wo sich Schulführungskräfte und Lehrpersonen in ihren Aussagen nicht einig sind. Sehr überraschend, aber deutlich, war die Relevanz einer weiteren Kategorie, nämlich die der Zukunftsperspektiven. Es hat sich gezeigt, dass Schulen mit einem klaren inhaltlichen Fokus auf institutionelle Entwicklung, gesellschaftliche Integration und politische Öffnung, einer Perspektive auf positive Entwicklung des Umgangs mit Vielfalt, einem Wunsch nach mehrsprachigen Schulmodellen und insbesondere mit einer Vision für die Südtiroler Gesellschaft und Bildungswelt, die auch erweiterte (sprachliche) Vielfalt beinhaltet, häufiger ebendiese Vielfalt bereits jetzt schon in ihrer pädagogisch-didaktischen Arbeit integrieren.

Zusammenfassend soll an dieser Stelle noch angefügt werden, dass es in meinem Datenmaterial keine Hinweise darauf gibt, dass der schulische Umgang mit erweiterter Sprachenvielfalt davon abhängt, zu welcher Schulform oder welcher Sprachgruppe die Schulen gehören und wie sie grundsätzlich mit schulischer Mehrsprachigkeit umgehen. So können auch Schulen, die ihre Arbeit auf eine Sprache

fokussieren (MS 1) einen inklusiven Umgang mit erweiterter Sprachenvielfalt pflegen und Schulen, die nach einem klaren mehrsprachigen Modell (MS 3+) arbeiten, gleichzeitig einen exklusiven Umgang im Sinne eines Ausschlusses von Sprachenvielfalt zeigen. Das grundsätzliche schulische Modell der integrierten Sprachbildung ist demnach kein zuverlässiger Faktor oder Indikator für die Art des Umgangs mit sprachlicher Diversität.

Vor allem die im vorigen Absatz dargelegten Punkte sollen Teil der theoretisch-kritischen Diskussion in Kap. 6.2 sein. Dabei möchte ich vor dem Hintergrund thematisch ähnlich gelagerter Studien diskutieren, inwiefern diese Beobachtungen auch in anderen Kontexten zutreffend sind bzw. wie sie im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs eingeordnet werden können.

6.1.5 Zusammenfassung der Kategorie ‚Visionen für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt‘

Für die Analyse von Visionen für die zukünftige Auseinandersetzung mit sprachlicher Vielfalt im Südtiroler Bildungswesen wurden ebenfalls verschiedenste Aspekte untersucht. Es ging dabei vor allem um die Frage, was beim Blick auf die Zukunft der Sprachenthematik in Südtirol im Fokus steht: Ist es die Entwicklung einer mehrsprachigen Kompetenz, die gute Kenntnis von (bestimmten) Einzelsprachen, die Sicherung der eigenen Identität, das Kennenlernen neuer Sprachen und Perspektiven oder etwas ganz anderes? Die Ergebnisse zeigen, dass die Visionen, die im Grunde auch Repräsentationen im Sinne von Beschreibungen, Bildern, Vorstellungen und Wahrnehmungen sind, in den Äußerungen der befragten Personen vor allem auf institutioneller und deutlich weniger auf gesellschaftlicher Ebene und sehr selten auf Personen- und sprachlicher Ebene zu finden sind. Der zukünftige Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Südtiroler Bildungswesen basiert aus Sicht der Befragten damit eher auf Veränderungen in Bezug auf Bildungsmodelle und die Gesellschaft und kaum auf der Entwicklung einzelner Individuen oder Sprachen.

Der sprachliche Fokus liegt bei den Visionen klar auf der Zwei- und Dreisprachigkeit. Weitere (schulische) Fremdsprachen, Aspekte der inneren Mehrsprachigkeit, einer erweiterten lebensweltlichen oder einer individuellen, repertoirebasierten Mehrsprachigkeit sind kaum im Fokus. Sprachen, die der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit zugeordnet werden können, spielen ebenfalls keine Rolle in den Visionen, werden aber im Zusammenhang mit einem veränderten (im Sinne von verbessertem) Umgang mit Heterogenität, unterschiedlicher Herkunft von Menschen und einer möglichen Berücksichtigung von Herkunftssprachen an einigen Stellen genannt. Insgesamt lassen sich folgende Tendenzen in den Aussagen der Befragten erkennen: Der Wunsch nach einer ‚mehrsprachigen Südtiroler Schule‘ existiert an Schulen aller drei Sprachgruppen, dies gilt ebenso für die Hoffnung, dass man eines Tages ‚leichter‘ mit den Südtiroler Sprachen, aber auch mit der wachsenden Vielfalt umgehen kann. Zudem gibt es das Anliegen, einen ‚roten Faden‘ für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt und der Förderung von Kompetenzen in den Unterrichtssprachen zu erhalten.

6.2 Theoretische Einordnung und kritische Diskussion der entwickelten *grounded theory*

Schule kann als besonderer Raum für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt gesehen werden. Es gibt zahlreiche theoretische und praktische internationale Beispiele und Modelle für die Integration von Sprachen an Schulen, und ich möchte in diesem Unterkapitel diskutieren, wie sich meine Ergebnisse in den aktuellen Stand der Forschung einordnen, welchen Prinzipien sprachliche Bildung in Südtirol entspricht und was dies auch für die zukünftige Auseinandersetzung mit sprachlicher Vielfalt auf Bildungs- aber auch auf Gesellschaftsebene bedeuten kann.

Die Unterpunkte dieses Kapitels folgen dabei einer Dreiteilung: Zunächst erfolgt eine theoretische Einordnung und Diskussion der zentralen Aspekte meiner erarbeiteten GT_{MSV}, wobei ich mich auf die Konzepte von sprachlicher Vielfalt (Kap. 6.2.1) und Modelle von Mehrsprachigkeitsbildung (Kap. 6.2.2) konzentrieren werde. Danach möchte ich im Sinne einer *Critical GT* (vgl. Hadley 2017) die Berührungspunkte meiner Ergebnisse mit der Thematik der sozialen Gerechtigkeit (Kap. 6.2.3) und der Inklusivität von mehrsprachiger Bildung (Kap. 6.2.4) kritisch diskutieren. Abschließend stelle ich die aus meinen Ergebnissen und der Diskussion abgeleiteten Implikationen für Praxis und Forschung vor und beziehe mich dabei auch auf mögliche Zukunftsvisionen von sprachlicher Bildung in Südtirol (Kap. 6.2.5).

6.2.1 Konzeptionelle Vielfalt von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Diversität

Analog zu Wandruszkas oft zitierter Aussage über die Mehrsprachigkeit eines jeden Menschen (1979) stellen auch die Analyseergebnisse in meiner Arbeit in dieser Hinsicht keine Ausnahme dar. Alle interviewten Personen in meiner Studie sind mehrsprachig und sehen auch ihr Umfeld sowie ihr berufliches Handlungsfeld grundsätzlich als mehrsprachig bzw. als durch sprachliche Vielfalt geprägt an. Doch diese recht oberflächliche Beschreibung wird der Komplexität der einzelnen Aspekte in diesem Kontext keineswegs gerecht, denn es zeigte sich, dass es ein mitunter sehr schwieriges Unterfangen war, die Aussagen der Befragten zu systematisieren und schließlich die Ebenen und Formen von sprachlicher Vielfalt bzw. Mehrsprachigkeit datengetreu und doch übersichtlich darzustellen. In Anlehnung an die begriffliche Diskussion in Busch (2011) wurde für diese Arbeit der Begriff der sprachlichen Vielfalt gewählt, um sowohl Mehrsprachigkeit als auch Sprachenvielfalt in einem Oberbegriff zusammenzufassen. Dies hat sich bewährt, bewahrt aber nicht davor, die einzelnen Referenzen und damit verbundenen subjektiven und theoretischen Konzeptionen anzuerkennen und zu reflektieren.

Die Vielfalt und Mehrdimensionalität der Interviewaussagen zu Mehrsprachigkeit wird von einer Vielfalt von Begrifflichkeiten und Definitionen in der Literatur gespiegelt (vgl. de Zarobe & de Zarobe 2016). Mit Blick auf Grundlagentexte der Soziolinguistik bzw. der angewandten Linguistik ist festzustellen, dass grundsätzlich zwischen Mehrsprachigkeit in Bezug auf (plurilinguale) Personen, die mehrere Sprachen verwenden, und in Bezug auf (multilinguale) Gesellschaften oder Institutionen unterschieden

wird, es aber noch viele weitere Unterscheidungsmöglichkeiten und Hierarchien gibt, die im Forschungsfeld der Bilingualismus- bzw. Mehrsprachigkeitsforschung vertreten sind (vgl. Schroedler 2021; Gogolin, Hansen, McMonagle & Rauch 2020; Blommaert & Spotti 2017; Aronin & Singleton 2009 u.v.m.). Eine sehr ausführliche Darstellung und Zusammenführung von Ergebnissen auf internationaler Ebene bietet sich hierzu bei Aronin und Singleton (2012), die den begrifflichen Rahmen zu Mehrsprachigkeit in den Aspekten der *Dominant Language Constellations*, individueller und gesellschaftlicher Sprachentwicklung, Klassifizierungen von Mehrsprachigkeit(en) und im Sinne einer integrierten, ganzheitlichen Vision präsentieren, wenn auch nicht abschließend definieren. Auch mit Blick auf die Diskussion im deutschsprachigen Raum konstatiert Boeckmann (2009; 2013) dem Feld eine terminologische Sprachen-Vielfalt mit zahlreichen, zum Teil auch unübersichtlichen Termini, auch de Cillia spricht von einer Fülle an Diskursen und Forschungen zu Konzeptionalisierungen von Mehrsprachigkeit und zeigt, dass sehr viele unterschiedliche Kategorisierungen möglich sind (2013: 246).

Sowohl die in den Analysen der Interviews herausgearbeiteten allgemeinen Definitionsebenen (sprachlich, individuell, institutionell und gesellschaftlich) als auch die angesprochenen Formen von Mehrsprachigkeit (repertoirebasiert, lebensweltlich, migrationsbedingt und innersprachlich) sind in der theoretischen Literatur zu finden. Mit Blick auf für Sprachbildung relevante Konzepte wird bei de Cillia (2013) unterschieden nach innersprachlicher, lebensweltlicher und fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit, bei Hufeisen (2011) nach individueller und institutioneller (schulischer) Mehrsprachigkeit. Königs (2019) spricht von einer zumindest partiellen Neuausrichtung des Mehrsprachigkeitsbegriffs seit den 1990er Jahren durch eine stärkere Fokussierung auf den Bildungsbereich. Somit zählen auch Aspekte von Sprachkompetenzen, Sprachenerwerb, Kommunikation, (schulische) Sprachenpolitik und nicht zuletzt auch Konzepte und Methoden der Sprachbildung fest zum Spektrum der theoretischen Konzeptionen von Mehrsprachigkeit (vgl. u.a. Roche & Terrasi-Haufe 2018).

Neben Diskursen zur Frage, inwiefern man die Präsenz und Verwendung mehrerer Sprachen in Gesellschaften und Institutionen mit Mehrsprachigkeit und/oder Sprachenvielfalt bezeichnet (vgl. u.a. Busch 2011; Cenoz 2009), werden unterschiedlichste Ansätze und Konzepte zur Frage, wer inwiefern als mehrsprachig gelten kann, diskutiert (vgl. u.a. Gogolin 1994; Meißner & Reinfried 1998; Keim & Tracy 2007 oder Tracy 2014 u.v.m.). In der theoretischen Literatur existieren zum Verhältnis von Mehrsprachigkeit und Sprachkompetenz(en) zahlreiche unvollständige bzw. uneinheitliche und widersprüchliche Definitionen. Neben einem Spektrum von engen bis hin zu weiten Begriffsbestimmungen kann man grundsätzlich eine Entwicklung von statischen hin zu dynamischen Modellen der Mehrsprachigkeit feststellen. Wurden bis in die 1970er Jahre hinein eher Definitionen verwendet, die auf Abgrenzungen auf der Grundlage von Kompetenzen in zwei oder mehr Sprachen basierten, so werden seither eher funktionale Definitionen verwendet (vgl. u.a. Roche & Terrasi-Haufe 2018: 38).

Dies zeigt sich auch in Basisdokumenten, die auf internationaler bzw. europäischer Ebene für die Grundausrichtungen von sprachlicher Bildung verfasst und von Bildungsinstitutionen entsprechend verwendet werden. So wird Mehrsprachigkeit im CEFR-Companion als *multilingualism* im Sinne einer gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit und lebensweltlichen Sprachenvielfalt, genauer gesagt als „coexistence of different languages at the social or individual level“ (Council of Europe 2020: 28) und als *plurilingualism* in Bezugnahme auf „the dynamic and developing linguistic repertoire of an individual user/learner“ definiert (Ebd.).

Die Interviews und Analyseergebnisse zu Repräsentationen von sprachlicher Vielfalt weisen darauf hin, dass es unter den Befragten an den von mir untersuchten Südtiroler Schulen ebenfalls keine einheitliche Definition von Mehrsprachigkeit gibt. Die verwendeten Begrifflichkeiten sind grundsätzlich auch in der theoretischen Literatur zu finden, Konzepte wie ‚Muttersprache‘, ‚Migrationssprachen‘, ‚Gemischtsprachigkeit‘, ‚ausgewogene bzw. perfekte Zwei- oder Mehrsprachigkeit oder Sprachkompetenzen‘ oder ‚Sprachbegabung‘ werden jedoch in neueren Publikationen kritisch diskutiert und entsprechen nicht (mehr) dem aktuellen Forschungsstand und dem damit verbundenen offiziellen Sprachgebrauch.

Auch wenn durch den GTM-Zugang die definitorischen Grenzen zunächst aufgehoben bzw. fließend erscheinen, um einen möglichst offenen Blick auf das Feld der sprachlichen Vielfalt zu ermöglichen, wird deutlich, dass sich die Aussagen meiner Informant*innen zu Repräsentationen von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt durchaus mit Aspekten zu Kategorien und Hierarchien mit historischen und sprachenpolitischen Bezügen in Verbindung bringen lassen und auch diesbezüglich kritisch reflektiert werden müssen (vgl. de Cillia 2013 etc.).

Es fällt auf, dass Aussagen über Mehrsprachigkeit meistens auf Deutsch, Italienisch, Ladinisch und schulische Fremdsprachen bezogen sind, wobei der starke Fokus auf Deutsch und Italienisch zum Teil in seiner ‚unausweichlichen Dauerpräsenz‘ auch sehr kritisch gesehen wird. Deutsch, Italienisch und Ladinisch werden auch in ihren gesellschaftlichen Funktionen als Minderheiten-, Schul- und Erst- bzw. Zweit- oder „Mutter-“Sprachen diskutiert, auf die Diglossie in der Südtiroler Gesellschaft wird dabei eher implizit eingegangen. Thema sind auch historisch bedingte Probleme, die für das nach wie vor nicht unbelastete Verhältnis zwischen deutsch- und italienischsprachigen Südtiroler*innen verantwortlich gemacht und auch im Hinblick auf schulisches Sprachenlernen kritisch gesehen werden, ein entspanntes Verhältnis zu beiden Sprachen sowie die Entwicklung einer individuellen mehrsprachigen Identität scheinen Privatangelegenheit zu bleiben. Als Überwindungsmöglichkeiten werden entweder eine bessere Trennung oder eine bessere Integration der Sprachgruppen, Schulen bzw. Sprachenfächer gesehen. Englisch wird als verbindendes Element für alle Sprachgruppen und Schulen dargestellt, auch für das Ladinische gibt es hier entsprechendes Potenzial, sprachliche Varietäten (v.a. des Deutschen) sind hingegen in dieser Hinsicht kaum Thema. Würde man diese Situation mit dem Konzept der

Dominant Language Constellation (vgl. Aronin 2016) erfassen, so wäre diese für den von mir untersuchten Südtiroler Bildungskontext folgendermaßen zu beschreiben: Deutsch-Italienisch-(Ladinisch)-Englisch-(Südtiroler Dialekt), nachgeordnet schulische Fremdsprachen Französisch, Spanisch, Russisch, Latein, (Alt-)Griechisch und als Ausnahmen bzw. ‚extern‘ repräsentierte ‚weitere‘ Sprachen (u.a. Familien- bzw. Erstsprachen von zugewanderten Schüler*innen), die meist in ‚Sammelbezeichnungen‘ zusammengefasst und nur selten explizit benannt werden.

Insgesamt scheint es einen Bruch zwischen einer als normal und positiv repräsentierten (auf den Südtiroler Sprachkontext begrenzten) Mehrsprachigkeit auf allgemeiner und individueller Ebene und einer als eher herausfordernd und ambivalent wahrgenommenen Mehrsprachigkeit (im Sinne von Sprachenvielfalt) auf gesellschaftlicher und institutioneller Ebene zu geben.

6.2.2 Management von Mehrsprachigkeit im Bildungsbereich

Mehrsprachigkeit ist der Normalfall – sowohl gesellschaftlich als auch individuell (vgl. u.a. Ammon, Mattheier & Nelde 1997; de Cillia 2013). Somit hat es auch schon immer mehrsprachige Lernende und Lehrende an pädagogischen Einrichtungen gegeben. Im Zuge der Nationalstaatenbildung verschob sich der schulische Fokus hin zu einer möglichst perfekten Beherrschung der jeweiligen Mehrheits- bzw. Staatssprache(n). Fremdsprachliche Mehrsprachigkeit war durchaus anerkannt, doch Unterricht in mehreren (fremden) Sprachen gab es meist nur für eine kleine Elite im privaten Rahmen oder an weiterführenden Schulen, die nicht für alle zur Verfügung standen. Noch in der Mitte des 20. Jahrhunderts galt individuelle Mehrsprachigkeit jedoch als Gefahr für die anzustrebende ‚perfekte Einsprachigkeit‘ einer Person (vgl. de Cillia 2013). Dies änderte sich gegen Ende des 20. Jahrhunderts, als man begann, viele verschiedene Formen von Mehrsprachigkeit als Wert zu identifizieren, darunter nicht nur die Mehrsprachigkeit anerkannter (sprachlicher) Minderheiten, sondern auch jene von Personen, die allochthonen, d.h. zugewanderten Minderheiten angehören.

Ansätze, die einer am Bildungsziel Mehrsprachigkeit orientierten Erziehung und Bildung zu Mehrsprachigkeit (*multilingual education*) entsprechen, gibt es seit mehreren Jahrzehnten (vgl. de Cillia 2010; Jessner 2008; Bredthauer 2018; Curci 2006; Dodman 2000; Cenoz 2012; Bausch 2012 etc.). Sie sind vor dem Hintergrund entstanden, dass zum einen Mehrsprachigkeit aus bildungspolitischer Sicht zunehmend sinnvoll und erstrebenswert definiert und zum anderen auch sprach- und erziehungswissenschaftlich immer positiver gesehen wurde. Auf internationaler Ebene wurde Mehrsprachigkeit vor allem im Kontext von ‘Education for all’ als Maßstab und Zielorientierung in zentrale Rahmendokumente integriert, vor allem auch um Bildung in Familien- bzw. Erstsprachen zu ermöglichen. Im europäischen Kontext spielte der Integrationsgedanke eine große Rolle bei grundlegenden Überlegungen und Formulierungen der zentralen Richtlinien für sprachliche Bildung, so wurde Mehrsprachigkeit als Ziel und

die Wertschätzung von (sprachlicher) Vielfalt als Grundlage von gesellschaftlicher Entwicklung wie auch pädagogischen Handelns und individuellen Lernens definiert.

Der Fokus begann sich zu verschieben, hin zu einer Diskussion über „Managing Diversity in Education“ (vgl. Little, Leung & van Avermaet 2013), was auch die Mehrsprachigkeitsbildung betrifft. Der „Multilingual Turn“ (vgl. May 2014; Conteh & Meier 2014) und sich verändernde Bedingungen von (sprachlicher) Bildung in einer migrationsgeprägten Gesellschaft haben dazu geführt, dass sich auch Schulen immer stärker mit neuen Anforderungen an Sprachbildung auseinandersetzen müssen. Das Lehren und Lernen von Sprachen wird zunehmend vielfältiger, es geht nicht nur um die Förderung einer einzigen Schul- bzw. Bildungssprache und den sukzessiven Aufbau einiger ausgewählter Fremdsprachen, sondern vielmehr um eine ganzheitliche, differenzierende und multiperspektivische Sprachbildung, die ihren Ausgangspunkt in lebensweltlicher Sprachenvielfalt nimmt und stärker auf funktionale Mehrsprachigkeit und kompetenzorientierte Niveaustufen ausrichtet, um Lernende zu befähigen weiter lebenslang Sprachen zu lernen und sich in einer global vernetzten Welt zu bewegen.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Modelle der Mehrsprachigkeitsbildung systematisiert darzustellen. Im Allgemeinen wird in der Literatur zwischen mono- und heteroglossischen Modellen unterschieden und es finden sich Übersichten, die meist drei oder vier Grundmodelle präsentieren, welche sich auf folgende Schwerpunkte beziehen (vgl. Busch 2011: 546f.):

- a) „Early Exit“: hier liegt der Fokus auf dem Übergang zur dominanten Zielsprache;
- b) „Elite Multilingualism“: dabei soll ein früher Übergang zu einer als prestigeträchtig angesehenen Fremdsprache gelingen;
- c) „Spracherhalt und Alphabetisierung“: hier werden Lernende als zugehörig zu bestimmten Gruppen gesehen und entsprechend sprachlich gefördert bzw. im weiteren Sprachaufbau der Zielsprache(n) unterstützt und
- d) „Mehrsprachigkeit für alle“: dies sind „two-way-bilingual“-Programme, bei denen alle Lernenden zwei Sprachen erlernen.

Weitere Überblicksdarstellungen sprechen von „holistischen“ Modellen der Mehrsprachigkeitsbildung (Duarte & Günther-van der Meij 2018) oder zeigen, wie im Sinne einer Tertiärsprachendidaktik (Hufeisen & Neuner 2005) oder von Gesamtsprachencurricula (Hufeisen 2011) gearbeitet werden kann. Die meisten Modelle beziehen sich dabei in der Regel auf institutionalisierte (autochthone) Sprachen, weitaus seltener auf Sprachen von (allochthonen) Minderheiten. Dabei liegt der Fokus meist auf einem eher differenzierten Sprachaufbau, der in Modulen organisiert ist und es Lernenden ermöglicht, ihre Sprachkompetenzen auf vielfältige und eher individualisierte Art und Weise zu entwickeln. Während das holistische Modell auf empirischen Studien beruht, wurde das Konzept des Gesamtsprachencurriculums theoretisch entwickelt und u.a. in Form von Mehrsprachencurricula in Verbindung mit Ideen der integrierten Sprachdidaktik in Pilotprojekten umgesetzt.

Ein erweiterter Blick in die Literatur zeigt, dass es international zahlreiche Beispiele gibt, wie Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten als Bildungsziel angesetzt und gefördert wird. In Europa finden sich diese längst nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern u.a. verschiedene Modelle für den bilingualen bzw. multilingualen Unterricht in skandinavischen Ländern (vgl. Björklund, Björklund & Sjöholm 2013; Paulsrud, Zilliacus & Ekberg 2020). Neben bekannteren Modellen für Zweisprachigkeit wie u.a. in Kanada (vgl. Duff & Li 2009; Cummins & Persad 2014), in den USA (vgl. Reagan 2002; Gándara & Escamilla 2017) oder Neuseeland (vgl. Hill 2017) gibt es neben vielen anderen auch Beispiele aus Namibia (vgl. Mensah & Anthonissen 2015), Südafrika (vgl. Busch 2010, Niedrig 2002) oder Indien (vgl. Bhaskaran 2017; Saha 2017; Tsimpli, Mukhopadhyay, Treffers-Daller, Alladi, Marinis et al. 2019), wie mehrere Sprachen im Bildungswesen integriert werden.

Einen speziellen Fokus enthalten Arbeiten zu Modellen für mehrsprachige Bildung, die sich auf Regionen mit Minderheitensprachen beziehen (vgl. Cenoz & Gorter 2008; Cenoz & Gorter 2011; Gorter, Zenotz & Cenoz 2014; Cenoz & Gorter 2019; Zhang & Adamson 2020), wobei jedoch auch kritisch hinterfragt werden muss, inwiefern Regionen mit Minderheitensprachen aufgrund ihrer starken Fokussierung auf die Weitergabe und den Schutz der autochthonen Sprache(n) der jeweiligen sprachlichen Minderheit(en) überhaupt gute Beispiele für mehrsprachige Bildung darstellen können (vgl. Vetter 2013).

Seltener sind Darstellungen von Modellen, die sich (auch) auf eine Einbindung von Sprachen nicht-anerkannter sprachlicher Minderheiten beziehen (vgl. Sierens & van Avermaet 2017). Beispiele finden sich für das diversitätsbewusste Mehrsprachigkeitslernen in Luxemburg (Kirsch & Aleksić 2021), Deutschland (Busse, Cenoz, Dalmann & Rogge 2020; Gogolin 2021), in den Niederlanden (Günther-van der Meij, Duarte & Nap 2020) und Südafrika (Niedrig 2002). In einigen Kontexten wird deutlich gefordert, ein „Gesamtkonzept sprachlicher Bildung“ (de Cillia 2013: 12) zu entwickeln, um das Prinzip der Durchgängigen Sprachbildung umzusetzen und eine grundsätzliche Orientierung hin zu mehrsprachigen Schulmodellen zu erreichen (vgl. Krumm & Reich 2013).

Neben diesen praxisorientierten Modellbeschreibungen gibt es Literatur, die sich ausschließlich mit analytischen Ansätzen beschäftigt und in denen herausgearbeitet wird, wie mehrsprachige Bildungsmodelle kategorisiert und auch evaluiert werden können. In Kirss, Säalik, Pedaste & Leijen (2020) findet sich eine ausführliche Zusammenstellung und Evaluation verschiedener theoretischer Modelle für die Analyse mehrsprachiger Bildungskonzepte und sie zeigt, dass es Modelle gibt, die beschreibend ausgerichtet sind (Spolsky, Green & Read 1976; Cenoz 2009), richtungsweisend für Bildungsplanung (Baker 1985; Mehisto 2015) oder grundlegend für Schulentwicklung und Bildungspolitik (vgl. Baetens Beardsmore 2009). Die genannten theoretischen Modelle beinhalten unterschiedlich viele und ausdifferenzierte Faktoren, die die Entwicklung und Institutionalisierung von mehrsprachiger Bildung beeinflussen und werden stets in einer bestimmten visuellen Repräsentation dargestellt. Sie haben

unterschiedliche Reichweite und Zielsetzungen, was die Autor*innen der Studie dazu inspiriert, ein eigenes theoretisches Modell zu kreieren, das konzeptionell alle Ebenen und Faktoren beinhaltet, die sich in ihren Analysen der ausgewählten Modelle als relevant ergeben haben (vgl. Kirss, Säälik, Pedaste & Leijen 2020: 39).

Alternativ zu einer analytischen Betrachtung oder einer Beschreibung von (curricularen) Modellen der Mehrsprachigkeitsbildung kann man auch von pluralen Ansätzen (vgl. u.a. Candelier, Camilleri Grima, Castellotti, de Pietro, Lörincz, Meißner & Schröder-Sura 2009) oder einem „Kontinuum“ in der Mehrsprachigkeitsdidaktik sprechen (vgl. Cavalli 2015; Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier & Panthier 2010; Cavalli, Coste, Crişan & van de Ven 2009). Hierbei steht meist die ganzheitliche Förderung von Mehrsprachigkeit im Sinne einer Multi-Kompetenz (vgl. Cook 1992; Cook 2012) im Vordergrund, so u.a. wie Mehrsprachigkeit über Einzelaktivitäten wie Sprachvergleiche, größere oder auch mittelfristig angelegte Projekte über grundsätzliche Ausrichtung mit *Language Awareness* hin zu erweitertem Angebot an Sprachfächern und schließlich mehrsprachigen Modellen für Einbindung der gesamten Mehrsprachigkeit und Vielfalt gefördert werden kann.

Im Folgenden möchte ich darlegen, inwiefern meine Forschungsarbeit an den Nahtstellen der o.g. Bereiche eingeordnet werden kann. Dies in dem Sinne, dass einerseits eine aktuelle Verortung der Praktiken im Umgang mit sprachlicher Vielfalt vorgenommen wird, also Modelle und Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik und der Integration von Sprachenvielfalt beschrieben werden, und andererseits, dass mit der GT_{MSV} ein analytischer Rahmen entwickelt wurde, um Mehrsprachigkeitsbildung in verschiedenen Ausprägungen und mit relevanten Bedingungsfaktoren im soziolinguistisch komplexen Südtiroler Kontext zu erfassen.

Die Ergebnisse meiner Datenanalysen zeigen, dass sich mehrsprachige Bildung an Südtiroler Schulen nicht mit einem einzigen Modell, sondern vielmehr als Kontinuum von Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik beschreiben lässt. So wird einerseits deutlich, dass die organisatorische und inhaltliche Ausrichtung des Schulsystems auf eine additive Mehrsprachigkeit und eine Förderung von Kompetenzen in den Hauptschulsprachen abzielen, andererseits auch den Prinzipien eines Gesamtsprachencurriculums folgen und/oder diversitätsbewusste Ansätze von Mehrsprachigkeitsdidaktik einbinden kann. Der Grundgedanke bzw. die Grundhaltung entspricht dabei stets einem ‚Management‘, und zwar auf mehreren Ebenen und in dem Sinne, dass Verantwortliche der Bildungsplanung, Schulführung und unterrichtlicher Praxis einer jeden Sprachgruppe und für jede Schule einzeln Konzepte, Wege, Räume und Perspektiven für die jeweilige sprachliche Vielfalt finden und diese auch im Alltag aushandeln und umsetzen (müssen).

Das entwickelte theoretische Modell meiner GT_{MSV} beinhaltet dabei nicht nur eine Beschreibung zahlreicher pädagogischer und didaktischer Aspekte von Mehrsprachigkeitsbildung, sondern auch

detaillierte Darstellungen des Kontexts, der Repräsentationen von sprachlicher Vielfalt und insbesondere auch einen Aspekt, der bisher in keinem der bekannten analytischen oder praktischen Modelle beschrieben wurde: Visionen vom Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Bildungs- und Gesellschaftskontexten. Diese scheinen – zumindest im Südtiroler Kontext – eine Schlüssel-funktion bei der Entwicklung von Zugangsweisen und Praktiken bezüglich Sprachenvielfalt zu haben, in dem Sinne, dass Vorstellungen von einer diversen Gesellschaft und einer auf Vielfalt ausgerichteten Bildung auch maßgeblich den aktuellen Umgang mit sprachlicher Vielfalt, der nicht nur auf den Aufbau der Schulsprachen begrenzt ist, prägt. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Visionen in anderen Modellen im Aspekt der Haltung von Lehrpersonen enthalten sind, doch explizit beschrieben wurden diese bisher nicht. Des Weiteren habe ich in meinen Ergebnissen eine Vielzahl an relevanten Faktoren herausgearbeitet, welche die Art und Weise des Umgangs mit Sprachenvielfalt an den untersuchten Schulen bedingen. Auch hier zeigt sich, dass andere Modelle zwar ebenfalls durchaus mehrere Faktoren beinhalten, doch dabei auch nicht zwischen dem Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit und erweiterter Sprachenvielfalt unterscheiden, was sich jedoch zumindest im untersuchten Südtiroler Bildungskontext als sehr wichtig erweist.

Für Südtirol beinhaltet die Forschungsliteratur für die vergangenen 50 Jahre (seit dem Abschluss des Zweiten Autonomiestatuts im Jahr 1972, bei dem auch die Sprachen des Schulunterrichts geregelt wurden) viele Arbeiten, die sich mit sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeitsdidaktik beschäftigen. So wird zunächst vor allem auf die Bedeutung der „muttersprachlichen“ Bildung eingegangen, bevor dann der Fokus auch auf der Didaktik der „Zweiten Sprache“ liegt (vgl. Seberich 2000; Cristofolletti 2005; Saxalber & Lanthaler 1992). Gelmi und Saxalber (1992) beschreiben die Integrierte Sprachdidaktik, bei der erstmals Deutsch und Italienisch integriert und ergänzend betrachtet werden. Mit Verra (2008) bzw. Risse & Franceschini (2016), Cavagnoli & Passarella (2011) und Meraner (2011) werden jeweils die Entwicklungen der Sprachbildung für das ladinische, das italienische und das deutschsprachige Bildungswesen in Südtirol dargestellt und vor dem Hintergrund der politischen und gesellschaftlichen Entwicklung analysiert. Dagostin (2010) und Scochi (2011) geben erstmals Einblicke in Möglichkeiten einer integrierten zweisprachen Gesellschaft und Bildungskultur und während Karadar & Frigo (2013) noch getrennt für das deutschsprachige Schulwesen untersuchen, wie sich der Status quo der Sprachdidaktik gestaltet, finden sich bei Hofer (2014), Schwenbacher, Quartapelle und Patscheider (2017), Peterlini (2019) und Mayr (2020) sehr klare Aussagen und vielfältige Reflexionen zur mehrsprachigen Bildung an Südtiroler Schulen, auch bei Allgäuer-Hackl, Hofer, Malzer-Papp und Jessner (2021) wird die Neuorientierung hin zu einer mehrsprachigen Ausrichtung der Sprachbildung betont. Bei Leonardi (2016) wird diskutiert, inwiefern es sprachliche oder soziale Belange sind, die bei der Mehrsprachigkeitsdiskussion im Südtiroler Kontext im Fokus stehen (werden) und welche Herausforderungen diese auch für das Bildungswesen darstellen.

Insgesamt zeigt sich, dass einerseits gesellschaftliche Kontexte und Anforderungen für zweisprachige Bildung dargestellt, und andererseits mehrsprachig ausgerichtete Schulmodelle und Beispiele für mehrsprachige Projekte und Aktivitäten beschrieben werden, jedoch keine Gesamtdarstellung für den Südtiroler Bildungskontext vorliegt. Zudem fällt auf, dass sich die Darstellungen grundsätzlich auf das Bildungswesen einer Sprachgruppe beziehen, die meisten davon auf die deutschsprachigen Schulen. Eine Analyse der Literatur in chronologischer Abfolge vermittelt auch einen Eindruck davon, wie sich im Südtiroler Bildungskontext die Auseinandersetzung mit Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in den letzten 50 Jahren verändert hat. Spielte zunächst die muttersprachliche Bildung und bald danach Zweisprachigkeit eine herausragende Rolle, so gewinnt die institutionelle Dreisprachigkeit zunehmend an Bedeutung und wird schließlich über eine Orientierung hin zu Mehrsprachigkeit noch erweitert. Die Einbindung von lebensweltlicher Sprachenvielfalt im Sinne von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit spielt in den beschriebenen Modellen keine Rolle, wird aber in einigen Beispielen für didaktische Aktivitäten erwähnt (vgl. u.a. Deutsches Bildungsressort 2010).

Ein Ergebnis der vorliegenden Arbeit ist die systematisierte Erfassung einer mehrsprachig ausgerichteten Sprachbildung an Südtiroler Schulen, die es erlaubt, auch an weiteren Schulen jene Aspekte zu analysieren und zu beschreiben, die für eine Beschreibung der Mehrsprachigkeitsbildung relevant sind. Der Fokus des schulischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit liegt insgesamt auf einer institutionellen Drei- bzw. im ladinischen Kontext auf Viersprachigkeit, da stets Deutsch, Italienisch und Englisch, bzw. auch Ladinisch integriert werden. An Oberschulen spielen auch weitere Fremdsprachen eine Rolle, werden zum Teil auch im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. bei Schulen, die ihre Aktivitäten integrierter in einem Mehrsprachencurriculum umsetzen, eingebunden. Sprachenvielfalt im Sinne von innerer oder migrationsbedingter Mehrsprachigkeit wird nur am Rande und nur selten integriert betrachtet.

Dabei ergeben sich folgende drei Tendenzen in Bezug auf den Umgang mit sprachlicher Vielfalt, die sich ebenfalls mit Entsprechungen in der theoretischen Literatur stützen lassen bzw. diese ergänzen: Erstens eine Problematisierung von Vielfalt, wobei nicht mehr, sondern weniger Vielfalt gewünscht wird, mehr Befürchtungen und negative Visionen für die Zukunft geäußert werden als neutrale oder positive Aussichten, Sprachenvielfalt als Störfaktor für die Entwicklung erwünschter Sprachkompetenzen und einer institutionell etablierten Mehrsprachigkeit angesehen wird und der Referenzpunkt stets die Südtiroler Landessprachen sind. Die zweite Tendenz kann als Normalisierung von Vielfalt (vgl. u.a. Gajo 2014; Purkarthofer 2018) bezeichnet werden, und zwar in dem Sinne, als es die Frage „wie viel Vielfalt ‚darf‘ es sein?“ nicht wirklich trifft, sondern die Grundhaltung eher als pragmatisch zu bezeichnen ist. Das Managen von Sprachen und Sprachenvielfalt steht im Vordergrund, es werden ungefähr zu gleichen Anteilen Befürchtungen und Chancen in Bezug auf die zukünftige Entwicklung von (sprachlicher) Vielfalt in der Gesellschaft geäußert. Es stellt sich jedoch die Frage, inwiefern die Tendenz der

Normalisierung auch migrationsbedingte Mehrsprachigkeit umfasst. Die dritte Tendenz soll als Didaktisierung (vgl. Gajo 2014) bezeichnet werden und ist dadurch gekennzeichnet, dass die Vielfalt in der Gesellschaft nicht nur wahrgenommen, sondern auch angenommen und als etwas Positives empfunden wird. In Bezug auf sprachliche Vielfalt gibt es kein Zuviel, sie wird grundsätzlich organisatorisch mitgedacht und didaktisch in die sprachliche Bildung einbezogen. In den Zukunftsvisionen finden sich überwiegend positive Assoziationen zu Chancen, Ideen und Vorstellungen von einer inklusiven Gesellschaft, zudem finden sich Hinweise auf eine Didaktisierung auf mehreren Ebenen: die der Südtiroler Sprachenvielfalt, der lebensweltlichen und ebenso einer individuellen, repertoirebasierten Mehrsprachigkeit.

Darüber hinaus konnte meine Analyse zeigen, dass die relevanten Faktoren, welche die Ausprägung der Ansätze für den Umgang mit Mehrsprachigkeit bedingen, sehr vielfältig und möglicherweise aufgrund der Komplexität des Südtiroler Kontextes noch einmal spezifischer zu betrachten sind als es bekannte Darstellungen von Modellen der Mehrsprachigkeitsbildung erlauben.

Unterschieden wird in jenen Modellen generell zwischen Makro-, Meso- und Mikro-Ebene. Dabei beinhaltet die Makroebene für mehrsprachige Bildung meist das soziokulturelle bzw. -linguistische Umfeld der jeweiligen Bildungskontexte, während sich die Mesoebene auf institutionelle Aspekte bezieht und die Mikroebene die schulische bzw. unterrichtliche Praxis selbst umfasst. In meiner GT_{MSV} sind diese Bereiche ebenfalls enthalten, werden aber anders konkretisiert und sind in allen Aspekten integriert. Die Daten zeigen eine Aufschlüsselung nach vier Ebenen: Repräsentationen von Konzepten hinsichtlich sprachlicher Vielfalt, Praktiken im Umgang mit dieser Vielfalt, Faktoren für die Integration von Mehrsprachigkeit und Zukunftsvisionen. Viele Aspekte, die in anderen theoretischen Modellen der Mehrsprachigkeitsbildung vorkommen, ziehen sich quer durch diese Ebenen, da sie eben auch in allen verankert sind und sich untereinander bedingen.

Einen Aspekt möchte ich diesbezüglich an einem Beispiel näher erläutern: So werden die oft in Modellen als „Haltungen und Einstellungen“ genannten Bereiche deutlich ausdifferenziert, und zwar nicht nur beschreibend, sondern auch in dem Sinne, dass sich sowohl Übereinstimmungen als auch Widersprüche in verschiedenen Corpora erklären lassen. Parallel zu Ausführungen in mehreren Modellen der Mehrsprachigkeitsbildung (vgl. u.a. Cenoz 2012; Bausch 2012; Sordella 2015) zeigt sich, dass es eine klare Verbindung zwischen der Haltung von Schulführungskräften und Lehrpersonen gibt, welche den Umgang mit Mehrsprachigkeit auf schulischer bzw. unterrichtlicher Ebene beeinflussen kann. Wie stark dieser Einfluss ist, wird unterschiedlich gesehen, zumindest im Kontext meiner Studie wird deutlich, dass viele Befragte von sich aus ihren eigenen Umgang mit sprachlicher Vielfalt vor dem Hintergrund ihrer eigenen Biografie und Erfahrungen reflektieren und in Verbindung bringen mit den (ihnen bekannten) Überzeugungen und Haltungen ihrer Vorgesetzten und/oder Kolleg*innen. Auf diese Art und Weise wird (meist unbewusst) eine Verknüpfung von Makro-, Meso- und Mikroebene hergestellt,

die wiederum nicht nebensächlich, sondern vielmehr grundlegend ist für die Ausprägung des eigenen Handelns im beruflichen Kontext. Konkret kann dies bedeuten: Lehrpersonen an einer Südtiroler Schule orientieren sich an ihrem eigenen Hintergrund, an den Inhalten ihrer Aus- und Fortbildung, am Austausch mit ihren Kolleg*innen, an den Vorgaben der Schulleitung, an Dokumenten und Richtlinien der zuständigen Bildungsdirektion und an den Aussagen der Bildungspolitik des Landes. Dabei kommen sie in Berührung mit unterschiedlichen Sichtweisen, denn so lassen sich anhand meiner Daten zwar grundsätzlich einzelne Schulen bestimmten Typen im Umgang mit sprachlicher Vielfalt zuordnen, doch gestaltete sich eine Einordnung der befragten Personen auf den Ebenen der Bildungspolitik und der Bildungsdirektionen weitaus schwieriger. Nicht die Zugehörigkeit zu einer Sprachgruppe scheint die Orientierung an einem bestimmten Prinzip zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt zu bestimmen, und auch nicht die Zugehörigkeit zu einer bestimmten institutionellen Ebene. Während die Informant*innen an den Leitungs- und didaktischen Abteilungen der Bildungsdirektionen vor allem der deutschen aber auch der italienischen Sprachgruppe sehr stark von der Einbindung sprachlicher Vielfalt überzeugt waren und dies auch in zahlreichen Beispielen veranschaulichten, die sehr klar nicht nur die schulische Mehrsprachigkeit, sondern auch die erweiterte Sprachenvielfalt umfassen, war dies bei den Vertreter*innen der Bildungspolitik und auch bei den Befragten an der ladinischen Bildungsdirektion nicht der Fall. Hier fanden sich vielmehr zahlreiche Aussagen zur Bedeutung der ‚Südtiroler Mehrsprachigkeit‘, zum Schutz und zur Erhaltung der Minderheitensprachen und zu den bestehenden Modellen der sprachlichen Bildung. So könnte man die allgemeine Orientierung auf der politischen und auf der institutionellen Ebene der Bildungsplanung unter den Stichworten ‚Innovation‘ und ‚Tradition‘ zusammenfassen.

Ein Blick in die Aussagen der Schulvertreter*innen zeigt ein ähnliches, wenn auch weniger klar ausgeprägtes Bild, da hier eine stärkere Kongruenz zwischen den Aussagen der Befragten vorherrscht. In einigen Fällen fällt auf, dass Lehrpersonen eher innovativ orientiert sind als ihre Schulführungskräfte. Man könnte vermuten, dass Lehrer*innen über Fortbildungen und Projekte eher im Kontakt mit den Bildungsdirektionen sind und Schulführungskräfte sich eher an den bildungspolitischen Vorgaben orientieren, doch so einfach ist es wohl in der Praxis nicht. Die grundsätzliche Haltung einer Person gegenüber der Einbindung von sprachlicher Vielfalt (Problematisierung, Normalisierung, Didaktisierung bzw. Innovation oder Tradition) steht in vielen Interviews bei den Befragten in klarer Verbindung zu ihrer eigenen (sprachlichen) Biografie. Dabei fällt auf, dass nicht die Tatsache, dass jemand mehrsprachig ist (zumal dies alle Befragten in meiner Studie sind, unabhängig davon, ob sie sich auch selbst so definieren), den (entweder eher exklusiven, integrativen oder inklusiven) Umgang mit sprachlicher Vielfalt beeinflusst, sondern ob diese Person ihr individuelles Verhältnis zum eigenen Sprachrepertoire ‚geklärt‘ hat und die verschiedenen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt grundsätzlich in eine positive Grundhaltung und eine generelle Überzeugung vom Wert der Sprachenvielfalt umgewandelt hat. Bei fast allen Befragten zeigt sich, dass dieser Punkt in der eigenen Sprachbiografie ein

Schlüssel für die langfristige Begegnung mit dem Thema ist. So kann eine nicht überwundene Ausgrenzungserfahrung im Kindesalter, die jemand aufgrund der unerwünschten oder stigmatisierten Zweisprachigkeit (Deutsch/ Ladinisch oder Deutsch/Italienisch) in seiner Familie erlebt hat, trotz neuer Erfahrungen und besseren (theoretischen) Wissens möglicherweise auch in der Gegenwart einen positiven Blick auf die Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft oder bei Schüler*innen und ihren Familien verhindern. Hat jemand hingegen ‚Frieden geschlossen‘ mit der eigenen (nicht perfekten, aber durchaus funktionalen) Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit, so ist die Chance hoch, dass dies auch im beruflichen Kontext mit einem wertschätzenden und didaktisierenden, womöglich sogar inklusiv ausgerichteten Umgang mit sprachlicher Vielfalt einhergeht.

Somit wird deutlich, dass einzelne Faktoren mithilfe des Datenmaterials und der vernetzenden Analyse sehr detailliert dargestellt werden können und eine empirisch fundierte Ausdifferenzierung von Faktoren auch bei bestehenden Modelle der mehrsprachigen Bildung erlauben können.

Neben der Erkenntnis, dass eine sprachgruppenspezifische Kategorisierung der Ansätze für die Mehrsprachigkeitsbildung an Südtiroler Schulen keine bzw. nicht die einzige Möglichkeit darstellt, ein systematisches Bild der Sprach(en)bildung zu vermitteln oder Konzepte zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt einzuordnen und es auch aus analytischer Sicht kaum eine Rolle spielt, zu welcher Bildungsebene oder Sprachgruppe eine Person oder eine Schule gehört, konnten bestimmte Faktoren herausgearbeitet werden, die in anderen Modellen nicht zu finden sind und diese möglicherweise ergänzen können. So enthält die von mir entwickelte GT_{MSV} auch zusätzliche Bereiche, die sich auf die Ausgestaltung der (mehr-)sprachlichen Bildung auswirken. Diese umfassen u.a. die wissenschaftliche Begleitung von Schulentwicklungsprozessen, die Orientierung an externen Konzepten, die Ausprägung der internen und externen Kommunikation, den Grad an Vernetzung sowie den Umgang bzw. die Kenntnis und Nutzung des rechtlichen Rahmens und der schulischen Autonomie.

Insgesamt kann der Umgang mit sprachlicher Vielfalt an den von mir untersuchten Schulen als vielfältig und mehrdimensional beschrieben werden. Die Praktiken der Bildungsinstitutionen orientieren sich an verschiedenen Prinzipien und Modellen der mehrsprachigen Bildung und beziehen sich nicht nur auf institutionalisierte Sprachen, sondern teilweise auch auf die erweiterte Sprachenvielfalt. Bestimmte Umgangsweisen bzw. die Ausprägungen des Managements in Bezug auf sprachliche Vielfalt an den Schulen hängen von zahlreichen Faktoren ab, was auf den komplexen soziolinguistischen und (bildungs-)politischen Kontext Südtirols und die individuellen sprach- und bildungsbiografischen Hintergründe der befragten Personen zurückzuführen ist.

6.2.3 Relevanz von Mehrsprachigkeitsbildung im Kontext von sozialer Gerechtigkeit

Die Thematik mehrsprachige Erziehung und Bildung hat – vor allem unter Beachtung sprachlicher Diversität – eine durchaus große gesellschaftliche Relevanz und Brisanz. Auch wenn heutzutage kaum noch in Frage gestellt wird, dass Mehrsprachigkeit ein Bildungsziel ist und gefördert werden sollte, so ist doch nicht immer klar, welche Art(en) von Mehrsprachigkeit bzw. ob auch migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und nicht-institutionalisierte Sprachen damit gemeint sind und wie inklusiv sprachliche Bildung angelegt sein kann und sollte. In diesem Abschnitt möchte ich diskutieren, inwiefern man im Bildungswesen einer mehrsprachigen Minderheitenregion im Hinblick auf sprachliche Vielfalt inklusiv handeln, d.h. die Thematik ‚Sprachen‘ als Ganzes sehen und nicht nur Schulsprachen einzeln betrachten, sondern alle Formen von Mehrsprachigkeit, auch migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, integrieren kann. Ich werde dabei auf die Verbindung von Sprachbildung und sozialer Gerechtigkeit eingehen.

Mehrsprachigkeit kann als eine große Herausforderung für Bildung verstanden werden (vgl. Luchtenberg & Röhner 2007; Roche 2011; Coste 2014): sowohl im Sinne pädagogisch-didaktischer Zielsetzungen und zu fördernder Kompetenzen als auch im Sinne von Ressourcen, Potenzialen und Entwicklungsprozessen. In der Literatur, die sich mit Hintergründen von mehrsprachigen Bildungsansätzen und dem Management von Sprachenvielfalt beschäftigt, finden sich in diesem Rahmen auch Querverbindungen zu einem Diskurs, der Aspekte der Bildungsplanung und Sprach(en)politik nicht nur verbindet, sondern auch darüber hinausgeht, indem er die Prinzipien von mehrsprachiger Bildung kritisch hinterfragt (u.a. Piller 2016; Benson 2009). So kann man u.a. fragen, wer eigentlich von bestimmten Umgangsweisen mit sprachlicher Vielfalt profitiert und worum es grundsätzlich geht, wenn diskutiert wird, wie sprachliche Vielfalt in der Schule eingebunden wird.

Wie und wo sprachliche Diversität in Bildungsplanung, Sprach(en)politik und Bildungspraxis präsent ist und integriert wird, betrifft ganz grundlegend auch den Aspekt der sozialen Gerechtigkeit. So geht es beim Thema Mehrsprachigkeit in der Bildung nicht nur um linguistische und metalinguistische Kompetenzen, sondern auch um Gerechtigkeit für die Lernenden mit ihren jeweiligen Hintergründen und individuellen Bedürfnissen. Grundsätzlich können im Südtiroler Bildungswesen alle Schüler*innen von der auf Mehrsprachigkeit ausgelegten Bildung profitieren. Doch es gibt dabei Einschränkungen: So konnte meine Arbeit zeigen, dass der Fokus zwar auf mehrsprachiger Bildung liegt, es sich dabei aber um die Vermittlung von Kompetenzen in den Mehrheits- bzw. Schulsprachen Deutsch, Italienisch und Englisch (bzw. im ladinischen System auch Ladinisch) geht, ergänzt an bestimmten Oberschulen um die modernen Fremdsprachen Französisch, Spanisch oder Russisch sowie die klassischen Fremd- bzw. Erschließungssprachen wie Latein und Altgriechisch handelt. Über die in den Aussagen meiner Befragten präsenten pädagogischen Ziele und Orientierungen, methodisch-didaktischen Ansätze und Unterrichtsthemen wird deutlich, dass der Fokus nicht nur organisatorisch und curricular, sondern auch

strukturell und inhaltlich auf den institutionalisierten Sprachen liegt. Die Vermittlung kann dabei durchaus vernetzt stattfinden und sich stark an aktuellen Prinzipien von Mehrsprachigkeitsdidaktik orientieren, doch eine Einbindung von erweiterter sprachlicher Vielfalt, die auch Spracherfahrungen und -kompetenzen von Schüler*innen umfasst, welche keinen (ausschließlichen) „Südtiroler Hintergrund“ haben, ist seltener anzutreffen. Diese Lernenden werden vom Bildungswesen nicht vergessen, ein Ausschluss wäre auch nicht möglich, doch profitieren sie nur dann am meisten davon, wenn sie sich die Mehrheits- bzw. Schulsprachen (rasch) aneignen und gleichzeitig nicht auf institutionelle Förderung ihrer Familiensprachen bestehen, sondern bereit sind, sich im privaten Rahmen um den Erhalt ihrer „zusätzlichen“ Sprachressourcen zu kümmern (vgl. hierzu Kropp 2017). Meine Analysen haben auch gezeigt, dass es durchaus Schulen gibt, an denen diversitätsbewusste Ansätze verfolgt werden, doch scheinen diese noch zu selten im „Regelunterricht“ verankert zu sein und eher auf Projektbasis zu bleiben, als dass von einer durchgängigen Wahrnehmung, Anerkennung und Integration aller sprachlichen Ressourcen aller Lernenden gesprochen werden kann. Mehrsprachige Bildung in Südtirol ist Bildung für Südtiroler Mehrsprachigkeit.

Es hat jedoch eine nicht unerhebliche Bedeutung für einzelne Lernende, wenn ihre Sprachrepertoires ganz oder teilweise keine Beachtung oder sogar Ab- oder Entwertung im Bildungswesen finden. Denn worum es eigentlich geht, wenn sprachliche Bildung im Zusammenhang mit der Einbindung von sprachlicher Vielfalt diskutiert wird, ist nicht nur die Frage nach der Identitätsbildung und den individuellen Bedürfnissen einzelner Schüler*innen, sondern insbesondere auch das Thema der Chancengerechtigkeit: Werden alle (sprachlichen) Erfahrungen, Ressourcen und Kompetenzen einer Person anerkannt und/oder sogar gefördert, so kann ihnen dies eine größere Teilhabe an der Gesellschaft auf mehreren Ebenen ermöglichen, Zugänge zu lebenslangem Lernen eröffnen und ein erfolgreiches Leben auf lokaler und gleichzeitig auch globaler Ebene vorbereiten.

Eine Anerkennung der bereits vorhandenen sprachlichen Ressourcen wird in meiner Studie nur von sehr wenigen Personen thematisiert. Die Marginalisierung oder Nichtbeachtung von sprachlicher Vielfalt und damit ein Fehlen der Perspektive tatsächlicher Vielfalt in der Mehrsprachigkeitsdiskussion kann zu einer systematischen Ausgrenzung von Menschen führen. Es ist zu hinterfragen, inwiefern die früher oder heute Ausgegrenzten (deutschsprachige Südtiroler*innen während der Italianisierung bzw. italienischsprachige Südtiroler*innen in der heutigen Zeit) einerseits auf bestimmte Art und Weise die Diskriminierung gegenüber der jeweils anderen großen Sprachgruppe bzw. gegenüber Zweisprachigen fortsetzen und andererseits Menschen mit anderen Erstsprachen ausgrenzen und ihnen das Recht auf Dazugehörigkeit und Gleichwertigkeit absprechen (vgl. Baur 2000; Langer 1996). Es fällt beispielsweise auf, dass in Bezug auf die Klassenbildung und Einschreibung neuer (bzw. neu hinzugezogener) Schüler*innen nie thematisiert wird, dass sie möglicherweise sprachlich eingestuft werden, wie es u.a. in Österreich und Deutschland schon seit längerer Zeit über Tests praktiziert wird. Was als

inklusive Praxis erscheint (sofortige Aufnahme in die Regelklasse und nicht selten auch integrierte Sprachförderung), ist jedoch eher eine Leerstelle, denn oft genug wird davon berichtet, wie Familien von einer (meist deutschsprachigen) Schule „wegberaten“ werden, wenn das Kind (und die Familie) keine ausreichenden über ein informelles Erstgespräch festgestellten Kenntnisse des Deutschen aufweist. Es wird meist mit dem Hinweis auf Mangel an Zeit und Ressourcen begründet, manchmal jedoch auch mit einer Ablehnung wegen anderer (organisatorischer) Gründe und nicht zuletzt auch aufgrund einer nicht wahrgenommenen Zuständigkeit oder Verantwortung für „diese Fälle“.

Hinweise darauf, dass es auch anders geht, zeigen sich in meinen Daten vor allem dann, wenn Befragte über ihre Aussagen eine offene Haltung gegenüber (sprachlicher) Vielfalt und Menschen mit verschiedensten sprachbiografischen Hintergründen zeigen und diese als Normalität, Wert und Potenzial für ihren privaten und/oder beruflichen bzw. auch für den größeren gesellschaftlichen Kontext ansehen. Dies tritt häufig dann auf, wenn Personen zur jüngeren Generation gehören, selbstbewusst zu ihrer eigenen Mehrsprachigkeit stehen und/oder selbst aus einem ladinischen Ort oder aus einer zweisprachigen Familie kommen. Es gehört dann zu ihrem Selbstbild dazu, Minderheitensprachen zu achten und niemandem das Recht auf die eigene(n) Sprache(n) und mehr oder weniger ausgeprägte Mehrsprachigkeit abzusprechen. Die Mehrheitssprachen gehören zum Repertoire selbstverständlich dazu, Fremdsprachen und Sprachvarietäten ebenso, und die eigene(n) Familiensprache(n) werden stets als Rückzugsort und Besonderheit geschätzt und gepflegt, denn dies wird als natürlich und gerecht empfunden, man lässt auch keine Einmischung in diese Angelegenheit zu, sondern schützt seine Sprachen. Gleichzeitig wird die Diskussion um Aspekte der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit unaufgeregt geführt und sowohl die Notwendigkeit als auch die Freude an der mehrsprachigen und vielfältigen Lebenswelt betont. Auch wenn es keinen Automatismus gibt in der Art und Weise, dass Personen im Südtiroler Bildungswesen mit einem entsprechenden Hintergrund und einer offenen Haltung auch tatsächlich sprachliche Vielfalt in ihrem professionellen Umfeld nutzen und integrieren, so ist doch davon auszugehen, dass sie bei günstig wahrgenommenen institutionellen Strukturen häufig beispielsweise die Familiensprachen ihrer Schüler*innen im Unterricht integrieren und der gesamten Klasse inhaltliche Angebote machen, die eine weitere Perspektive und über den regulären Südtiroler Kontext und die schulische Mehrsprachigkeit hinausgehende Erfahrungen beinhalten.

Mehrsprachige Bildung kann Wege zu mehr sozialer Gerechtigkeit eröffnen (vgl. Skutnabb-Kangas, Phillipson, Mohanty & Panda 2009), sprachliche Vielfalt bleibt jedoch eine Herausforderung der globalen Gesellschaft (vgl. Piller 2016). Was den Unterschied machen kann, sind die Zielorientierungen und Visionen, die Bildungsakteur*innen in Bezug auf Schüler*innen, die Institution Schule und die Gesellschaft als Ganzen entwickeln und vermitteln. Laut Fäcke und Meißner (2019) ist eine umfassende Mehrsprachigkeitsdidaktik (im Sinne einer sprachlich-inklusiven Didaktik) dann erreicht, wenn Lehrpersonen (sich) nicht mehr fragen, wie sie denn das Unterrichten in vielsprachigen Klassen verbessern

können, sondern es als Grundprinzip von (sprachlicher) Bildung verinnerlicht haben und auch so umsetzen. Daraus kann abgeleitet werden, dass diversitätsbewusste mehrsprachige Bildung als vielversprechender, sozial gerechter Ansatz für (sprachlich) inklusive Bildung verstanden werden kann.

Was also bringt in diesem Zusammenhang ein Modell wie das meiner GT_{MSV}? Grundsätzlich bietet es empirisch basierte Einsichten in das Thema, schärft den Blick für konkrete Situationen und Zusammenhänge zwischen Konzepten, Praktiken, Faktoren und Visionen für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in einem komplexen Bildungskontext und zeigt den aktuellen Forschungsstand in einem konkreten Kontext auf (hier: Südtirol). Darüber hinaus bietet es eine aktuelle datenbasierte Grundlage für die weitere (auch theoretische) Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, institutionellen und nicht zuletzt auch politischen Aspekten der aktuellen Diskussion zu sprachlicher Vielfalt im Bildungswesen. Einzelne Akteur*innen, Personen, (Bezeichnungen von) Funktionsebenen wechseln, doch grundsätzliche Themen und Diskurse wandeln sich nicht so schnell. Die Frage nach einem gelingenden Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Bildungswesen stellt sich auch weiterhin und kann mit Blick auf den Anspruch von sozialer Gerechtigkeit in einer demokratischen Gesellschaft auch nicht ignoriert werden.

6.2.4 Einbindung von sprachlicher Vielfalt im mehrsprachigen Bildungswesen

Ausgehend von dem wichtigen Aspekt der sozialen Gerechtigkeit von mehrsprachiger Bildung und einem daran orientierten Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Bildungswesen, möchte ich in diesem Unterkapitel auf der Basis einer kritischen Diskussion meiner GT-Kernkategorie zum ‚Management von sprachlicher Vielfalt‘ der Frage nachgehen, wie inklusiv, integrativ oder exklusiv nicht nur dieses Management, sondern auch existierende Modelle der Mehrsprachigkeitsbildung angelegt sind oder angewandt werden (können) und wie Konzepte von Mehrsprachigkeitsmanagement und einem inklusiven Verständnis von sprachlicher Bildung miteinander in Beziehung gebracht werden können. Kurz gesagt: Gibt es so etwas wie (sprachlich-)inklusive Mehrsprachigkeitsbildung bzw. -didaktik?

Der Ausgangspunkt für diese Überlegungen ist ein Aspekt, der im Ergebnisteil und in den vorangegangenen Punkten der theoretischen Diskussion der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet wurde. So habe ich bei der Analyse meiner Daten festgestellt, dass es Schulen gibt, die ein eher „exklusives“ Verständnis von (Südtiroler) Mehrsprachigkeit haben und sich bei ihren pädagogischen und didaktischen Aktivitäten ausschließlich auf institutionell etablierte Sprachen beziehen, ferner Schulen, deren Praktiken im Umgang mit sprachlicher Vielfalt „integrativ“ ausgerichtet sind und sprachliche Vielfalt in ihrer Wahrnehmung normalisiert haben, und schließlich Schulen, die sogar eine eher „inklusive“ Orientierung bei der Planung und Umsetzung von Sprachbildung aufweisen und auch innere und migrations-

bedingte Sprachenvielfalt nicht nur normalisiert, sondern auch didaktisiert haben (für eine vertiefte Diskussion zu Normalisierung und Didaktisierung vgl. u.a. Gajo 2014).

Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen möchte ich daher auch diskutieren, inwiefern die auf Mehrsprachigkeit ausgerichtete Sprachbildung an Südtiroler Schulen möglicherweise den Leitprinzipien einer Inklusiven Pädagogik (welche ja über die gesetzliche Verankerung der inklusiven Schule seit 1977 in Italien ein verpflichtendes Grundprinzip ist) entspricht bzw. sogar als ‚inklusive Mehrsprachigkeitsdidaktik‘ bezeichnet werden kann oder ob sie eher eine punktuelle oder phasenweise Einbindung im Sinne einer (mehr oder weniger) integrativen oder integrierten Sprachendidaktik darstellt.

Inklusion in Verbindung mit Sprach(en)unterricht wird theoretisch bereits bei Curtis (2013) als ‚linguistically inclusive teaching‘, später dann unter dem Begriff der ‚inklusive Sprachbildung‘ ausführlich bei Becker-Mrotzek & Roth (2017) diskutiert, wobei hier der Weg von einer kompensatorischen Sprachförderung hin zu einer integrierten sprachsensibel ausgerichteten Sprachbildung beschrieben wird. Mit deutlicher theoretischer und thematischer Erweiterung zeigen Rödel & Simon (2019) in ihrem Sammelband in zahlreichen Beiträgen, dass Sprachbildung auch inklusiv für mehrere Sprachen *und* spezifische Hintergründe und Lernvoraussetzungen von Schüler*innen verstanden werden kann, bei Knigge (2020) wird dies mit theoretischen Überlegungen verknüpft.

Für das Konzept des ‚Management von Mehrsprachigkeit bzw. sprachlicher Vielfalt im Bildungswesen‘ gibt es bereits 2008 mehrere vertiefende Beiträge, die u.a. im Rahmen des DYLAN-Projekts entstanden sind (vgl. DYLAN 2008). Weitere Veröffentlichungen zum Thema des ‚Managing multilingualism in education‘ sind für verschiedene Bildungskontexte wie zum Beispiel im Baskenland und Katalonien (Llurda & Lasagabaster 2010), Namibia (Mensah & Anthonissen 2015) und Südafrika (Anthonissen 2017) entstanden. Bei Little, Leung & van Avermaet 2013 wird der Aspekt des ‚Diversity Management‘ aus vielen Perspektiven beleuchtet und bei Krumm & Reich (2013) enthält das ‚Curriculum Mehrsprachigkeit‘ einen weiteren sehr spezifischen Überblick über Möglichkeiten, wie Mehrsprachigkeit im Bildungswesen wahrgenommen und ‚gemanagt‘ werden kann.

Ist nun auch eine Kombination beider Konzepte denkbar in dem Sinne, dass es ein Management von Mehrsprachigkeit bzw. sprachlicher Vielfalt mit einem inklusiven Ansatz von Mehrsprachigkeit gibt?

Ein Blick in die neuere Literatur zeigt, dass sich auch Mehrsprachigkeitsbildung und -didaktik durchaus mit den Leitprinzipien einer Inklusiven Pädagogik verbinden lässt. Rutar (2014) stellt dazu explizite Überlegungen an und verortet mehrsprachiges Lernen und Lehren als ein Grundprinzip von inklusiver pädagogischer Praxis. Bock (2019) zeigt explizit die Verbindungen zwischen Inklusion und Sprachdidaktik auf, Burwitz-Melzer, Königs, Riemer & Schmelter (2017) tragen zahlreiche Perspektiven von Sprachdidaktiken auf dem Weg zu einer inklusiveren Schule zusammen. Tlale (2021) stellt sehr positive Forschungsergebnisse zum Mehrsprachigkeitsmanagement in einem inklusiven Schulkontext vor, während Jaspers (2015) das Spannungsverhältnis zwischen Exklusion und (zu wenig) inklusiver Mehrsprachigkeit und Mary, Krüger & Young (2021) auch kritische Perspektiven zur Inklusion von

migrations-bedingter Mehrsprachigkeit diskutieren. Bei Gitschthaler, Kast, Corazza & Schwab (2021) wird der Fokus dann stärker eingegrenzt und werden individualisierende Ansätze für einen inklusiven Umgang mit mehrsprachigen Lernenden erläutert. Im italienischsprachigen Raum geben Sordella & Andorno (2017) einen guten Überblick über das Zusammendenken von Sprachenvielfalt und schulischer Inklusion, Schlaak (2020) arbeitet Grundlagen einer mehrsprachig-inklusive Fremdsprachendidaktik heraus und Pfaff & Cantone (2021) diskutieren Mehrsprachigkeit und schulische Inklusion für die Professionalisierung von Lehrkräften.

Es zeigt sich, dass sprachliche Bildung durchaus im Kontext von Inklusion gedacht werden kann und sollte. Doch ist diese Verbindung auch bei Modellen der mehrsprachigen Bildung bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik feststellbar? Für den Südtiroler Kontext sind bisher keine entsprechenden Beiträge bekannt, ein Blick in die Literatur im europäischen Raum zeigt jedoch ein durchaus lebendiges Bild: So arbeiten Cenoz & Gorter (2010) zahlreiche Diversitätsaspekte von Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten heraus und zeigen, dass sich ihr analytisches Modell zu „Kontinua der mehrsprachigen Bildung“ (Cenoz 2009; Cenoz & Gorter 2011) für alle (hier vor allem soziolinguistisch begründeten) Formen von Mehrsprachigkeit anwenden lässt.

Das Konzept der ‚Inklusiven Mehrsprachigkeit‘ wird vor allem im sprachpolitischen Sinne einer Neuausrichtung der europäischen Sprachenpolitik diskutiert (vgl. Backus, Gorter, Knapp, Schjerve-Rindler, Swanenberg, ten Thijs & Vetter 2013). Explizit für das Bildungswesen stehen im „Referenzrahmen zu Pluralen Ansätzen zu Sprachen und Kulturen (RePA)“ (Candelier, Camilleri Grima, Castellotti, de Pietro, Lörincz, Meißner & Schröder-Sura 2009) alle Formen von Mehrsprachigkeit und jegliche Sprachen einer Lerngruppe im Fokus, wobei hier ressourcenorientiertes und repertoirebasiertes Sprachenlernen mit einer ganzheitlichen Didaktik der schulischen Sprachen verknüpft wird. Weitere bei Kirss, Säälk, Pedaste & Leijen (2020) analysierte theoretische Modelle der Mehrsprachigkeitsbildung enthalten meist keine konkreten Ausführungen zum Umgang mit innerer oder migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, was jedoch eher als ein Hinweis auf die Fokussierung der institutionell etablierten Sprachen gedeutet werden kann. Bei Jessner (2008) findet sich diesbezüglich auch der Hinweis, dass mehrsprachige Bildung sehr komplex ist und das Mitdenken einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit möglicherweise andere Modelle erfordert und didaktische Herausforderungen birgt.

Für den Aspekt der „Exklusivität“ mehrsprachiger Bildung gibt es ebenfalls verschiedene Beispiele in der Forschungsliteratur. In ihrem Bildungsbericht zu mehrsprachiger Bildung in Luxemburger Kindergärten und Schulen konstatiert Kirsch (2018) bei einem gewissen Anteil der befragten Bildungsakteur*innen eine „exklusive Tendenz“ und zwar dahingehend, dass diese im Hinblick auf ihre schulische Arbeit entweder die Minderheitssprache Luxemburgisch oder die Familiensprachen der Kinder, aber nicht beides befürworten würden. Christmann (2018) spricht von einer „exklusiv ausgerichteten“ Sprachförderung an deutschen Schulen, die nur die Unterrichts- und Mehrheitssprache Deutsch, aber keine anderen Sprachen oder sprachlichen Ressourcen einbezieht. Schlaak (2020) hingegen zeigt, dass

es durchaus eine ‚mehrsprachig-inklusive Sprachendidaktik‘ geben kann, wenn diversitätsbewusste Bildungsansätze mit einem inklusiven Verständnis von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung verknüpft werden. Auf der Grundlage der Literatur kann argumentiert werden, dass mehrsprachig ausgerichtete Sprach(en)bildung zu einer inklusiven Bildung beitragen kann, insbesondere dann, wenn die pädagogische und didaktische Arbeit auf einem individuellen, repertoirebasierten und ressourcen- sowie kompetenzorientierten Ansatz basiert. Modelle und Konzepte der mehrsprachigen Bildung beinhalten jedoch meist keine dezidierten Referenzen zu verschiedenen Formen von Mehrsprachigkeit. Dies trifft auch für mehrsprachige Bildungsmodelle in Regionen mit Minderheitensprachen zu. Wie ordnen sich nun meine Ergebnisse in den dargestellten aktuellen Forschungsrahmen ein?

Der besondere Kontext des Südtiroler Bildungswesens ist der einer grundsätzlich mehrsprachig ausgerichteten Bildung. Dabei konnte meine Arbeit zeigen, dass Schulen unterschiedliche Ansätze im mehrsprachigen Lehren und Lernen verfolgen und auch verschiedene Orientierungen bezüglich der Beachtung und Integration verschiedener Formen von Mehrsprachigkeit aufweisen. Wie offiziellen Darstellungen des Bildungswesens zu entnehmen ist, wird Inklusion in Südtirol grundsätzlich im Kontext einer engen Definition verstanden (vgl. Brugger 2016). Das bedeutet, dass Schüler*innen mit und ohne Beeinträchtigungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam Regelschulen besuchen und dort qualitativ hohen Unterricht erhalten (vgl. Wocken 2019 u.v.m.). Folgt man einer weiten Definition von Inklusion oder inklusiver Bildung, so verweist diese auf einen umfassend gedachten Einbezug aller Schüler*innen und beinhaltet alle erdenklichen Heterogenitätsdimensionen (Alter, Geschlecht, Nationalität, Sprache, Kultur, soziale Schicht u.a.) (vgl. Wocken 2019: 6; Lindmeier & Junge 2017). Der Hintergrund jedes Kindes wird als einzigartige Person, jede Lerngruppe als spezifischer Kontext begriffen, Vielfalt ist kein ‚Extra‘, sondern der Normalzustand sowie Ausgangspunkt und Ziel eines jeden Lernkontexts und -prozesses. Doch nicht die bloße Anwesenheit oder ‚Duldung‘ einiger weniger bestimmter Merkmale oder ‚Abweichungen‘ einer (fälschlicherweise angenommenen) Norm sind hier als Inklusion zu verstehen (dies wäre eher eine integrative Arbeit), sondern die allgegenwärtige Sicherheit, dass niemand aufgrund eines Heterogenitätsmerkmals (s.o.) von der Teilhabe an Lern- und Lebenssituationen ausgeschlossen wird (vgl. Wocken 2019: 7).

Aus meinen Daten geht hervor, dass bei jenen Schulen, deren Umgang mit sprachlicher Vielfalt eher als inklusiv orientiert bezeichnet werden kann, sich mehrere Bezüge dazu finden lassen, wie ganzheitlich bestimmte Zusammenhänge gedacht werden. So wird deutlich, dass an Schulen, an denen die befragten Personen ihre eigene Mehrsprachigkeit und die Mehrsprachigkeit von Kolleg*innen, Schüler*innen und Eltern sowie anderer Menschen eher inklusiv und als Multi-Kompetenz verstehen, auch meist die Sprachensituation der Südtiroler Gesellschaft, die Sprachen an der Schule und den schulischen Bildungsauftrag nicht in Ab- oder Ausgrenzung bestimmter Aspekte von sprachlicher Vielfalt definieren. Dies kann als Grundlage und Faktor für eine inklusiv gedachte Sprachdidaktik und

Sprachbildung verstanden werden, unabhängig davon, ob eine Schule den Fokus auf die Förderung von einer, zwei oder mehr als drei Schulsprachen setzt. Gleichwohl trifft dies jedoch nur auf einen kleinen Teil der von mir untersuchten Schulen zu, welche Ansätze einer diversitätsbewussten sprachlichen (hier: mehrsprachigen) Bildung zeigen und nicht nur mit den institutionalisierten Sprachen arbeiten, sondern grundsätzlich auch sprachliche Ressourcen aus der Lebenswelt und/oder aus den Sprachrepertoires ihrer Schüler*innen in die pädagogische Arbeit einbeziehen. Jene Ausrichtung entspricht dann nicht mehr einem ‚monolingualen Habitus‘ (Gogolin 1994), sondern eher einem diversitätsbewussten Management von Sprachen bzw. von sprachlicher Vielfalt, welchem ein mehr oder weniger inklusives Verständnis von Sprachen bzw. Mehrsprachigkeit zugrunde liegt.

6.2.5 Zukunftsvisionen und Implikationen für sprachliche Bildung (nicht nur) in Südtirol

Südtirol wird oft als Vorzeigeregion ‚gehandelt‘ (und vermarktet sich auch selbst so), nicht nur beim Thema Autonomie, sondern auch in Bezug auf Mehrsprachigkeit. Dabei hat das Bildungswesen einen enormen Anteil, und im Zuge meiner Arbeit stellt sich nun die Frage, inwiefern es Vision(en) für Mehrsprachigkeit in der Südtiroler Bildung gibt und wie sich diese Aspekte im Hinblick auf aktuelle Forschungsliteratur und Praxisberichte einordnen lassen. In diesem Unterkapitel möchte ich hierzu den Bogen von Praxis(-Repräsentationen) und Theorie schließen und als letzten inhaltlichen Punkt elf Implikationen für die Weiterentwicklung von (diversitätsbewusster) mehrsprachiger Bildung an Südtiroler Schulen präsentieren, die ich auf der Grundlage meiner Studie und der theoretischen Diskussion formuliert habe.

Der von May (2014) und Conteh & Meier (2014) beschriebene *multilingual turn* in den Sozial-, Sprach- und Bildungswissenschaften hat bereits stattgefunden, doch wo befinden wir uns auf dem Weg zu einer mehrsprachigen und diversitätsbewussten Kultur von Bildung (vgl. Ouane 2003)? Grundsätzlich scheinen Bildungsakteur*innen nicht nur in Südtirol einen Spagat vollführen zu müssen: So gibt es einerseits den Trend zum Zusammendenken und Verbinden, vielleicht auch zum funktional-pragmatischen Vereinfachen in der global gedachten, auf universale Kompetenzen bzw. Multi-Kompetenz ausgelegte Sprachbildung (vgl. Vallejo & Dooly 2020), andererseits gleichzeitig auch das Streben nach Individualisierung von Bildung, nach einem Schutz des Eigenen und der Vielfalt. Verfolgt man aktuelle Diskussionen zu diesem Thema, ergibt sich sowohl für die Theorie als auch für die Praxis: Es muss kein Entweder-Oder sein, nicht „nur“ Sprachförderung der Unterrichtssprache(n) und Vermittlung der institutionalisierten Fremdsprachen oder „nur“ interkulturelle Pädagogik und das Streben nach einer Anerkennung von Diversität, sondern ein Sowohl-als-auch, was jedoch in unzähligen Kontexten ein Neudenken von sprachlicher Bildung bedeuten kann.

Dass dieses „Anders- und Neudenken“ eine enorme Herausforderung in aktuellen Bildungssystemen und damit für die darin Handelnden darstellt, zeigen auch meine Daten. So gibt es mehrere Interviews, in denen meine Interviewpartner*innen mit Schweigen und/oder Lachen auf die Frage reagieren, wie sie denn beides schaffen würden, Sprachförderung in den Unterrichtssprachen *und* Wertschätzung und Einbindung aller Sprachen der Schüler*innen aus ihrer Klasse. Auffällig ist, dass es bei einigen Befragten nicht bei der ersten Reaktion bleibt, sondern direkt Wünsche und Zukunftsaussichten für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Südtiroler (Bildungs-)Kontext genannt werden, die ich im Anschluss an meine Analyse dann zum Teil auch als „Visionen“ zusammengefasst habe. Die entsprechenden Aussagen zeugen stets von großem Respekt vor der komplexen Situation des Landes, auch vor den historischen und aktuellen Problemen. Gleichzeitig wird der deutliche Wunsch nach Öffnung auf allen Ebenen, nach Akzeptanz aller in Südtirol lebenden Menschen und ihren (sprachlich-kulturellen) Hintergründen, nach Mut, Veränderung und dem Finden von kreativen, menschlichen und gleichzeitig professionellen und wissenschaftlich fundierten Lösungswegen geäußert.

In der (hier exemplarisch dargestellten) aktuellen Literatur zu Zukunftsperspektiven und -herausforderungen von diversitätsbewusster mehrsprachiger Bildung zeigen sich ebenfalls Tendenzen zum Zusammendenken von Sprachförderung (bezogen auf die Unterrichtssprache(n)), sprachlicher Bildung (in schulischen Fremdsprachen), interkulturellen bzw. diversitätsbewussten und -wertschätzenden Ansätzen (vgl. u.a. Allgäuer-Hackl, Brogan, Henning, Hufeisen & Schlabach 2015) und zu mehr Professionalisierung für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt (vgl. Vetter 2013). Dabei werden Fragen nach der Verbindung von sprachsensiblen (Fach-)Unterricht, Sprachförderung als Querschnittsaufgabe von Schule und Mehrsprachigkeitsdidaktik und nach den Möglichkeiten und Grenzen einer sog. Durchgängigen Sprachbildung (vgl. u.a. Lange & Gogolin 2010; Reich 2013) gestellt. Als eine sehr konkrete und öffentlichkeitswirksame Vision kann als Ziel für die Sprachendidaktik eine Förderung von mehrsprachigen Kompetenzen (im Sinne des CEFR bzw. des CEFR-Companion, vgl. Council of Europe 2001; 2020) gesehen werden, auf bildungs- und sprachenpolitischer Ebene bleibt das Motto „Einheit in Vielfalt“ bestehen und wird durch das Konzept der ‚inklusive Mehrsprachigkeit‘ ergänzt. Beide Perspektiven finden sich auch in meinen Daten wieder. Für eine Umsetzung von Forderungen nach Individualisierung des Sprachenlernens und einer Auseinandersetzung mit verschiedensten Formen von Mehrsprachigkeit und damit einer Bandbreite an sprachlicher Vielfalt finden sich in aktuellen Studien im Feld der Mehrsprachigkeitsforschung in Südtirol mehrere Beispiele, so beispielsweise für Sprachrepertoires (Engel, Platzgummer & Zanasi 2020), Sprachbiografien (Platzgummer 2021) und zur Bedeutung der inneren Mehrsprachigkeit des Deutschen an Südtiroler Schulen (Hofer 2020).

Die Zukunftsperspektiven für sprachliche Bildung enthalten dabei häufig ein Mitdenken von inklusiven Ansätzen für Bildung, was aber nicht automatisch ein Denken (und Handeln) aus inklusiver Perspektive bedeutet, zumal das Verhältnis von Integration und Inklusion in Bezug auf sprachliche Bildung noch

ausgehandelt werden muss, um nicht als ein Schlagwort wie die von Büttner & Gürsoy (2018) vorgeschlagene ‚mehrsprachig-inklusive Sprachbildung‘ zu verharren. Vielmehr umfassen viele in der Literatur präsentierten Zukunftsperspektiven eine Orientierung an grundlegenden Prinzipien, die über der rein sprachlich ausgerichteten pädagogisch-didaktischen Arbeit stehen. So weist beispielsweise de Jong (2013) auf folgende verbindliche Aspekte einer zukunftsfähigen mehrsprachigen Bildung im Kontext von Diversität hin: Anstreben von Bildungsgerechtigkeit, Bestärkung von Identitäten, Fördern von ganzheitlicher Mehrsprachigkeit und eine institutionelle Strukturierung nach inklusiven Prinzipien. Eine Vision von mehrsprachiger Bildung umfasst damit auch ganz klar strukturelle Veränderungen wie zum Beispiel Prüfungen und Sprachtests, die für mehrsprachige Teilnehmende ausgelegt sind (vgl. Shohamy, Tannenbaum & Gani 2022). Auch hier zeigt sich, dass ein einzelner Aspekt (wie Sprachkompetenzerhebungen) durchaus vor dem Hintergrund eines erweiterten Modells von mehrsprachiger Bildung unter Beachtung komplexer bildungspolitischer Zusammenhänge und der Forderung nach sozialer Gerechtigkeit in eine Zukunftsvision eingeordnet werden kann.

Zurück im Alpen-Adria-Raum finden sich nicht wenige Ansätze und Formulierungen für mehrsprachige Bildung (z.B. beim Zentrum „Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit“ - BIMM). Bereits 2013 hat auch Gombos in seinem Band „Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend“ Perspektiven und Bausteine für die Förderung von Mehrsprachigkeit präsentiert, die einer auch aus Südtiroler Sicht nachvollziehbaren Zukunftsvision für Mehrsprachigkeitsbildung sehr nahekommen. So soll mit entsprechender Forschung und Lehrkräfteprofessionalisierung eine „mehrsprachige Bildungsinfrastruktur“ aufgebaut werden, nicht nur Schule und Sprachpädagogik weiterentwickelt, sondern im Zuge von interkultureller Begegnung und Zusammenarbeit eine gemeinsame, multilaterale Aneignung und Aufarbeitung von Geschichte erfolgen, (sprach-)biografische Erfahrungen von Menschen vor Ort reflektiert und Nachbarsprachen (weiter) erlernt werden. Eine entsprechende Öffentlichkeitsarbeit und transnationale Netzwerkbildung sollen bei der Erreichung dieser Ziele unterstützend wirken (vgl. Gombos 2013: 63f.).

Auf europäischer Ebene werden im ECML-Bericht zu „The Future of Language Education in Europe“ (Le Pichon-Vorstman, Siarova & Szőnyi 2021) acht Hauptaspekte formuliert, die als transnationale Vision der Sprachenbildung für (mindestens) die nächste Dekade verstanden werden können. Diese beinhalten die Weiterentwicklung von sprachsensiblen Fachunterricht, eine „Roadmap“ für Fördermodelle von Unterrichtssprachen, digitale Werkzeuge und frei verfügbare Online-Ressourcen für Unterricht und Lernen, Mehrsprachigkeit und Multikulturalität (auch) im Content-based-learning, die Weiternutzung des Referenzrahmens für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA, vgl. Candelier, Camilleri Grima, Castellotti, de Pietro, Lörincz, Meißner & Schröder-Sura 2009), diversitätsbewusstes Lehren und Lernen der Unterrichtssprache(n), den Erwerb der Mehrheitssprache in mehrsprachigen Kontexten und eine verbesserte Ausbildung von CLIL-Lehrenden.

Neben zahlreichen Studien auf internationaler Ebene, die mehr oder weniger konkrete Zukunftsperspektiven von mehrsprachiger Bildung formulieren, bieten Piccardo & North (2019) in ihrem Band zu "Towards a Dynamic Vision of Language Education: Plurality and Creativity" ein Quartett von Aspekten an, die das Potenzial haben, auch die Ergebnisse meiner Arbeit zu reflektieren. So sprechen sie vom Desiderat der Veränderung von Strukturen, der Anerkennung von Ungleichgewicht auch in Bezug auf mehrsprachige Kompetenzen und einer Forderung nach mehr Kreativität bei möglichen Lösungswegen, des Weiteren von einer neuen Vision von Kultur(en), der Normalisierung von (individueller und gesellschaftlicher) Mehrsprachigkeit und der Bedeutung von Mediation (im Sinne einer auf Verstehen ausgelegten Vermittlung in Bezug auf sprachliche, aber auch soziale und politische Aspekte). Bei allen dargestellten Beispielen aus der Literatur wird deutlich: Es gibt nicht *die* Vision für mehrsprachige Bildung, vielmehr zahlreiche Ansätze und Ideen für Aspekte, die (auch) in Zukunft wichtig sein werden. Und: allein die Auseinandersetzung mit Entwicklungen in Bezug auf sprachliche Vielfalt in Gesellschaft und Bildung scheint ein zentraler Faktor bei der Entstehung einer Vision zu sein.

An dieser Stelle möchte ich noch einmal die Kernkategorie meiner GT_{MSV} aufgreifen und das Konzept des ‚Managements von sprachlicher Vielfalt‘, das den verbindenden Hauptaspekt für alle herausgearbeiteten Kategorien darstellt, im Sinne einer möglichen Zukunftsvision vertiefen. Ein diversitätsbewusstes (und damit inklusiv ausgerichtetes) Management von sprachlicher Vielfalt im Kontext eines mehrsprachigen Bildungswesens würde bedeuten, dass sich Mehrsprachigkeitsbildung zu einem gemeinsamen Projekt entwickeln könnte. Das Management von sprachlicher Vielfalt würde sowohl auf der Makro-, als auch auf der Meso- und Mikroebene von Bildung (Politik und Gesellschaft, Bildungsplanung und Schulorganisation, Unterricht und Klassenführung) durchgeführt werden, jeweils angepasst an den spezifischen Standort, die Kontextvariablen, die Erfordernisse der jeweiligen Situation und die individuellen Möglichkeiten der Umsetzung. Es wäre als ein nicht starr festgelegter, vorgezeichneter und nie genügender Status-quo, sondern als offener Prozess mit gemeinsam gestalteten Ergebnissen und ausgehandelten Meilensteinen zu verstehen, wobei die Verantwortung bei allen Bildungsakteur*innen und auch bei der Gesellschaft liegen würde. Es gäbe Raum (im Sinne eines „Lernraums“, vgl. Donlic, Gombos & Peterlini 2019) für persönliche, aber auch gruppenspezifische Hintergründe, eine Einordnung des historischen Kontextes und einen demokratischen Aushandlungsprozess für das, was Mehrsprachigkeit in Südtirol sein und werden kann.

Ausgehend von den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit und den Schwerpunkten aus der theoretischen Einordnung möchte ich nun im folgenden Abschnitt elf Vorschläge unterbreiten (Tab. 15), wie man in der Praxis (d.h. in der schulischen Arbeit, aber auch in der Bildungsplanung und in der angewandten Forschung) zukünftig das Thema ‚Management von sprachlicher Vielfalt‘ im Südtiroler Kontext gestalten kann. Mir ist an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass diese Ideen auf der Basis meiner Arbeit aus einer anwendungsorientierten Perspektive heraus synthetisiert werden und nur so klar

formuliert werden können, weil meine Forschungspartner*innen über die ganzen Jahre hinweg so kooperativ und offen waren und dazu bereit, mir ihr Wissen, ihre Kompetenzen und Einsichten zu vermitteln.

Tab. 14 Implikationen und Ideen für Schulentwicklung hinsichtlich inklusiver mehrsprachiger Bildung an Südtiroler Schulen

Implikation 1: Sprachliche Vielfalt als Normalität begreifen und Mehrsprachigkeit als Projekt verstehen	• Fokus: Diese Implikation kann als Querschnittsaufgabe für alle betreffenden Ebenen und Akteur*innen verstanden werden und stellt eine zentrale Voraussetzung für eine reflektierte, zukunftsgerichtete, anerkennende und demokratische Auseinandersetzung mit der Thematik dar. • Beispiele: Zusammenarbeit von Forschung, Praxis, Politik, Medien, Wirtschaft und Gesellschaft; Öffentlichkeitsarbeit
Implikation 2: Forschungsergebnisse vermitteln, reflektieren und nutzen	• Fokus: An den Nahtstellen von Theorie und Praxis werden aktuelle Forschungsergebnisse zum Umgang mit Mehrsprachigkeit bzw. sprachlicher Vielfalt im Bildungswesen an Bildungsakteur*innen vermittelt und für die Weiterentwicklung und Begleitung von Schulen, Fortbildung und Unterricht reflektiert und genutzt. • Beispiele: Ergebnispräsentationen und Workshops für Schulen und Bildungsinstitutionen zu Studien, Projekten und Forschungsvorhaben
Implikation 3: Institutionelle Kommunikation reflektieren und aktualisieren	• Fokus: Es werden Begrifflichkeiten zur Thematik der sprachlichen Vielfalt in Schule und Gesellschaft diskutiert und (neu) definiert, die Transparenz und Kommunikation inner- und außerhalb der Bildungsinstitutionen verbessert und eine Klärung der Beziehung zwischen Inklusion und sprachlicher Bildung bzw. Umgang mit Sprachenvielfalt angestrebt. Institutionelle Positionen bezüglich (schulischer) Mehrsprachigkeit und (erweiterter) Sprachenvielfalt werden reflektiert und klar formuliert. Es erfolgt ein Zusammendenken von Angeboten und Aktivitäten aus sprachenbezogenen und interkulturellen Bereichen und ein bewusster, teils pragmatischer, aber auch kritischer und kreativer) Umgang mit Mehrsprachigkeit. • Beispiele: Sprachen, Ziele, Orientierungen und Verantwortlichkeiten in Arbeitsgruppen klar benennen (z.B. sprachgruppenübergreifende AG Mehrsprachigkeit); Internetseite der Südtiroler Sprachenzentren; Unterstützung durch die Abteilung Fachkommunikation (Eurac Research)
Implikation 4: Professionalisierung von Bildungsakteur*innen verstärken	• Fokus: Es gibt Professionalisierungsangebote zur Reflexion und Weiterentwicklung des pädagogisch-didaktischen Umgangs mit sprachlicher Vielfalt im Rahmen einer diversitätsbewussten Bildung und Erziehung und einen

	entsprechenden (sprachsektionenübergreifenden) Schwerpunkt in der Lehrer*innenausbildung des Landes. Dabei liegt ein Fokus auf der Reflexion der mehrsprachigen Erfahrungen und Profile von Lehrpersonen und Schulführungskräften, darüber hinaus werden Koordinator*innen für den sprachlichen Bereich und interkulturelle Mediator*innen vernetzt und in ihrer Funktion weiter gestärkt. • Beispiele: Fortbildungsangebote der didaktischen Abteilungen; Laboratorien; Seminarreihen von internen und externen Referent*innen; didaktische Werkstätten etc.
Implikation 5: Wissenschaftliche Begleitung an Nahtstellen nutzen	• Fokus: Bei (neuen) Projekten im Bereich der Mehrsprachigkeitsbildung und im Vorfeld der Aktualisierung von Curricula findet eine wissenschaftliche Begleitung statt. Dabei findet auch reziproke Kommunikation über Fragen an die (angewandte) Forschung statt und eine Evaluation der bereits vorhandenen Expertise und der folgenden Schritte. • Beispiele: Entwicklung eines Leitfadens zur Integration von sprachlicher Vielfalt für Schulen; AG Mehrsprachencurriculum mit Begleitung durch France Quartapelle; AG Mehrsprachigkeit mit Begleitung durch Elisabeth Allgäuer-Hackl; ladinisches Modell mit Rico Cathomas
Implikation 6: Sprachbildungsbezogene Schulentwicklung durch positive Anreize stärken	• Fokus: Schulen werden bei der Erstellung eines schulischen Sprachen- bzw. Sprachbildungskonzepts bzw. eines integrierten Sprachcurriculums unterstützt, bei dem auch Entwicklungen hin zu <i>Language Departments</i> diskutiert werden können. Es wird eine Ausschreibung für alle Schulen für das Siegel einer ‚Sprachenfreundlichen Schule‘ eingerichtet, um positive Anreize zu schaffen und die Umsetzung innovativer, nachhaltiger inklusiver Sprachbildungskonzepte von Südtiroler Schulen zu fördern. • Beispiele: Eigeninitiative einzelner Schulen; Projekte in Zusammenarbeit mit verschiedenen Forschungsinstitutionen und den Bildungsdirektionen
Implikation 7: Schulen in ihrer Einzigartigkeit und Autonomie anerkennen	• Fokus: Schulen werden individuell begleitet und beraten und über die Bedeutung ihrer Autonomie zum Aushandeln und Weiterentwickeln des sprachlichen und pädagogischen Fokus informiert, wobei der (recht weite) rechtliche Rahmen transparent gemacht wird, um Vorbehalte und Ängste zu entkräften und Fragen zu klären. Der Fokus wird stets auf den jeweiligen Schulkontext gerichtet, aber man bleibt im Austausch miteinander. • Beispiele: Hinweise auf Internetseiten der Bildungsdirektionen, Beratungsangebote der didaktischen Abteilungen, individueller Austausch zwischen Schulen

Implikation 8: Transparenz über vielfältige Schul- und Unterrichtsmodelle schaffen	• Fokus: Mehrsprachige Schul- bzw. Unterrichtsmodelle und inklusive Sprachenprojekte an Südtiroler Schulen werden erhoben, klar benannt, entstigmatisiert und über wissenschaftlich fundierte und von Praxisbeispielen gestützte Vermittlung auch über wirksame Öffentlichkeitsarbeit in ihrem Potenzial erkennbar gemacht und wertgeschätzt. • Beispiele: Berichte über mehrsprachige Sektionen, klar definierte Zusammenarbeit zwischen Schulen verschiedener Sprachgruppen an einem Schulstandort, Projektkurse und -klassen mit mehrsprachiger Ausrichtung, <i>good practice</i> in der (sprachlichen) Integration und Förderung von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen etc.
Implikation 9: Vernetzung und Austausch zwischen Bildungsakteur*innen verstärken	• Fokus: Südtiroler Erfahrungen werden im (über-)regionalen, europäischen und internationalen Rahmen kontextualisiert, dabei wird der Austausch von <i>good practice</i> auf Augenhöhe gefördert und eine Orientierung auch an internationalen Beispielen zur Einordnung der Südtiroler Aktivitäten im Bereich der Mehrsprachigkeitsbildung ermöglicht. • Beispiele: AG Mehrsprachigkeit, Projekt zu 'co-located schools' mit Finnland, Austausch von Schulen bzw. von Lehrpersonen, Schüler*innen und Schulführungskräften, Tagungen, Workshops, Konferenzen, Publikationen
Implikation 10: Erweiterung von Prüfungsinhalten und Beurteilungen ermöglichen	• Fokus: Schulische Prüfungen werden (in Teilen) auch mehrsprachig angelegt. Auch formale Beurteilungen werden auf mehrsprachige Kompetenzen sowie auf Sprachen bzw. sprachliche Ressourcen außerhalb des schulischen Repertoires ausgeweitet. • Beispiele: Eigeninitiative von Schulen, Diskussionen in Arbeitsgruppen der didaktischen Abteilungen
Implikation 11: Anschlussforschung zur Mehrsprachigkeitsbildung in Südtirol durchführen	• Fokus: Im Rahmen von lokal und international geförderten Forschungsprojekten werden bereits vorhandene Ressourcen und Kompetenzen in Bezug auf Mehrsprachigkeitsdidaktik bei Lehrenden erhoben und weiter gefördert und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Praxis erforscht, wobei auch Perspektiven von Lernenden und Familien einbezogen werden. Schulen werden über <i>Linguistic</i> bzw. <i>Educational Landscaping</i> für eine selbstwirksame Erhebung und Gestaltung ihres Umgangs mit der tatsächlich vorhandenen sprachlichen Vielfalt gestärkt. • Beispiele: Eurac-Projekte wie z.B. SMS 2.0, Masterstudien-gang der Angewandten Linguistik und Stiftungsprofessur für Mehrsprachigkeit der Freien Universität Bozen, individuelle Forschungsarbeiten, Teilnahme an überregionalen und internationalen Projekten etc.

6.3 Methodische Diskussion der Forschungsarbeit

In diesem Unterkapitel beleuchte ich noch einmal kritisch meine methodologische Herangehensweise und die entsprechende Umsetzung im Rahmen meiner Studie. In Anknüpfung an die Kriterien einer qualitativ guten Forschungsarbeit nach GT-Kriterien (vgl. Charmaz 2021; Flick 2010; Hadley 2017) werde ich mich dabei auf die folgenden Aspekte konzentrieren: zunächst die Wahl und Eingrenzung von Forschungsgegenstand und Fragestellung(en) verbunden mit einer Abgleichung zwischen Forschungsinteresse bzw. erwarteten Ergebnissen und den tatsächlichen Resultaten der Arbeit, danach Sampling sowie Datenerhebung und -analyse, weiterhin das entwickelte Modell und die theoretische Integration und schließlich grundsätzliche methodologische Überlegungen mit Grenzen und Schwierigkeiten sowie möglichen Anknüpfungspunkten für weitere Forschung.

6.3.1 Gegenstand, Forschungsfragen und inhaltliche Grenzen der Arbeit

Das Thema meiner Forschungsarbeit befindet sich an der Nahtstelle von soziolinguistischer Forschung und *Educational Linguistics* im Bereich der Forschung zu mehrsprachiger Bildung. Meine Arbeit hat einen Fokus darauf gelegt, wie mit sprachlicher Vielfalt im Bildungswesen einer mehrsprachigen europäischen Region umgegangen wird, welche pädagogischen Konzepte und didaktischen Ansätze es an Schulen für das Lehren und Lernen mehrerer Sprachen gibt und inwiefern beim ‚Sprachen-Management‘ auch die erweiterte, nicht-institutionalisierte Sprachenvielfalt beachtet und integriert wird.

Nach der Klärung meines theoretischen und inhaltlichen Präkonzepts, einer Annäherung an das Feld und im Zuge erster Datenanalysen habe ich folgende Forschungsfragen herausgearbeitet, die den Weg zur Entwicklung des theoretischen Modells sowie die Diskussion desselben strukturieren sollten:

1. Welche Konzepte bezüglich sprachlicher Vielfalt stehen im Südtiroler Bildungswesen im Fokus?
2. Welche Konzepte zum praktischen Umgang mit sprachlicher Vielfalt gibt es an Schulen in Südtirol?
3. Was sind Faktoren, die den Umgang mit sprachlicher Vielfalt an Südtiroler Schulen beeinflussen?
4. Welche Vision existiert für den zukünftigen Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Südtiroler Bildungswesen?

Die gewählten Forschungsfragen haben sich als nützlich erwiesen, da sie recht offen gehalten waren und aufeinander aufgebaut haben. Das ursprüngliche Forschungsinteresse wird durch die zweite Frage ausgedrückt und wurde recht früh im Forschungsprozess durch die erste Frage ergänzt. So konnte abgesichert werden, dass anhand der Daten zunächst geklärt wird, wie sprachliche Vielfalt in verschiedensten Dimensionen im Südtiroler Bildungswesen repräsentiert ist, bevor die tatsächlichen Praktiken und Konzepte zum Umgang mit Sprachen und Vielfalt untersucht werden. Die dritte Frage ergab sich aus den Analysen zahlreicher Interviewpassagen, die zum einen zeigen, wie die befragten Personen die sprachliche Vielfalt und den Umgang damit beurteilen und zum anderen, welche Zusammen-

hänge zwischen den Beschreibungen des Kontexts und den Umgangsweisen hergestellt werden können. Die vierte Frage ist einer überraschenden Entwicklung im Zuge der Analyse von Faktoren und dem damit verbundenen selektiven Kodierzyklus geschuldet. Dabei verdichteten sich Hinweise darauf, dass die Zukunftsperspektiven und insbesondere das Vorhandensein und die Inhalte von Visionen für den zukünftigen Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Bildungswesen und in der Gesellschaft Südtirols einen entscheidenden Aspekt für die entsprechenden Praktiken auch im Hier und Jetzt darstellen. So wurde dieser Bereich als zusätzliche Forschungsfrage aufgenommen und nicht unter der ersten Frage subsumiert.

Hinsichtlich der Begrifflichkeiten wurde schnell deutlich, dass ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚Sprachenvielfalt‘ keineswegs synonym verwendet werden können und sich der eingangs eingeführte Terminus der ‚sprachlichen Vielfalt‘ gut als Oberbegriff eignet. Die Ergebnisse zeigen, dass es sehr unterschiedliche Repräsentationen und Umgangsweisen mit schulischer Mehrsprachigkeit im Vergleich zu einer erweiterten Sprachenvielfalt gibt, die insbesondere auch die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit umfasst. Betrachtungs- und Umgangsweisen, genau wie bestimmende Faktoren und Visionen, die für das eine herausgearbeitet wurden, gelten keineswegs automatisch für den anderen Bereich, dies ist eine der zentralen Feststellungen meiner Arbeit. Darüber hinaus konnte ich bei der Entwicklung und Erläuterung meines Modells herausarbeiten, welche inneren und äußeren Faktoren eine Relevanz für den Umgang mit den jeweiligen Aspekten der sprachlichen Vielfalt an meinen untersuchten Schulen haben.

Die Struktur der Ergebnisdarstellung entspricht den Prinzipien der GT-Verschriftlichung: Zuerst wurde die Kernkategorie beschrieben und das Modell ‚entfaltet‘ und anschließend wurden die damit verbundenen Hauptkategorien und zentralen Konzepte nacheinander vorgestellt und dem Postulat einer ‚rich description‘ folgend mithilfe der Unterthemen und Codes sowie Ankerzitaten erläutert. Die Reihenfolge orientiert sich dabei an den Forschungsfragen und die Unterkapitel bzw. Kategorien werden jeweils für ein besseres Verständnis mit grafischen Darstellungen begleitet.

Die Herausforderungen der inhaltlichen Darstellung meiner Forschungsarbeit lagen vor allem darin, zu schlüssigen, klaren und nützlichen visuellen und textlichen Umsetzungen zu kommen, Dopplungen und (scheinbare) Wiederholungen zu vermeiden und einen detaillierten, aber auch stringenten Überblick über die Forschungsschritte und die Ergebnisse in einer möglichst logischen Reihenfolge zu geben. Ich habe versucht dies durch ständige Überprüfung, Abgleichung der Kapitel und Unterpunkte und relativ viel ‚signposting‘ zu lösen und adressat*innengerecht sowie lesefreundlich zu schreiben. Um größtmögliche Anonymität der Informant*innen zu wahren, habe ich in drei Unterkapiteln des Ergebnisteils bewusst darauf verzichtet, Interviewzitate einzufügen. Dies betrifft den Punkt 5.3.3 ‚Praktiken auf bildungspolitischer Ebene‘, bei dem u.a. Schulprofile und Schulprogramme eine Rolle spielen und mir bewusst war, dass eine detaillierte Nennung bestimmter Punkte aus Schuldokumenten einen sehr hohen Wiedererkennungswert haben würden, was es zu vermeiden galt. Gleiches trifft auf die Unter-

punkte (d) ‚Elternarbeit‘ und (g) ‚Weiterentwicklung und Vernetzung‘ im Kapitel 5.3.4 über ‚Praktiken auf institutioneller Ebene‘ zu und ebenso auf die Abschnitte (b) ‚methodisch-didaktische Ansätze‘ sowie (c) ‚Inhalte‘ im Unterkapitel 5.3.5 zu ‚Praktiken auf pädagogisch-didaktischer Ebene‘. In diesen vier Abschnitten gehe ich auf zahlreiche Beispiele aus den Interviews bzw. aus der schulischen Arbeit ein, jedoch ohne jeweils mit direkten Zitaten zu arbeiten, da ich hier ebenfalls entschieden habe, dass die Schulen anhand der Aussagen – zumindest für Lesende mit Südtiroler Kontext – zu leicht wiederzuerkennen wären.

Insgesamt bleibt zu sagen, dass die Grenzen der inhaltlichen Arbeit darin liegen, dass sich meine Ergebnisse zum großen Teil auf Interviewaussagen stützen, also grundsätzlich individuelle und soziale Repräsentationen der Umstände sind, und nicht beispielsweise eine tatsächliche beobachtete Umsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik widerspiegeln. Dies hätte ein anderes Forschungsdesign und -setting erfordert und kann das Ziel einer möglichen Anschlussforschung sein.

6.3.2 Sampling, Erhebung und Analyse von Daten

Diese Forschungsarbeit ist auf Grundlage des methodologischen Zugangs der *Grounded Theory* entstanden und muss sich daher auch an den Grundprinzipien dieser Forschungsperspektive messen lassen. Dies betrifft insbesondere alle Aspekte, die im weitesten Sinne den Umgang mit empirischen Daten umfassen, denn als gegenstandsbezogene, auf empirischen Zusammenhängen fußende Theoriebildung sind Daten der Dreh- und Angelpunkt einer GT-Studie.

Als Datenquellen dienten mir für diese Arbeit einerseits qualitative Leitfaden-Interviews mit Schulführungskräften und Lehrpersonen aus 12 Südtiroler Schulen sowie mit Verantwortlichen aus Bildungsdirektionen und Akteur*innen der Bildungsplanung und -politik und andererseits Grundlagen- und Rahmendokumente des staatlichen und regionalen Bildungswesens, ergänzt auch durch Schulprogramme der untersuchten Schulen. Das Sampling und die Datenerhebung erfolgten in Übereinstimmung mit den GT-Prinzipien, für die Auswahl der Dokumente und der Interviewpartner*innen habe ich das *Purposeful Sampling* angewandt, später, nach den ersten Analysen dann das *Theoretical Sampling*, um spezifischere Erkenntnisse in bestimmten Kontexten zu gewinnen und erste Annahmen der sich entwickelnden Kategorienbildung zu verfolgen.

Die Datenerhebung und -verarbeitung verlief problemlos, die aufgezeichneten Interviews wurden als Transkripte in ATLAS.TI eingepflegt, die Dokumente ebenfalls dort als PDF in die Datenbank integriert, wodurch alle relevanten Dokumente an einem Ort und in verschiedenen Gruppen für die Analyse zur Verfügung standen. Zunächst näherte ich mich allen Texten im Zuge eines *open coding*-Prozesses, danach folgten mehrere Zyklen des axialen und später selektiven Kodierens. Dabei folgte ich stets dem

Prinzip des ‚konstanten Vergleichs‘ und setzte mich intensiv mit vielen Aspekten meiner Daten auf vielen verschiedenen Ebenen auseinander.

Grundsätzlich muss gesagt werden, dass sehr viele Zwischenschritte und -ergebnisse der GTM im Text nicht aufscheinen, ihre Darstellung aus Gründen der Lesbarkeit und Verständlichkeit auch nicht zielführend wäre. Dennoch mussten viele Kodierzyklen durchgeführt werden, die ich stets mit unterstützenden Memos protokolliert und dadurch auch systematisiert habe.

Im Zuge der Kodier- und Analyseprozesse entwickelte ich aus zuerst rein beschreibenden Codes dann Zwischenverbindungen und übergeordnete Themen, die sich wiederum mit bestimmten Konzepten und schließlich auch Kategorien zusammenführen ließen. Die Entwicklung bzw. das ‚Erkennen‘ der Kernkategorie war ein längerer Prozess, den ich auch mit seinen Zwischenschritten entsprechend dokumentiert habe, die schlichte Formulierung überraschte mich am Ende selbst, doch oft ist es ja gerade ein ‚simpel‘ erscheinendes Konzept, welches das Komplexen zu fassen oder zu vermitteln vermag.

Die Herausforderungen in Bezug auf den empirischen Teil meiner Arbeit bestanden vor allem darin, nicht den Überblick und die Ausdauer bei ungezählten Analyse-Zyklen zu verlieren und die Arbeit mit ATLAS.TI als Werkzeug und Weg und nicht ein ‚perfektes Netzwerk‘ als Ziel zu sehen (vgl. Frieze 2019). Daneben waren es auch zum Teil Herausforderungen sprachlicher Art bei den mehrsprachig geführten Interviews, die ich auch in meiner noch nicht allzu ausgereiften und recht neu angeeigneten Arbeitssprache Italienisch geführt habe und das Gefühl, bei Interviews nicht alles abgedeckt, erkannt oder verstanden zu haben. Ein weiterer kniffliger Punkt war die zugesicherte Anonymisierung der Daten, was letztendlich auch nicht unerhebliche praktische Konsequenzen hatte, denn Schulprogramme konnten nur indirekt und nicht zitierbar als ergänzende Datenquellen aufscheinen, Fotos von Schulrundgängen im Sinne eines *linguistic landscaping* konnten nicht einbezogen werden und auch Schulsprachprofile konnten nicht wie ursprünglich angedacht erstellt werden (zumindest nicht im Rahmen der vorliegenden Arbeit). Viele Bildungsinstitutionen in Südtirol (und sicher nicht nur dort) fürchten den direkten Vergleich und so ist die Forschung ebenfalls angehalten, jegliche Erkennbarkeit der einzelnen Schulen zu vermeiden. Aus diesem Grund wurde auch die Analyse der Faktoren (Kap. 5.4) für das gesamte Korpus und nicht für (erkennbar) einzelne Schulen oder Schulgruppen präsentiert.

Meine Arbeit und das darin entwickelte theoretische Modell beruhen auf einer empirischen Studie, die sich zum größten Teil auf Interviews mit 65 Personen aus 12 Südtiroler Schulen, den Bildungsdirektionen und Ämtern der Bildungspolitik bezieht. Es ist keine repräsentative Studie, und, auch wenn ich mich mit dem Thema fast zehn Jahre auseinandergesetzt habe (mit längeren Pausen aufgrund von zwei Elternkarenzzeiten), keine Langzeitstudie, die neuere Entwicklungen oder gesellschaftliche bzw. institutionelle Veränderungsprozesse integrieren kann. Die Ergebnisse beziehen sich auf die Arbeit mit

Daten, die zwischen 2014 und 2018 erhoben wurden, das theoretische Modell und die herausgearbeiteten Aspekte sind demzufolge auch zunächst nur für diesen Kontext zu lesen.

Bereits ganz am Anfang meiner Studie habe ich mich dazu entschieden, das Feld der Berufsbildung auszuklammern. Zunächst waren die Rückmeldungen der verantwortlichen Stellen an den Bildungsdirektionen nicht sehr optimistisch und schließlich bestätigten die Vorgespräche mit den angeschriebenen Schulen die entsprechenden Vorbehalte: Das Thema sei sehr interessant, aber man fühle sich nicht imstande, Auskunft zur gegenwärtigen Situation zu geben, da man mit (zu) vielen Herausforderungen zu kämpfen und für mehrsprachige Projekte oder eine gute Integration von Sprachenvielfalt der Schüler*innen keine Ressourcen habe. Hier stellt sich klar die Frage nach einer geeigneten Begleitung und/oder Anschlussforschung.

Noch zwei weitere Einschränkungen in Bezug auf die Datenlage möchte ich an dieser Stelle berichten: Kurz nach Abschluss der Datenerhebungen machte eine interviewte Person von ihrem Recht Gebrauch, auf die Verwendung ihrer Daten zu verzichten. Und ein bereits geplantes Interview musste kurzfristig krankheitsbedingt von einer weiteren Person abgesagt werden, es wurden jedoch in diesem Fall zahlreiche Informationen zur Institution schriftlich nachgereicht, sodass sie mit einfließen konnten.

6.3.3 Grounded Theory und theoretische Integration

Der Weg zur Kernkategorie fühlte sich sehr weit und lang an – und als sie dann gefunden war, erschien mir das Konzept beinahe zu banal, um es aufzuschreiben, ich hatte mir etwas ‚Kreativeres‘ als „Management von sprachlicher Vielfalt“ vorgestellt, doch schließlich war es genau diese Kategorie, unter die sich alle anderen Aspekte meiner Arbeit auf ganz einfache Art und Weise einordnen ließen. Auch wenn ‚Management‘ als simples Synonym des Terminus ‚Umgang‘ erscheint, mit dem ich lange Zeit als Arbeitsbegriff gearbeitet hatte, so ist es doch ein komplexes und zugleich offenes Konzept, das vermitteln kann, worum es beim Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Südtiroler Bildungswesen offensichtlich geht: nicht (nur) um das Lehren und Lernen von Sprachen oder um das Ein- und Ausgrenzen bestimmter Formen von Mehrsprachigkeit und/oder (sprachlicher) Vielfalt, sondern um das Handeln, das Managen von all diesen Aspekten, um möglichst erfolgreich und effizient zu sein.

Es gibt vier zentrale Kategorien, die mit der Kernkategorie direkt verbunden sind: die Repräsentationen sprachlicher Vielfalt, Praktiken für die Integration von sprachlicher Vielfalt, des Weiteren bedingende innere und äußere Faktoren und schließlich Zukunftsvisionen für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt. Mit meinem theoretischen Modell und seinen Konzepten kann ich zeigen, wie Akteur*innen des Südtiroler Bildungswesens und insbesondere Praktiker*innen an Schulen mit sprachlicher Vielfalt umgehen, welche Ansätze und Konzepte sie verfolgen und in welche Modelle sich die verschiedenen Umgangsweisen einordnen lassen.

Das datenbasierte Modell kann der GTM-Forderung nach theoretischer Sättigung und ‚completeness‘ entsprechen, es erscheint konzeptionell integriert und nachvollziehbar strukturiert, seine Stärke liegt in seiner mittleren Reichweite in Bezug auf das Südtiroler Bildungswesen und sehr konkreten Verankerungen in den schulpraktischen Kontexten aller drei Sprachgruppen. Für die theoretische Diskussion wurde entsprechend der Hauptaspekte des Modells in einem weiteren *Theoretical Sampling*-Prozess die Forschungsliteratur gesichtet und für die Integration zentraler Bereiche ausgewählt und in Beziehung zu den Ergebnissen gesetzt.

Die Herausforderungen in Bezug auf die Arbeit mit Daten, Ergebnissen, Modellentwicklung und Literatur waren zum Einen der Anspruch, die „richtige“ Auswahl von Kernkategorie, Zitaten, Forschungsliteratur und Diskussionspunkten zu treffen und zum Anderen die immer wiederkehrende Frage, ob das Modell nachvollziehbar sein würde und inwiefern es ein beschreibendes Konstrukt und weniger ein analytischer Rahmen oder eine „Theorie“ sein würde. Diese Frage zieht sich jedoch durch die gesamte theoretische Literatur der GT-Forschung, insofern musste ich entsprechende Zweifel mit möglichst intensiver Verankerung des Modells in den Daten entkräften.

6.3.4 Grundsätzliche methodologische Reflexionen

Die methodische Ausrichtung meiner Arbeit basiert auf dem GT-Ansatz von Corbin & Strauss (2015), ergänzt durch Aspekte zur Modellkonstruktion aus Charmaz (2006) und zur kritischen GT bzw. zu Besonderheiten von GTM in Angewandter Linguistik bei Hadley (2017). Für praktische Fragen habe ich zudem Urquhart (2013) konsultiert, um Hilfe bei bestimmten Schritten in der Analyse und in der Verschriftlichung der Ergebnisse zu bekommen. Insgesamt konnte ich mit diesen Grundlagen gut arbeiten, auch der Forschungsplan funktionierte als Leitfaden gut und musste nur für die zeitlichen Planungen angepasst werden.

Herausforderungen gab es vor allem zu Beginn der Arbeit, als ich die Grundlagen der GT erarbeiten und methodologische Ansätze voneinander abgrenzen lernen musste, und zum Ende hin, als es Momente der Unklarheit gab, wie der integrierte Literatur-Review anzugehen oder das theoretische Modell zu verschriftlichen seien. Hierfür habe ich dann auch neuere Darstellungen mit mehr Praxisbezug in Handbüchern konsultiert, wobei ich stets darauf achtete, mir ausschließlich Arbeiten anzusehen, die auf den Grundlagen von Corbin & Strauss (2015) oder Charmaz (2006) basieren.

Insgesamt würde ich wieder eine Studie mit GT-Zugang durchführen, da diese Perspektive durch ihre theoretische Offenheit, die Datennähe, die klare Kontextualisierung der Theorie und die hohe Verbindlichkeit der methodischen Schritte sehr gut für ähnliche Fragestellungen geeignet ist und viel Potenzial für weitere Forschung auch in der angewandten Sprachforschung und in der Bildungsforschung hat.

7. Fazit und Ausblick

„Sprachen sind das Um und Auf“ – dieses Zitat aus einem meiner ersten Interviews, welches ich auch als Leitgedanken meiner Arbeit vorangestellt habe, kann auch als Abschlussgedanke funktionieren.

In Südtirol, wie in vielen anderen mehrsprachigen Kontexten auch, dreht sich ein großer Teil des privaten und des öffentlichen Lebens um Sprachen. Individueller Spracherwerb und kompetente Sprachverwendung sind ebenso Prioritäten eines modernen Bildungswesens, tragen sie doch maßgeblich zu einem selbstbewussten und flexiblen Umgang mit vielfältigen Lebenssituationen bei – nicht nur in sprachlicher Hinsicht, dies gilt in besonderem Maße auch für mein Untersuchungsfeld Südtirol.

Das Ziel meiner Forschungsarbeit war es, einen erweiterten Einblick in die komplexe Bildungslandschaft Südtirols und den dortigen Umgang mit sprachlicher Vielfalt zu geben. Mein Anspruch war dabei, die Thematik vertiefend so zu beleuchten und darzustellen, wie ich es mir als ergänzende Zusatzinformation zu Beginn meiner Forschungszeit in Bozen selbst gewünscht hatte: Sprachliche Vielfalt nicht nur im Sinne der drei Landessprachen zu sehen und schulisches Sprachenmanagement ohne Beschränkung auf die Perspektiven der nach Sprachgruppen geordneten Bildungskontexte zu erforschen. Dem Ansatz der *Grounded Theory* folgend habe ich in der vorliegenden Arbeit auf Basis meiner erhobenen Daten eine Systematik entwickelt, anhand der ersichtlich wird, welche mehrsprachigen Ansätze Schulen in einer bereits durch Mehrsprachigkeit geprägte Region bei ihrem Umgang mit sprachlicher Vielfalt verfolgen und inwiefern diesen ein exklusives, integratives oder inklusives Verständnis von Mehrsprachigkeit zugrunde liegt. Darüber hinaus habe ich anhand zahlreicher Beispiele herausgearbeitet, auf welchen Ebenen und auf welche Art und Weise sprachliche Vielfalt repräsentiert ist und angenommen, bewältigt bzw. wertgeschätzt und genutzt wird.

Durch diese Untersuchung konnte das Verständnis von Mehrsprachigkeitsbildung und -didaktik erweitert werden. Jüngere Entwicklungen in der angewandten Linguistik im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung und insbesondere in Bezug auf die Verbindungen zur Bildungs- und Unterrichtsforschung zeigen, dass nicht nur das Interesse an praktischen Umsetzungsbeispielen gestiegen ist, sondern auch die theoretische Rahmung in einer Weiterentwicklung begriffen ist. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und die dadurch wachsende sprachliche Vielfalt an Schulen können nicht länger ein Rand- oder Spezialthema bleiben, es gibt zahlreiche Hinweise darauf, dass Sprach(en)bildung immer ganzheitlicher und inklusiver gesehen wird. Die vorliegende Arbeit trägt dazu bei, eine Lücke in der Literatur zu füllen, indem sie aufzeigt, welche Aspekte im Hinblick auf das Management von sprachlicher Vielfalt im Bildungswesen zentral sind und insbesondere auch in Prozessen der Bildungsplanung und Schulentwicklung beachtet werden müssen. Sowohl zahlreiche äußere als auch innere Faktoren spielen eine Rolle für den schulischen Umgang mit sprachlicher Vielfalt, es ist dabei jedoch zu beachten, dass die Bedingungen für die Integration einer erweiterten Sprachenvielfalt, die über die schulische

Mehrsprachigkeit hinausgeht, weitaus komplexer sind, mehr Begleitung und weiterreichende Visionen benötigt, die nicht nur Kenntnisse in einigen institutionalisierten Sprachen, sondern auch eine vielfältige Gesellschaft beinhalten und anstreben.

Sprachliche Bildung ist weitaus mehr als Bildung in einer Sprache oder einiger weniger institutionalisierter (Fremd-)Sprachen. Meine Studie hat gezeigt, dass Schulen in der mehrsprachigen Autonomen Provinz Bozen-Südtirol über eine große Bandbreite an Erfahrungen und Ideen für den praktischen Umgang mit sprachlicher Vielfalt verfügen. Die Konzepte für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt unterstützen jedoch die These, dass man in den meisten Schulsystemen und selbst in denen auf Mehrsprachigkeit ausgerichteten Bildungskontexten eher eine Exklusivität bestimmter Formen von Mehrsprachigkeit als eine Inklusion der gesamten sprachlichen Vielfalt findet. Letzteres ist jedoch nicht ausgeschlossen und kann in Abhängigkeit von bestimmten Faktoren wie dem Grad an Normalisierung von (sprachlicher) Vielfalt durchaus ausgeprägt und sehr inspirierend für viele Bildungskontexte sein, in denen die Hierarchie von Mehrheitssprache(n), institutionalisierte Fremdsprache(n), innerer Mehrsprachigkeit, anerkannte Minderheitensprachen, Gebärdensprache(n) sowie Umgangssprachen und weiteren Codes noch grundlegend ist.

Das für den Südtiroler Kontext entwickelte Modell zum schulischen Management von sprachlicher Vielfalt verbindet eine beschreibende und eine analytische Ebene und kann als eine empirisch basierte Grundlage für Schulentwicklungs- und Bildungsplanungsprozesse herangezogen werden. Zukünftige Forschungsarbeiten können an die aktuelle Untersuchung in dem Sinne anschließen, als dass untersucht werden kann, wie sprachliche Bildung inklusiv(er) angelegt sein kann und wie sich Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Praxis und in der Wahrnehmung von Praktiker*innen gestaltet. Dabei sind vor allem die didaktischen Ressourcen und Kompetenzen von Lehrkräften von Interesse, aber auch die Perspektive der Schüler*innen, wie sie sich mit ihren Sprachrepertoires in verschiedenen Lernsettings weiterentwickeln und ihre Mehrsprachigkeitskompetenzen zur Anwendung bringen.

Für mich war die Auseinandersetzung mit dem Management von sprachlicher Vielfalt an Südtiroler Schulen ein aufschlussreicher, intensiver und bereichernder Weg. Die Einblicke und Erkenntnisse, die mir diese Arbeit gebracht hat, sind dank der Offenheit der Südtiroler Bildungsinstitutionen und den darin tätigen Personen möglich geworden. Es war mir eine Ehre, in meiner Wahlheimat Südtirol zu meinem Herzensthema zu forschen und diese Arbeit in meinem neuen beruflichen und privaten Zuhause in Koblenz fertigzustellen. Egal an welchem Ort, sprachliche Vielfalt ist überall vorhanden, mal mehr und mal weniger präsent, und ich hoffe, dass ein kleines Puzzleteil mehr die Diskussion um Einbindung aller sprachlicher Ressourcen, Erfahrungen und Kompetenzen erweitern und voranbringen kann. Die Arbeit an dieser Dissertation glich manchmal einer Berg- und Talfahrt, doch es war ein großartiger Weg. Denn so gilt es nicht nur für Südtirol, sondern auch für mich persönlich: „Sprachen sind das Um und Auf“.

Literatur

- Abel, A., Guadatiello, A. & F. Plathner (2009): Sprachenlernen in der Migration: Chancen und Herausforderungen für Lehrkräfte und Schule. Online: www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/Abel_et_al_2009_Sprachenlernen_in_der_Migration.pdf [31.01.2023]
- Ainscow, M. (2013): Developing more equitable education systems: Reflections on a three-year improvement initiative. In: Farnsworth, V. & Y. Solomon (Hrsg.): *Reframing Educational Research*. London: Routledge, 77-89.
- Alber, E. (2012): South Tyrol's Education System: Plurilingual Answers for Monolingual Spheres? *L'Europe En Formation*, 1(363), 399–415.
- Alheit, P. (1999): "Grounded Theory": Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. (Göttingen), 1–19. Online: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/alheit_grounded_theory_ofas.pdf [31.01.2023]
- Allgäuer-Hackl, E., Brogan, K., Henning, U., Hufeisen, B. & J. Schlabach (Hrsg.) (2015): *Mehr Sprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Allgäuer-Hackl, E., Hofer, B., Malzer-Papp, E. & U. Jessner (2021): Welchen Einfluss haben mehrsprachensensible Ansätze im Unterricht auf das Sprachenlernen? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26: 2.
- Allgäuer-Hackl, E., Jessner, U. & K. Oberhofer (2013): Mehrsprachige Entwicklung. Was sagt die Forschung? In: Gombos, G. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Klagenfurt: Drava Verlag. 68-87.
- Ammon, U., Mattheier, K. & P. Nelde (Hrsg.) (1997): *Einsprachigkeit ist heilbar - Überlegungen zur neuen Mehrsprachigkeit Europas*. Sociolinguistica Bd. 11, Berlin.
- Androutsopoulos, J. (2017): Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. In: Neuland, E. & P. Schlobinski (Hrsg.): *Handbuch Sprache in sozialen Gruppen*. Berlin: de Gruyter. 193-217.
- Angerer, B. (2010): Individuelle und institutionelle Zweisprachigkeit : Das besondere Spannungsfeld in Südtirol. *Maîtrise: Univ. Genève*.
- Anthonissen, C. (2017): Managing multilingualism in education: policies and practices. In: Kaschula, R., Maseko, P., & H. Wolff (Hrsg.): *Multilingualism and Intercultural Communication: A South African perspective*. Wits University Press; 131-156.
- Aronin, L. & B. Hufeisen (Hrsg.) (2009): *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Aronin, L. (2016): Multi-competence and Dominant Language Constellation. In: Cook, V. & L. Wei (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics; 142-163). Cambridge: Cambridge University Press.
doi:10.1017/CBO9781107425965.007
- Aronin, L. & D. Singleton (Hrsg.) (2012): *Multilingualism*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Asakura, K. (2015): *Theorizing pathways to resilience among LGBTQ youth: A grounded theory study*. University of Toronto. Online: https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/81439/3/Asakura_Kenta_201511_PhD_thesis.pdf [31.01.2023]

Autonome Provinz Bozen – Südtirol, Landesamt für Statistik ASTAT (Hrsg.) (2006): Südtiroler Sprachbarometer. ASTAT Schriftenreihe Nr. 123. Bozen/Bolzano. Online: https://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationen-info.asp?news_action=300&news_image_id=898794 [31.01.2023]

Autonome Provinz Bozen – Südtirol, Landesamt für Statistik ASTAT (Hrsg.) (2012): Ergebnisse der Volkszählung 2011. AstatInfo 38/2012. Bozen/Bolzano. Online: https://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationen-info.asp?news_action=300&news_image_id=563169 [31.01.2023]

Autonome Provinz Bozen – Südtirol, Landesamt für Statistik ASTAT (Hrsg.) (2014): Südtiroler Sprachbarometer. Sprachgebrauch und Sprachidentität in Südtirol. Bozen: Landesinstitut für Statistik.

Autonome Provinz Bozen – Südtirol, Landesamt für Statistik ASTAT (Hrsg.) (2014): „Ausländische Wohnbevölkerung 2013/Popolazione Straniera Residente 2013“. AstatInfo n. 45, 06/2014. Bozen-Bolzano. Online: <https://redas.services.siag.it/redasArticlesAttachment?attachId=685991> [31.01.2023] (ASTAT 2014).

Autonome Provinz Bozen – Südtirol, Landesamt für Statistik ASTAT (Hrsg.) (2015): „Ausländische Wohnbevölkerung 2014/Popolazione Straniera Residente 2014“. AstatInfo 29/2015. Bozen-Bolzano. Online: https://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationen-info.asp?news_action=300&news_image_id=757308 [31.01.2023] (ASTAT 2015).

Autonome Provinz Bozen – Südtirol, Landesamt für Statistik ASTAT (Hrsg.) (2017): Bildung in Zahlen/Isruzione in Cifre 2016/2017. Bozen-Bolzano 2017. Online: https://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationen-info.asp?news_action=300&news_image_id=965864 [31.01.2023] (ASTAT 2017).

Auger, N. & K. Schnitzer (2015): "MALEDIVE: eine Lernplattform für Lehrende vielsprachiger Klassen". In: *Babylonia*, 02/15, 25-29.

Aulbert, A. (2014): Sprachstandserhebungen bei mehrsprachigen SchülerInnen in Südtirol: Aktuelle Praxis, Einstellungen und Diskurse an beteiligten Südtiroler Bildungsinstitutionen. Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Freiburg i. Br.

Autonome Provinz Bozen-Südtirol (2009a): Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula für die Grundschule und die Mittelschule an den autonomen deutschsprachigen Schulen in Südtirol. Online: https://www.blick.it/bildung/application/files/3415/4478/6808/druckfassung_rahmenrichtlinien_gs-ms-dt09.pdf [31.01.2023]

Autonome Provinz Bozen-Südtirol (2009b): Indicazioni provinciali per le scuole primarie e secondarie di primo grado delle località ladine/Rahmenrichtlinien des Landes für die ladinischen Grund- und Mittelschulen. Online: www.provinz.bz.it/ladinisches-schulamt/service/publikationen-schulamt.asp?somepubl_action=300&somepubl_image_id=294554 [31.01.2023]

Autonome Provinz Bozen-Südtirol (2009c): Indicaziuns Provinziales por les Scolines Ladines/Indicazioni Provinciali per la Scolines Ladines. Online: www.provinz.bz.it/ladinisches-schulamt/service/publikationen-schulamt.asp?somepubl_action=300&somepubl_image_id=386147 [31.01.2023]

Autonome Provinz Bozen-Südtirol (2015): Indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano. Deliberazione della Giunta Provinciale Nr. 1434, del 15/12/2015.

Backus, A., Gorter, D., Knapp, K., Schjerve-Rindler, R., Swanenberg, J., ten Thije, J. & E. Vetter (2013): Inclusive Multilingualism: Concept, Modes and Implications. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 179-215. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0010>

- Baetens Beardsmore, H. (2009): Bilingual education: Factors and variables. In García, O. (Hrsg.): Bilingual education in the 21st Century. Malden: Wiley-Blackwell; 137–157.
- Baker, C. (1985): Aspects of bilingualism in Wales. Outside US/Canada. Avon: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. (1981): 'Discourse in the Novel'. In: Holquist, M. (Hrsg.): The Dialogic Imagination. University of Texas Press; 259–422.
- Baur, S. & D. Larcher (2011): Fit für Europa. Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in Südtirol. Meran: Edizioni alphabeta.
- Baur S. & R. Medda-Windischer (2008): The educational system in South Tyrol. In: Woelk, J., Palermo, F. & J. Marko (Hrsg.): Tolerance through Law. Self Governance and Group Rights in South Tyrol. Leiden & Boston: Martinus Nijhoff Publisher; 235-242.
- Baur, S. (2000): Die Tücken der Nähe: Kommunikation und Kooperation in Mehrheits-/ Minderheitssituationen; Kontextstudie am Beispiel Südtirol. Meran: Alpha Beta.
- Bausch, K.-R. (2010): Grundpositionen, sprachenpolitische Modelle, Differenzierungen und Elemente einer Didaktik und Methodik der „echten“ Mehrsprachigkeit. In: Hilligus, A. H. & M. A. Kreienbaum (Hrsg.): Europakompetenz - durch Begegnung lernen. Leverkusen Opladen: Barbara Budrich; 1-16.
- Beacco, J.-C. & M. Byram (2007): From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Strasbourg: Council of Europe. Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/GuideJCB-MainContent_en.pdf. [31.01.2023]
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F. & J. Panthier (2010): Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e pluriculturale. Italiano LinguaDue. Online: <https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d> [31.01.2023]
- Becker-Mrotzek, M. & H.-J. Roth (Hrsg.) (2017): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster/ New York: Waxmann.
- Benson, C. (2009): Designing effective schooling in multilingual contexts: going beyond bilingual 'models'. In: Mohanty, A., Panda, M., Phillipson, R. & T. Skutnabb-Kangas (Hrsg.): Social Justice through Multilingual Education. Bristol: Multilingual Matters; 63-82.
- Berthele, R. (2010): Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik. In: Bitter Bättig, F. & A. Tanner (Hrsg.): Sprachen lernen - durch Sprache lernen. Zürich: Seismo; 225-239.
- Bhaskaran, R. (2017): Language Complexity and Multilingual Education in India – A Policy Perspective. Issues and Ideas in Education, 5(2), 199–214. <https://doi.org/10.15415/iee.2017.52013>
- Björklund, M., Björklund, S. & K. Sjöholm (2013): Multilingual Policies and Multilingual Education in the Nordic Countries. International Electronic Journal of Elementary Education. 6. 1-20.
- Blommaert, J. & M. Spotti (2017): Bilingualism, Multilingualism, Globalization and Superdiversity: Toward Sociolinguistic Repertoires. In: Garcia, O., Flores, N. & M. Spotti (Hrsg.): The Oxford Handbook of Language and Society. Oxford: Oxford University Press; 161-178.
- Bock, B. (2019): Inklusion - sprachdidaktisch. Überlegungen zu Begriff und Diskurs, Einführungen und Erweiterungen - In: Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 24; (2019/47); 28-43. DOI: 10.25656/01:21014.

- Boeckmann, K.-B. (2009): "Sprachen der Bildung" statt "Deutsch als Zweitsprache". In: ÖDaF-Mitteilungen. Sonderheft zur IDT 2009: Visionen. Gegenwart und Zukunft von DaF/DaZ in Österreich; 16-28.
- Boeckmann, K.-B. (2013): Mehrsprachigkeit im Mehrheitsprachenunterricht Deutsch - vom Deutschunterricht zum Sprachenunterricht. In: ÖDaF-Mitteilungen: Horizonte. Sonderheft zur IDT 2013; 16-33.
- Boeckmann, K.-B., Aalto, E., Abel, A., Atanasoska, T. & T. Lamb, (2011) Promoting Plurilingualism – Majority Language in Multilingual Settings. Strasbourg: Council of Europe
- Bogner, A. (2009): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Bohnsack, R., Marotzki, W. & M. Meuser (2003): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich.
- Bowen, G. (2009): Document Analysis as a Qualitative Research Method. Qualitative Research Journal, 9, 27-40. <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bredthauer, S. (2018): Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. DDS – Die Deutsche Schule. 110. Jahrgang 2018, Heft 3, 275–286; <https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.08>
- Breuer, A. (2015): Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Breuer, F., Muckel, P. & B. Dieris (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Brown, K. (2012): The Linguistic Landscape of Educational Spaces: Language Revitalization and Schools in Southeastern Estonia. In: Gorter, D., Marten, H. & L. Van Mensel (Hrsg.): Minority Languages in the Linguistic Landscape. Palgrave Studies in Minority Languages and Communities. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9780230360235_16
- Brugger, E. (2016): Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in einem inklusiven Bildungssystem am Beispiel Italien - Südtirol. Zeitschrift für Inklusion. Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/366> [31.01.2023]
- Brugger, A., Nindl, M., Medda-Windischer, R., Röggl, M., Oberkofler, B., Vettori, E. & S. Bruni (Hrsg.) (2014): Diversity4Kids - Transkulturelle Biographiearbeit und kreatives Schreiben. Bozen/ Innsbruck: Eurac Research.
- Bryant, A. & K. Charmaz (Hrsg.) (2007): SAGE Handbook of Grounded Theory. London: Sage Publications.
- Bulmer, M. (1987): The Social Basis of Community Care. London: George Allen & Unwin.
- Burwitz-Melzer E., Königs F. G., Riemer C., & L. Schmelter (Hrsg.) (2017): Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen: Narr.
- Busch, B. (2010): School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. Language and Education 24; 283-294.
- Busch, B. (2011): Trends and innovative practices in multilingual education in Europe: An overview. International Review of Education, 57(5/6), 541–549.
- Busch, B. (2012): The Linguistic Repertoire Revisited. Applied Linguistics, 33(5), 503–523.

- Busch, B. (2016): Methodology in biographical approaches in applied linguistics. Online: http://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/WP187_Busch_2016._Methodology_in_biograp.pdf [31.01.2023]
- Busch, B. (2017): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas/UTB.
- Busse, V., Cenoz, J., Dalmann, N. & F. Rogge (2020): Addressing Linguistic Diversity in the Language Classroom in a Resource-Oriented Way: An Intervention Study With Primary School Children. *Language Learning*, 70: 382-419. <https://doi.org/10.1111/lang.12382>
- Büttner, D. & E. Gürsoy (2018): Mehrsprachig-inklusive Sprachbildung: Ein (Zukunfts-)Modell. In: Gutzmann, M. (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen*. Frankfurt/Main: Grundschulverband; 96–111.
- Canagarajah, S. (2011): Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy. *Applied Linguistics Review*. 2. 1-28. 10.1515/9783110239331.1.
- Candelier, M., Camilleri Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J. & A. Schröder-Sura (Hrsg.) (2009): *RePA – Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (dt. Fassung). Europäisches Fremdsprachenzentrum Graz.
- Cavagnoli, S. & M. Passarella (2011): *Educare al plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche*. Milano: Franco Angeli.
- Cavalli, M. (2015). *Progettare percorsi plurilingui e interculturali per la classe*. Vortrag zur Fremdsprachentagung, 03.09.2015, Bozen/Bolzano.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., & P. van de Ven (2009): Plurilingual and intercultural education as a project. *Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education*, 1–14.
- Cennamo, I. (2013): *Doing difference im Schulalltag. Orientierungs- und Handlungsformen lebensweltlich mehrsprachiger 12-14jähriger Schüler und Schülerinnen an Südtirols einsprachigen Schulen. Erfahrungsberichte über den Balanceakt zwischen sozial-plurilokaler, mehrsprachiger Subjektpositionierung und monolingualer Habitualisierung*. Dissertation. Bozen/Brixen.
- Cenoz, J., & F. Genesee (1998): *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & D. Gorter (2008): The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3); 267-287.
- Cenoz, J., & D. Gorter (2010): The diversity of multilingualism in education. *International Journal of the Sociology of Language*, (205), 37–53.
- Cenoz, J., & D. Gorter (2011): A holistic approach to multilingual education: Introduction. *Modern Language Journal*, 95(3), 339–343. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01204.x>
- Cenoz, J. & D. Gorter (2019): Minority Languages, National State Languages, and English in Europe: Multilingual Education in the Basque Country and Friesland. *Journal of Multilingual Education Research*: Vol. 9 , Article 9. Online: <https://fordham.bepress.com/jmer/vol9/iss1/9> [31.01.2023]
- Cenoz, J. (2009): *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2012): Bilingual and Multilingual Education: Overview. In: Chapelle, C. (Hrsg.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. 10.1002/9781405198431.wbeal0780.

- Charmaz, K. (2000): *Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods*. (2. Aufl.) London: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2004): Premises, Principles, and Practices in Qualitative Research: Revisiting the Foundations. *Qualitative Health Research*. 14(7): 976-993. Online: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1049732304266795> [31.01.2023]
- Charmaz, K. (2005): Grounded Theory in the 21st century: Applications for advancing social justice studies (507-537). In Denzin, N. & Y. Lincoln (Hrsg.): *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (3. Aufl.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2008): Constructionism and the grounded theory method. In: Holstein, J. A. & J. F. Gubrium (Hrsg.): *Handbook of constructionist research* (397–412). New York: The Guilford Press.
- Charmaz, K. (2009): Shifting the grounds: Constructivist grounded theory methods for the twenty-first century. In: Morse, J., Stern, P., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K. & A. Clarke: *Developing grounded theory: The second generation* (127-154). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Charmaz, K. (2014): *Constructing Grounded Theory*. Los Angeles: Sage Publications.
- Charmaz, K. & R. Thornberg (2021): The pursuit of quality in grounded theory, *Qualitative Research in Psychology*, 18:3, 305-327, DOI: 10.1080/14780887.2020.1780357
- Chik, A. & S. Melo-Pfeifer (2019): Social Representations of Multilingualism. In: Barkhuizen, G. (Hrsg.): *Qualitative research topics in language teacher education*. Routledge, Taylor and Francis Group; 149-154.
- Chini, M. (2011): New linguistic minorities: repertoires, language maintenance and shift, *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 2011, no. 210, 47-69. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2011.030>
- Christians, C. (2000): Ethics and Politics in Qualitative Research. In: Denzin, N. & Y. Lincoln (Hrsg.): *The Sage Handbook of Qualitative Research* (2. Aufl.) (139-164). London, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Christmann, N. (2018): *Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag des Elementar- und Primarbereichs. Vergleichende Ethnographien zur sprachlichen Bildung in Luxemburg und Rheinland-Pfalz*. Dissertation, Universität zu Köln.
- Clarke, A. E. (2005): *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. London: Sage Publications.
- Colombo, S. & M. Stopfner (2018): „Alte und neue Formen der Mehrsprachigkeit in Südtirol.“ In: Daner, M. & P. Mauser (Hrsg.): *Formen der Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg; 123–141.
- Conteh, J. & G. Meier (Hrsg.) (2014): *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cook, V. (1992): Evidence for Multicompetence. *Language Learning*, 42(4), 557–591.
- Cook, V. (2012): Multicompetence. In: Chapelle, C. (Hrsg.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. (Vol. 6) (3768-3774). Chichester: Wiley-Blackwell.

- Corbin, J. & J. Morse (2003): The Unstructured Interactive Interview: Issues of Reciprocity and Risks when Dealing with Sensitive Topics. *Qualitative Inquiry*, 9(3), 335–354.
<https://doi.org/10.1177/1077800403009003001>
- Corbin, J. & A. Strauss (1990): Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qual Sociol* 13, 3–21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Corbin, J. & A. Strauss (2008): *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3. Aufl.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Corbin, J. & A. Strauss (2015): *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Corbin, J. (2009): Taking an analytic journey. In: Morse, J., Stern, P., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K. & A. Clarke (2009): *Developing Grounded Theory. The second generation* (35-53). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Coste, D. (2014): Plurilingualism and the challenges of education. In: Grommes, P. & A. Hu (Hrsg.): *Plurilingual Education: Policies – practices – language development*. Hamburg Studies on Linguistic Diversity 3. Hamburg: John Benjamins; 15–32.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2020): *The CEFR Companion Volume with New Descriptors*. Online: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [31.01.2023]
- Cristofolletti, W. (2005): Die Südtiroler Situation. In: *Babylonia 1/05*, Bern: Fondazione Lingue e Culture; 8-10.
- Cummins, J. & R. Persad (2014): Teaching through a Multilingual Lens. The Evolution of EAL Policy and Practice in Canada. *Education Matters*, 2, 3-40. Online: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/em/article/view/62904/46896> [31.01.2022]
- Curci, A. M. (2006): *Educazione Plurilingue: Percorsi*. Puntoedu, INDIRE, Online: <https://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA7/Promuovere/competenza.pdf> [31.01.2023]
- Curtis, E. (2013): *Toward Linguistically Inclusive Teaching: A Curriculum for Teacher Education and a Case Study of Secondary Teachers' Learning*. Dissertation, University of Washington.
- Dagostin, E. (2010): *Die deutsche "Mehr"-sprachigkeit zwischen sprachenpolitischer Theorie und beruflicher Praxis*. Meran: Alphabeta.
- de Cillia, R. (2010): Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen, in: de Cillia, R., Gruber, H., Krzyzanowski, M. & F. Menz (Hrsg.): *Diskurs, Politik, Identität. Festschrift für Ruth Wodak*, Tübingen: Stauffenburg; 245-255.
- de Cillia, R. (2013): Integrative Sprachenbildung an österreichischen Bildungsinstitutionen und SprachpädagogInnenbildung. In: Vetter, E. (Hrsg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren; 5-20.
- de Jong, E. (2011): *Foundations for Multilingualism in Education: From Principles to Practice*. Philadelphia: Caslon.
- de Zarobe, L. R. & Y. R. de Zarobe (2015): New Perspectives on Multilingualism and L2 Acquisition: An Introduction. *International Journal of Multilingualism*; 393-403.

Dellwing, M. & R. Prus (2012): Einführung in die interaktionistische Ethnografie: Soziologie im Außendienst. Wiesbaden: Springer VS.

Deutsche UNESCO-Kommission (o.J.): Inklusive Bildung in Deutschland. Online: <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/inklusive-bildung-deutschland> [31.01.2023]

Deutsches Bildungsressort (2010): Schatzkiste der Sprachen. Ein mehrsprachiges Materialpaket für den Kindergarten als Beitrag zum interkulturellen Lernen. Bozen. Online: <https://www.blick.it/bildung/kindergarten/schatzkiste-der-sprachen> [31.01.2023]

Autonome Provinz Bozen-Südtirol (2016): Info spezial 2016 - Bildung im Überblick. Bozen/Bolzano. Online: https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/angebote/informations-schrift-kindergarten-schule.asp?publ_page=4#download-area-idx364680 [31.01.2023] (= Deutsches Bildungsressort 2016)

Deutsches Schulamt und Pädagogisches Institut (2007): Sprachenkonzept für die deutschen Kindergärten und Schulen in Südtirol. Online: http://www.bildung.suedtirol.it/files/1313/7759/8898/20070806_sprachenkonzept_neuauflage_druckfassung.pdf [31.01.2023]

Dey, I. (1993): Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists. London: Routledge.

Dodman, M. (2000): Educazione plurilingue nella realtà multiculturale. Bolzano: APZ Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Zeitschrift.

Donlic, J., Gombos, G. & H. K. Peterlini (Hrsg.) (2019): Lernraum Mehrsprachigkeit. Zum Umgang mit Minderheiten- und MigrantInnensprachen. Klagenfurt: Drava.

Duarte, J. & M. Günther-van der Meij (2018): A holistic model for multilingualism in education. *Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages*. 5. 24-43. 10.21283/2376905X.9.153.

Duarte, J. (2018): Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*. 17. 1-16. 10.1080/14790718.2018.1512607.

Duff, P. & D. Li (2009): Indigenous, minority, and heritage language education in Canada: Policies, contexts, and issues. *Canadian Modern Language Review*, 66, 1-8.

Dunne, C. (2011): The Place of the Literature Review in Grounded Theory Research. *International Journal of Social Research Methodology*. 14. 111-124.

DYLAN project consortium (2008): DYLAN - Language dynamics and management of diversity. Working papers. Online: http://www.dylan-project.org/Dylan_en/dissemination/page102/page102.php [31.01.2023]

Egger, K. & F. Lanthaler (Hrsg.) (2001): Die deutsche Sprache in Südtirol. Einheitssprache und regionale Vielfalt. Wien/ Bozen: Folio.

Egger, K. (2001): Sprachlandschaft im Wandel. Südtirol auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit. Soziolinguistische und psycholinguistische Aspekte von Ein- und Mehrsprachigkeit. Bozen.

Eichinger, L. (1996): Südtirol. In: Hinderling, R. & L. Eichinger (Hrsg.): Handbuch der mitteleuropäischen Sprachminderheiten. Tübingen; 199-262.

Eichinger, L. (2002): South Tyrol: German and Italian in a changing world. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(1-2), 137-149. <https://doi.org/10.1080/01434630208666459>

- Engel, D. & M. Hoffmann (2016): Zum Umgang mit Sprachenvielfalt an Südtiroler Schulen. Das Südtiroler Kooperationsprojekt 'Sprachenvielfalt macht Schule' stellt sich vor. In: H. Drumb, G. de Carvalho & J. Klinner (Hrsg.): Tagungsband XV. Internationale DeutschlehrerInnentagung IDT Bozen 2013, Band 8 Sprachenpolitik und Sprachenvielfalt. Bozen: bupress.
- Engel, D. & Niederfriniger, I. (2016): Zum Umgang mit (migrationsbedingter) Vielfalt in Südtirol – eine mehrsprachige Region entwickelt ihr Profil. In: Carvill Schellenbacher, J., Dahlvik, J., Fassmann, H. & C. Reinprecht (Hrsg.): Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich. Jahrbuch 3/2016. Wien: V&R Unipress; 277–294.
- Engel, D. & M. Stopfner (2019): Communicative Competence in the Context of Increasing Diversity in South Tyrolean Schools. In: Vetter, E. & U. Jessner (Hrsg.): International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective. Basel: Springer International Publishing; 59 – 78.
- Engel, D. (2013): Konzepte zum Umgang mit Sprachenvielfalt an Südtiroler Schulen. Unveröff. Exposé zum Dissertationsvorhaben. Universität Wien.
- Engel, D. (2017): 'Alte' und 'neue' Mehrsprachigkeit in Südtiroler Schulcurricula. In J. J. Appel & S. M. Jürgen (Hrsg.): Sprachen lehren. 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung DGFF in Ludwigsburg, Baltmannsweiler: BFF Beiträge zur Fremdsprachenforschung.
- Engel, D., Hoffmann, M., Gasser, L. M., Iwanow, E., Schedel, L., Friedrich, M., & A. Abel (2013): Zwischenbericht zum Projekt 'Sprachenvielfalt macht Schule', Januar – Dezember 2012. Bozen: Eurac Research.
- Engel, D., Platzgummer, V. & L. Zanasi (2020): RepertoirePluS - Plurilinguale Sprachrepertoires Südtiroler SchülerInnen: Erhebung, Beschreibung und Nutzung in mehrsprachigen Lernszenarien. Abschlussbericht 2020. Bozen/Bolzano: Eurac Research: <https://www.eurac.edu/de/institutes-centers/institut-fuer-angewandte-sprachforschung/projects/repertoireplus> [31.01.2023]
- Fäcke, C. & F.-J. Meißner (2019): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Fäcke, C. & F.-J. Meißner (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto; 47-51.
- Faust, A. (2011): Migration und Schule. Eine Studie zur Situation in Südtirol. Dissertation, Saarbrücken.
- Feeler, W. (2012): Being There: A Grounded-Theory Study of Student Perceptions of Instructor Presence in Online Classes. Educational Administration: Theses, Dissertations, and Student Research. Paper 122. Online: digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/122 [31.01.2023]
- Flick, U. (Hrsg.) (1991): Qualitative Sozialforschung. (1. Aufl.) München: Psychologie Verlags Union.
- Flick, U. (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In Mey, G. & K. Muck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer; 395–407.
- Frankenfeld, C. (2014): Das Thema der Migration an Südtiroler Schulen. Eine diskursanalytische Untersuchung. Masterarbeit, Universität Düsseldorf.
- Freeman, S. (2018): Utilizing Multi-Grounded Theory in a Dissertation: Reflections and Insights. Qualitative Report. 23. 1160-1175. Online: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol23/iss5/10/> [31.01.2023]
- Freie Universität Bozen (2000): Studienplan Einstufiger Master Bildungswissenschaften. Online: https://guide.unibz.it/assets/study-career/education/study-plan/primary-education/2022-02-24-Studienplan_Biwi_de_OLD.xlsx [31.01.2023]
- Friese, S. (2019): Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti. London: SAGE Publications.

- Gaisch, M. (2014): Affordances for teaching in an international classroom: A constructivist grounded theory. Unveröff. Dissertation, Universität Wien. Online: <https://theses.univie.ac.at/detail/32297#> [31.01.2023]
- Gajo, L. (2014): From normalization to didactization of multilingualism: European and francophone research at the crossroads between linguistics and didactics. In: Conteh, J. & G. Meier (Hrsg.): *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters; 113-131.
- Gándara, P. & K. Escamilla (2017): Bilingual education in the United States. *Bilingual and Multilingual Education*, 1-14. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_33
- Gatterer, C. (1968): *Im Kampf gegen Rom: Bürger, Minderheiten und Autonomien in Italien*. Europa Verlag.
- Gelmi, R. & A. Saxalber (1992): *Integrierte Sprachdidaktik: Muttersprache–Zweitsprache. Theoretische Beiträge*. Bozen (= Beiträge zu Erziehung und Unterricht in Südtirol. Schriftenreihe des Pädagogischen Institutes Bozen).
- Georgi, V. (2015): Integration, Diversity, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft. In: *Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 02/2015, 25-27. Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza, R. & S. Schwab (2021): Inclusion of multilingual students—teachers' perceptions on language support models. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2021.2011439
- Glaser, B. & A. Strauss (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. (1978): *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. (1992): *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. (1998): *Doing Grounded Theory Issues and Discussions*. Mill Valley: Sociology Press.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2021): Multilingualism: A threat to public education or a resource in public education? – European histories and realities. *European Educational Research Journal*, 20(3), 297–310. <https://doi.org/10.1177/1474904120981507>
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & D. Rauch (Hrsg.) (2020): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Georg Gombos (Hrsg.) (2013): *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Klagenfurt. Wien: Drava Verlag/Alpha Beta Verlag.
- Gorter, D., Zenotz, V. & J. Cenoz (Hrsg.) (2014): *Minority Languages and Multilingual Education: Bridging the Local and the Global*. Dordrecht: Springer.
- Günther-van der Meij, M., Duarte, J. & L. Nap (2020): Including multiple languages in secondary education: A translanguaging approach. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 73-106. <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0027>

- Hadley, G. (2015): *English for Academic Purposes in Neoliberal Universities: A Critical Grounded Theory*. New York: Springer.
- Hadley, G. (2017): *Grounded Theory in Applied Linguistics Research. A practical guide*. London: Routledge.
- Hadley, G. (2019): "Critical Grounded Theory." In: Bryant, A. & K. Charmaz (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory* (564–592) London: Sage Publications.
- Happacher, R. & E. Riz (2013): *Grundzüge des Italienischen Verfassungsrechts. Unter besonderer Berücksichtigung der verfassungsrechtlichen Aspekte der Südtiroler Autonomie*. Innsbruck: Studia.
- Heinrich, M., Urban, M. & R. Werning (2013): *Expertise zur Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften zur Realisierung inklusiver Bildung in Deutschland – Handlungsstrategien und Forschungsdesiderate für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften im Bereich der Allgemeinbildenden Schule*. In: Döbert, H. & H. Weishaupt (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann; 69-133.
- Heller, M. (Hrsg.) (2007): *Bilingualism. A social approach*. London: Palgrave Macmillan.
- Hill, R. (2017): *Bilingual Education in Aotearoa/New Zealand*. In: García, O., Lin, A. & S. May (Hrsg.): *Bilingual and Multilingual Education*. Cham, Switzerland: Springer; 329–345.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_23-1
- Hofer, B. (2014): *Frühe Mehrsprachigkeit in Südtirol. Wie wirkt sich mehrsprachiger Unterricht auf das Sprachbewusstsein und auf die L2 und L3 der Lernenden aus?* Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 25: 2, 207-236.
- Hofer, S. (2017): *Das Korrekturverhalten von Südtiroler Deutschlehrpersonen und ihre Rolle als Normautoritäten im sozialen Kräftefeld der deutschen Standardsprache in Südtirol*. In: ÖDaF-Mitteilungen: "Man lernt nicht mit dem Kopf allein". Zur Rolle von Emotionen im DaF/DaZ-Unterricht. Edited by Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache. Göttingen: V&R unipress; 79–95.
- Hofer, S. (2020): *Deutsch ist nicht gleich Deutsch: Zum Umgang mit der plurizentrischen Sprache Deutsch und standardsprachlicher Variation an Südtiroler Oberschulen*. Dissertation, Universität Wien.
- Hoffmann, M. (2012): *Zur Problematik der Einführung eines multilingualen Lernkonzepts. Eine explorative Studie zum Umgang mit und zur Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit an ausgewählten deutschsprachigen Mittelschulen in Südtirol*. Masterarbeit, Universität München.
- Höllrigl, P. (2011): *Die Besonderheiten der Schule in Südtirol*. In: Bräu, K., Carle, U. & I. Kunze (Hrsg.): *Differenzierung, Integration, Inklusion. Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren; 41–53.
- Hufeisen, B. & G. Neuner (Hrsg.) (2005): *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Graz & München: Council of Europe/European Center for Modern Language.
- Hufeisen, B. (2011): *Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell*. In Baur, R. & B. Hufeisen (Hrsg.): "Vieles ist sehr ähnlich." - Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. (265–282). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- INDIRE (2014): *The Italian education system*. I quaderni di eurydice (30). Italian Eurydice Unit; Ministry of Education, University and Research. Florenz.
- Jacob, J. (2019): "Die (evaluative) Delphi-Befragung". In: *Sozialwissenschaftliche Methodenberatung*. Online: <https://sozmethode.hypotheses.org/807> [31.01.2023]

- Jaspers, J. (2015): Modelling linguistic diversity at school. The excluding impact of inclusive multilingualism. *Language Policy*, 14(2), 109–129.
- Jessner, U. (2008): Teaching Third Languages: Findings, Trends and Challenges. *Language Teaching*, 41, 15-56. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444807004739>
- Karadar, M., & G. Frigo (Hrsg.) (2013): Sprachunterricht im Wandel: Eine Bestandsaufnahme an deutschsprachigen Schulen in Südtirol. Bozen: Edition Raetia.
- Keim, I. & R. Tracy (2007): Mehrsprachigkeit und Migration. In: Frech, S. & K. Meier-Braun (Hrsg.): Die offene Gesellschaft. Zuwanderung und Integration. Schwalbach/Taunus; 121–144.
- Kenny, M. & R. Fourie (2014): Tracing the History of Grounded Theory Methodology: From Formation to Fragmentation. *The Qualitative Report*, 19(52), 1-9. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2014.1416>
- Kirsch, C. & G. Aleksić (2021): Multilingual education in early years in Luxembourg: a paradigm shift? *International Journal of Multilingualism*, 18:4, 534-550, DOI: 10.1080/14790718.2021.1905643
- Kirsch, C. (2018): Auf dem Weg zur mehrsprachigen Bildung in der frühen Kindheit. In: Universität Luxemburg (Hrsg.): Bildungsbericht 2018: Bildungsverläufe und Bildungserfolge. Luxemburg: Université du Luxembourg.
- Kirss, L., Säilik, Ü., Pedaste, M. & Ä. Leijen (2020). A synthesis of theoretical frameworks on multilingual education for school leaders. *Journal of the Humanities and Social Sciences*. 24-27. Online: https://www.kirj.ee/public/trames_pdf/2020/issue_1/Trames-1-2020-27-51.pdf [31.01.2023]
- Knigge, M. (2020): Inklusion und Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & D. Rauch (Hrsg.) (2020): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer; 239-243. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_35
- Königs, F. (2019): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität lehren. In: Fäcke, C. & F.-J. Meißner (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto; 139-143.
- Kropp, A. (2017): (Herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit als Ressource? Ressourcenorientierung und -management im schulischen FSU. In: Ambrosch-Baroua, T., Kropp, A. & J. Müller-Lancé (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Ökonomie. München: Open Publishing LMU; 107-130.
- Reich, H. & H.-J. Krumm (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster u.a.: Waxmann.
- Lainati, C. & S. Saltarelli (Hrsg.) (2007): Migration in Südtirol. Migrationsgeschichten, Erwerbstätigkeit, Familie und Integrationsmuster. Landesbeobachtungsstelle zur Einwanderung der Autonomen Provinz Bozen.
- Lange, I. & I. Gogolin (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster: Waxmann.
- Langer, A. (1996): Die Mehrheit der Minderheiten. Berlin: Verlag Wagenbach.
- Lanthaler, F. (1990): Dialekt und Zweisprachigkeit in Südtirol. In: Mioni, A., Egger, K. & F. Lanthaler (Hrsg.): Mehr als eine Sprache. Zu einer Sprachstrategie in Südtirol. Meran: Alpha & Beta Verlag; 57–81.
- Lanthaler, F. (1994): Dialekt und Sprachwahl. In: Saxalber, A. (Hrsg.): Dialekt - Hochsprache als Unterrichtsthema. Bozen; 223-247.

- Lantschner, E. (2008): History of the South Tyrol Conflict and its Settlement, in: Woelk, J., Palermo, F. & J. Marko (Hrsg.): Tolerance through Law. Self Governance and Group Rights in South Tyrol. Leiden & Boston: Martinus Nijhoff Publisher; 1-15.
- Larcher, D. (1991): Fremde in der Nähe: interkulturelle Bildung und Erziehung - im zweisprachigen Kärnten, im dreisprachigen Südtirol, im vielsprachigen Österreich. Slowenisches Institut zur Alpen-Adria-Forschung.
- Le Pape Racine, C. (2007): "Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg." In: Beiträge zur Lehrerbildung 25 (2). 156-167.
- Le Pichon-Vorstman, E., Siarova, H., & E. Szőnyi (2021): The future of language education in Europe: case studies of innovative practices. European Journal of Language Policy 13(1), 114-120. Online: <https://www.muse.jhu.edu/article/788524> [31.01.2023]
- Lengyel, D. (2017): Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 20. 1-22. 10.1007/s11618-017-0734-6.
- Leonardi, M. (2016): Bilingualism or Trilingualism? Social versus linguistic views: Evidence from the Germanic-speaking language group in South Tyrol (Italy). Dissertation, Bangor University. Online: <https://research.bangor.ac.uk/portal/files/20580655/null> [31.01.2023]
- Lerner, K. (2006): Beitrag eines mehrsprachigen Schulwesens zur Identitätsbildung in Südtirol. Dissertation, FernUniversität in Hagen.
- Leroy, M. (2019): Des images aux imaginaires du plurilinguisme: Représentations des langues de jeunes à Bozen/Bolzano. Paris: L'Harmattan, Collection Espaces discursifs.
- Lindmeier, B. & A. Junge (2017): Die Entwicklung einer pädagogischen Haltung im Kontext inklusions-sensibler Lehrerbildung. Zeitschrift für Inklusion. Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/442> [31.01.2023]
- Little, D., Leung, C. & P. Van Avermaet (Hrsg.) (2013): Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies. Bristol: Multilingual Matters.
- Llurda, E. & D. Lasagabaster (2010): Factors affecting teachers' beliefs about interculturalism. International Journal of Applied Linguistics, 20, 327-353. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00250.x>
- Luchtenberg, S. & C. Röhner (Hrsg.) (2007): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 34; 295 - 297.
- Mary, L., Krüger, A.-B. & A. Young (Hrsg.) (2021): Migration, Multilingualism and Education: Critical Perspectives on Inclusion. Bristol: Multilingual Matters.
- May, S. (Hrsg.) (2014): The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education. New York: Routledge.
- Mayr, G. (2020): Kompetenzentwicklung und Mehrsprachigkeit. Eine unterrichts empirische Studie zur Modellierung mehrsprachiger kommunikativer Kompetenz in der Sekundarstufe II. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- McCreaddie, M. & S. Payne (2010): *Evolving Grounded Theory Methodology: Towards a discursive approach*. *International Journal of Nursing Studies* 47 (6): 781-93. Online: <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.11.006> [31.01.2023]
- Medda-Windischer, R., Flarer, H., Girardi, R. & F. Grandi (Hrsg.) (2011): *Condizione e prospettive d'integrazione degli stranieri in Alto Adige: relazioni sociali, lingua, religione e valori. Indagine analitica/ Standbild und Integrationsaussichten der ausländischen Bevölkerung Südtirols. Gesellschaftsleben, Sprache, Religion und Werterhaltung*. Bozen: Eurac Research.
- Mehisto, P. (2015): "Conclusion: forces, mechanisms and counterweights". In: Mehisto, P. & F. Genesee (Hrsg.): *Building bilingual education systems: forces, mechanisms and counterweights*. Cambridge: Cambridge University Press; 269–288.
- Meißner, F.-J. & M. Reinfried (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Mellion, L. & M. Tovin (2002): "Grounded Theory: A Qualitative Research Methodology for Physical Therapy". *Physiotherapy Theory and Practice* Vol. 18 (3): 109 - 120. Online: <http://works.bepress.com/melissa-tovin/17/> [31.01.2023]
- Mensah, H. & C. Anthonissen (2015): *Language policy in a multilingual school: the case of Windhoek International School in Namibia*. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*; 2(1). 290-406.
- Meraner, R. (2011): *Südtirol - Paradies zum Sprachenlernen? Erziehung & Unterricht*, (1/2), 162–171.
- Mewborn, K. (2005): *A Grounded Theory Study of the Multicultural Experiences of School Psychologists*. University of Maryland. Online: <https://drum.lib.umd.edu/handle/1903/2930> [31.01.2023]
- Mills, J., Bonner, A. & K. Francis (2006): *Adopting a constructivist approach to grounded theory: Implications for research design*. In: *International Journal of Nursing Practice*. 12(1): 8-13.
- Mioni, A. (1990): *La standardizzazione fonetico-fonologica a Padova e a Bolzano (stile di lettura)*. In: Cortelazzo, M. & A. Mioni (Hrsg.): *L'italiano regionale. Atti del XVIII Congresso Internazionale di Studi, Padova-Vicenza, 14-16 settembre 1984 (= SLI 25)*. Roma: Bulzoni; 193-208.
- Moate, J. & T. Szabó (2018): *Mapping a language aware educational landscape*. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (3). Online: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/mapping-a-language-aware-educational-landscape> [31.01.2023]
- Moliner, P. (1996): *Images et représentations sociales: de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Monk, M. & J. Dillon (Hrsg.) (1995): *Learning to Teach Science: Activities for Student Teachers and Mentors*. Bristol: Falmer Press.
- Morgan, D. (2008): *Snowball Sampling*. In: Given, L. (Hrsg.): *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications; 816-817.
- Morse, J. (2007): *Sampling in grounded theory*. In: Bryant, A. & K. Charmaz (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Morys, N., Kirsch, C. & I. de Saint-Georges (Hrsg.) (2014): *Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten. Zum Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität im Klassenraum*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Moser, V. & B. Lütje-Klose (Hrsg.) (2016): Schulische Inklusion. Weinheim; Basel: Beltz Juventa; Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 62; 10.25656/01:17183.
- Niedrig, H. (2002): Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt - Analyse bildungspolitischer und konzeptioneller Ansätze. *Tertium comparationis* 8: 1, 1-13. Online: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/2916/pdf/TC_1_2002_niedr_D_A.pdf [31.01.2023]
- Ouane, A. (Hrsg.) (2003): Towards a Multilingual Culture of Education. Hamburg: UNESCO Institute for Education. Online: <http://www.unesco.org/education/uie/publications/uiestud41.shtm> [31.01.2023]
- Paulsrud, B., Zilliacus, H. & L. Ekberg (2020): Spaces for multilingual education: language orientations in the national curricula of Sweden and Finland. *International Multilingual Research Journal*, 14:4, 304-318, DOI: 10.1080/19313152.2020.1714158.
- Pekron, V. (2014): Das Hamburger Feld der Kunst. Eine deskriptiv-explorative Untersuchung. Bamberg: Difo.
- Peterlini, H. K. (2019): Magari mehrsprachig: Das Sprachenmodell Südtirol – von ungenutzten Möglichkeiten, alarmierenden Befunden und jugendlichem Pragmatismus. In: Donlic, J., Gombos, G. & H. K. Peterlini (Hrsg.): *Lernraum Mehrsprachigkeit*. Klagenfurt: Drava; 199-218.
- Pfaff, N. & K. Cantone (2021): Mehrsprachigkeit und schulische Inklusion in der Professionalisierung von Lehrkräften – interdisziplinäre Zugänge. *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 3(3, 1/2021), 136–152. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.7>.
- Piccardo, E. & B. North (2019): *The Action-oriented Approach: a dynamic vision of language education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pigott, J. (2015): English learning as a means of self-fulfilment: a grounded theory of language learning behaviour. PhD thesis, University of Warwick. Online: <https://pugwash.lib.warwick.ac.uk/record=b2870408~S1> [31.01.2023]
- Piller, I. (2016): *Linguistic diversity and social justice: An introduction to Applied Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Platzgummer, V. (2021): *Positioning the Self. A Subject-Central Perspective on Adolescents' Linguistic Repertoires and Language Ideologies in South Tyrol*. Dissertation. Universität Wien.
- Purkarthofer, J. (2016): *Sprachort Schule. Zur Konstruktion von mehrsprachigen sozialen Räumen und Praktiken in einer zweisprachigen Volksschule*. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Purkarthofer, J. (2018): Language organization in families and educational institutions – towards a model for normalizing multilingualism. Presentation at Exploring Language Education Conference, Stockholm University, Stockholm/Sweden, 18.06.2018.
- Rautz, G. (1999): *Die Sprachenrechte der Minderheiten*. Baden-Baden: Nomos.
- Reagan, T. (2002): *Language, education, and ideology: Mapping the linguistic landscape of U.S. schools*. Westport: Praeger.
- Reich, H. H. (2013): Durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & H. H. Reich (Hrsg.): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Waxmann. Münster; 55-70.

- Risse, S. & R. Franceschini (2016): Auftrieb durch parallele Alphabetisierung: Analysen aus dem dreisprachigen Schulsystem in Gröden und Gadertal (Südtirol). In: Rosenberg, P. & C. Schroeder (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton; 239-264. <https://doi.org/10.1515/9783110401578-013>.
- Roche, J. & E. Terrasi-Haufe (Hrsg.) (2018): Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Roche, J. (2011): Mehrsprachigkeit als Herausforderung für das Bildungssystem. In: Biffl, G. & L. Rössl (Hrsg.): Migration und Integration - Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis. Bd. 2. Bad Vöslau: omnium; 25-36.
- Rödel, L. & T. Simon (Hrsg.) (2019): Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rutar, S. (2014): Multilingual learning and teaching as a principle of inclusive practice. *Journal of Contemporary Educational Studies*. 65 (131/1); 10-25.
- Saha, A. (2018): The Scene of Multilingual Education in India: The Issue of Medium of Instruction – A Spatial Study. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6(12); 63-74.
- Şahin Taskin, C. (2012): Learning: What Do Primary Pupils Think About It?, *The Journal of Educational Research*, 105:4, 277-285, DOI: 10.1080/00220671.2011.627394
- Saxalber, A. & F. Lanthaler (1992): Zwischen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit. Zum muttersprachlichen Unterricht in Südtirol. In: *Der Deutschunterricht*, H. 6, 70–83.
- Scarvaglieri, C. (2017): “Educational landscaping”: a method for raising awareness about language and communication. *LANGUAGE AWARENESS*, 26(4), 325–342. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1411358>
- Schlaak, C. (2020): „Mehrsprachig-inklusive Fremdsprachendidaktik: Diversität im Fremdsprachenunterricht aufgreifen“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 69/2020, 43-45.
- Schroedler, T. (2021): What is Multilingualism? Towards an inclusive understanding. In: Wernicke, M., Hammer, S., Hansen, A. & T. Schroedler (Hrsg.): *Preparing Teachers to work with multilingual learners*. Bristol: Multilingual Matters; 17-37.
- Schwienbacher, E. D., Quartapelle, F., & F. Patscheider (Hrsg.) (2017): Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule: Das Mehrsprachencurriculum Südtirol. Köln: Carl Link.
- Scochi, C. (2011): Wege zur Mehrsprachigkeit in Südtirol: Von Sprach- und Schulpolitik über Schulgeschichte zum Sach- und Fachunterricht in der Zweitsprache. Saarbrücken: VDM Müller.
- Seberich, R. (2000): Südtiroler Schulgeschichte. Muttersprachlicher Unterricht unter fremdem Gesetz. Bozen: Edition Raetia.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J. R., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E. et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353-402.
- Senato della Repubblica (1947/2003): Costituzione della Repubblica Italiana (del 27 dicembre 1947). Online: https://www.rgs.mef.gov.it/_Documenti/VERSIONE-I/Selezione_normativa/LeggiCostituzionali/Costituzione19471227.pdf [31.01.2023]

- Sheridan, S. (2019): Composing the L2-M2 Self: A Grounded Theory Study on the Concerns of Adult Irish Sign Language Learners, Trinity College Dublin. School of Linguistic Speech & Comm Sci. Online: <http://www.tara.tcd.ie/handle/2262/86194> [31.01.2023]
- Shohamy, E., Tannenbaum, M. & A. Gani (2022): Bi/multilingual testing for bi/multilingual students: policy, equality, justice, and future challenges. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25:9, 3448-3462; DOI: 10.1080/13670050.2022.2062665.
- Sierens, S. & P. Van Avermaet (2017): Bilingual Education in Migrant Languages in Western Europe. In: García, O., Lin, A. & S. May (Hrsg.): *Bilingual and Multilingual Education* (3. Aufl.); 489–503. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_25-1
- Sitzmann, M. (Hrsg.) (2019): 20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol. Einschätzungen und Erfahrungen. Bozen: Deutsche Bildungsdirektion.
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A. & M. Panda (Hrsg.) (2009): *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol/ Toronto: Multilingual Matters.
- Sordella, S. & C. Andorno (2017): Esplorare le lingue in classe. *Italiano LinguaDue*, n. 2/2017. Online: https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/1660086/390116/Sordella%20Andorno%20seconde%20bozze%20Esplorare%20le%20lingue%20in%20classe_revSS_CA.pdf [31.01.2023]
- Sordella, S. (2015): L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti. *Italiano LinguaDue* 7 (1), 60-110.
- Spolsky, B. & F. M. Hult (Hrsg.) (2008): *The Handbook of Educational Linguistics*. Maldon: Blackwell Publishing.
- Spolsky, B., Green, J. & J. Read (1976): "A model for the description, analysis and perhaps evaluation of bilingual education". In: Verdoodt, A. & R. Kjolseth (Hrsg.): *Language in sociology*. Louvain: Institut de Linguistique de Louvain, Editions Peeters; 233–263.
- Spradley, J. (1979): *The Ethnographic Interview*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Stoike-Sy, R. (2017): In mehreren Sprachen studieren: Repräsentationen und Praktiken von Mehrsprachigkeit in dreisprachigen Studienprogrammen an der Universität Luxemburg. Berlin: Peter Lang.
- Strauss, A. & J. Corbin (1998): *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. Aufl.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strauss, A. (1987): *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Südtiroler Landesregierung (Hrsg.) (2012): *Südtirol Handbuch*. Bozen, 2012.
- Südtiroler Landtag (Hrsg.) (2002): *Kurzgefasste Landesgeschichte Südtirols (1918-2002)*. Bozen: Nova Grafica. Online: http://www.landtag-bz.org/de/datenbanken-sammlungen/broschueren.asp?somepubl_action=300&somepubl_image_id=191166 [31.01.2023]
- Telles-Langdon, D. (2011): *A Descriptive Study Utilizing Grounded Theory: The Moral-Reasoning Process of Coaches*. Electronic Thesis and Dissertation Repository. 133. Online: <https://ir.lib.uwo.ca/etd/133> [31.01.2023]
- Tlale, L. (2021): "Managing and leading multiculturalism and multilingualism in an inclusive school environment." *School Leadership for Democratic Education in South Africa*, 116–33. London: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781003121367-8>.

- Tracy, R. (2014): Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In: Krifka, M., Blaszcak, J., Leßmöllmann, A., Meinunger, A., Stiebels, B., Tracy, R. & H. Truckenbrodt (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Berlin, Heidelberg: Springer VS; 13-34.
- Trevisani-Farneti, S. (2008): Südtirol wird bunter. Hintergründe und Informationen zu Einwanderung und Integration, Bozen.
- Tsimpli, I., Mukhopadhyay, L., Treffers-Daller, J., Alladi, S., Marinis, T., Panda, M., Balasubramanian, A. & P. Sinha (2019): Multilingualism and multiliteracy in primary education in India: a discussion of some methodological challenges of an interdisciplinary research project. *Research in Comparative & International Education*, 14 (1). 54-76. <https://doi.org/10.1177/1745499919828908>.
- UNESCO (Hrsg.) (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris. Online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> [31.01.2023]
- Ünlü, Z. (2015): Exploring teacher-student classroom feedback interactions on EAP writing: a grounded theory approach. Dissertation, University of Warwick. Online: <http://webcat.warwick.ac.uk/record=b2847779~S1> [31.01.2023]
- Urquhart, C. (2007): The evolving nature of grounded theory method: The case of the information systems discipline. In: Bryant, A. & K. Charmaz (Hrsg.): *SAGE Handbook of Grounded Theory* (339-359). London: Sage Publications.
- Urquhart, C. (2013): *Grounded Theory for Qualitative Analysis; A Practical Guide*. London: Sage Publications.
- Vallejo, C. & M. Dooly (2020): Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23:1, 1-16, DOI: 10.1080/13670050.2019.1600469
- Veronesi, D. (2010): "Zu wem gehör ich jetzt?" bzw. "due lingue che sono entrambe mie". Sprachbiographien ein- und zweisprachiger Sprecher aus einem Grenzgebiet. *Literaturwiss Linguistik* 40, 83–106 (2010). <https://doi.org/10.1007/BF03379845>
- Verra, R. (2008): Die Entwicklung der drei Schulmodelle in Südtirol seit 1945. *Ladinia*, XXXII, 223–260.
- Vetter, E. (Hrsg.) (2013): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Schneider: Hohengehren.
- Voltmer, L. (2008): Vom Schutz der Minderheit zum Minderheitenschutz - alte und neue Vielfalt in Südtirol. Bozen. 10.1007/978-3-531-93082-4_12.
- Wandruszka, M. (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Wei, L. (2012): Conceptual and Methodological Issues in Bilingualism and Multilingualism Research. In: Bhatia, T. & W. Ritchie (Hrsg.): *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. <https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch2>
- Wilmes, S., Plathner, F. & T. Atanasoska (Hrsg.) (2011): *Second Language Teaching in Multilingual Classes. Basic Principles for Primary Schools*. Bozen: EURAC.
- Wisthaler, V. & H. Flarer (2014): *Zusammenleben und Vielfalt in Brixen*. Bozen: Eurac Research.
- Wisthaler, V. (2013): Identity politics in the educational system in South Tyrol: Balancing between minority protection and the need to manage diversity. *Studies in ethnicity and nationalism*, 13(3), 358–372.

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. 1. 10.1007/978-3-8349-9441-7_29.

Wocken, H. (2019): Inklusive Bildung - Annäherungen an den Begriff der Inklusion und Forderungen an die Inklusionsforschung. In: *Auswege - Perspektiven für den Erziehungsalltag*, Online-Magazin für Bildung, Beratung, Erziehung und Unterricht. Online: https://www.magazin-auswege.de/data/2019/09/Wocken_Inklusive_Bildung_Teil_1-4.pdf [31.01.2023].

Wright, W. E., Boun, S., & O. Garcia (Hrsg.) (2015): *Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Malden: Wiley-Blackwell.

Zafeiriou, M. (2017): A grounded theory study of educational psychologists' mental health casework in schools. DAppEdPsy thesis, University of Nottingham. Online: <https://core.ac.uk/download/pdf/141886086.pdf> [31.01.2023]

Zanasi, L., Platzgummer, V. & D. Engel (2020): Risorse linguistiche nei repertori dei giovani altoatesini, tra lingue standard e dialetti. In: Marra, A. & S. Dal Negro (Hrsg.): *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione*. Studi AltLA 11. Milano/Bologna: AltLA. 151-165. Online: http://www.officinavento.com/public/guest/AitLA/eBookAltLA_11.pdf [31.01.2023].

Zhang, P. & B. Adamson (2020): Multilingual education in minority-dominated regions in Xinjiang, People's Republic of China, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, DOI: 10.1080/01434632.2020.1850744.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	grundlegender Ablauf eines GTM-Forschungsprojekts (nach Alheit 1999)	17
Abb. 2	Schema für die Gestaltung eines GTM-Modells (nach Corbin & Strauss 1990)	22
Abb. 3	Übersicht zum Südtiroler Bildungssystem (Deutsches Bildungsressort 2016)	44
Abb. 4	Forschungsfragen der Vorstudie zum SMS-Projekt (Engel et al. 2013)	51
Abb. 5	Theoretisches Präkonzept für die Dissertation (Stand März 2014)	54
Abb. 6	Interviewausschnitt - Beispiel für Offenes Kodieren	77
Abb. 7	Interviewausschnitt - Beispiel für Axiales Kodieren	78
Abb. 8	Überblicksschema der erarbeiteten GT _{MSV}	85
Abb. 9	Aspekte der Kategorie 'Repräsentationen von sprachlicher Vielfalt'	89
Abb. 10	Aspekte der Kategorie 'Praktischer Umgang mit sprachlicher Vielfalt'	106
Abb. 11	Übersicht über Typen im schulischen Umgang mit sprachlicher Vielfalt	128
Abb. 12	Aspekte der Kategorie 'Visionen für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt'	145
Abb. 13	Kodierparadigma und Schema der erarbeiteten GT _{MSV}	160

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Schüler*innen an Schulen der drei Südtiroler Sprachgruppen im Schuljahr 2016/17, aufgeschlüsselt nach Bildungsstufen (in Klammern jeweils Angaben zu sog. "ausländischen" Kindern in absoluten Zahlen und in Prozenten) (eig. Darstellung nach ASTAT 2017)	45
Tab. 2	Angaben zu Kontinenten der Herkunftsländer ausländischer Schüler*innen an Südtiroler Schulen im Schuljahr 2016/17 (eig. Darstellung nach ASTAT 2017)	45
Tab. 3	Stundenanzahl der unterrichteten Sprachenfächer an drei Bildungsstufen von Schulen der drei Sprachgruppen (eig. Darstellung nach Berechnung aus Darstellungen in den Rahmenrichtlinien der Schulen des Landes Südtirol)	46
Tab. 4	Forschungsplan für die vorliegende Dissertation	59
Tab. 5	Übersicht über Sampling und Stichprobe	69
Tab. 6	Übersicht über Feldphasen und Datenkorpus	74
Tab. 7	Zitierschema für die verwendeten Textstellen im Ergebnisteil	88
Tab. 8	Überblick über die Einordnung der genannten Beispiele in methodisch-didaktische Ansätze	120
Tab. 9	Überblick über den sprachlichen Fokus der methodisch-didaktischen Ansätze bzw. Beispiele	123
Tab. 10	Überblick über Inhalte bzw. Unterrichtsthemen mit einem Bezug zu sprachlicher Vielfalt	125
Tab. 11	Übersicht über Unterrichtsmaterialien mit einem Bezug zu sprachlicher Vielfalt	126
Tab. 12	Äußere Faktoren für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt	132
Tab. 13	Innere Faktoren für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt	133
Tab. 14	Relevante Faktoren für den Umgang mit Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt	165
Tab. 15	Implikationen und Ideen für Schulentwicklung hinsichtlich inklusiver mehrsprachiger Bildung an Südtiroler Schulen	192

Interview-Leitfaden zum Thema „Umgang mit Mehrsprachigkeit“

Leitfrage 1 → Was ist für Sie „Mehrsprachigkeit“?

- Nachfragen:
- Wie mehrsprachig sind Sie? Wie / wo / wann / wofür haben Sie Ihre Sprachen gelernt?
 - Wie wichtig sind Ihnen Ihre Sprachenkenntnisse? Wie sind Sie zu Ihrer heutigen Position gekommen?

Leitfrage 2 → Wo begegnet Ihnen Mehrsprachigkeit in Ihrem Alltag?

- Nachfragen:
- Wie „**mehrsprachig**“ ist Ihr Umfeld? Woran erkennen Sie das?
 - Wie **präsent** ist MSPK? Können Sie mir ein Beispiel dafür nennen?

Leitfrage 3 → Wo begegnet Ihnen Mehrsprachigkeit in Ihrem Berufsalltag? Wie msp ist Ihre Schule?

- Nachfragen:
- Welche **Herausforderungen** sind damit verbunden?
 - Wie „mehrsprachig“ sind die **Institutionen**, mit denen Sie arbeiten? Woran erkennen Sie das?
 - Welchen **sprachlichen Hintergrund** haben die Menschen in Ihrem Umfeld, wie wichtig ist dieser?

Leitfrage 4 → Bezogen auf Ihr Berufsfeld – was gibt es schon – bzw. was bräuchte es – um der Mehrsprachigkeit an Schulen angemessen zu begegnen?

- Nachfragen:
- Wie wird **an Ihrer Schule** die MSPK berücksichtigt? Woran orientieren Sie sich in Ihrer Arbeit?
 - Wie berücksichtigen Sie MSPK in **Ihrer Arbeit**? Welche **Chancen / Grenzen** gibt es dabei?
 - Welche **Praxisbeispiele für einen gelingenden Umgang mit MSPK** kennen Sie?

Leitfrage 5 → Welcher Umgang mit MSPK soll an Schulen vermittelt werden – wie und warum?

- Nachfragen:
- Welche **Kompetenzen** sollen SuS am Ende der Schule im Hinblick auf Sprache(n) entwickelt haben?
 - Welche **Kompetenzen** haben / brauchen **SchülerInnen und Lehrpersonen**?
 - Was wird an Schulen getan, um SchülerInnen für die MSPK in ihrer Umgebung zu **sensibilisieren**?

Leitfrage 6 → Wird Ihrer Meinung nach allen Sprachen an den Schulen dieselbe Wertschätzung entgegengebracht?

- Nachfragen:
- Welche **gezielten Maßnahmen** gibt es dafür?
 - Welche Sprachen werden in den Klassen gesprochen und wie wird dies aufgegriffen?
 - Wie wird das Thema MSPK unter **Lehrpersonen, SuS, mit Eltern** diskutiert?
 - Inwiefern kann die jetzige (**Mehr**)**Sprachendidaktik** auch „neue“ Sprachen integrieren?
 - **Wer profitiert** von dieser Form der Sprachdidaktik?
 - Wie sieht eine „**sprachenfreundliche Schule**“ aus?

Leitfrage 7 → Welche Praxisbeispiele kennen Sie, wie MSPK an Schulen thematisiert/gefördert wird?

- Nachfragen:
- Welche **“good practice”**- Ansätze / Ideen oder Projekte gibt es an Schulen zum Umgang mit MSPK?
 - Wie wird das Thema MSPK im **Kollegium** diskutiert?
 - Was wird den **Eltern** – wie – kommuniziert zum Thema MSPK?
 - **Wer** ist für die **Weiterentwicklung** der Schulen hinsichtlich der MSPK-Did. zuständig?
 - Was sind **Bedingungen für eine Integration der „alten“ und der „neuen“ MSPK?**

Leitfrage 8 → Wie würden Sie in dieser Situation reagieren / wie sollten LP reagieren?

Auf dem Korridor einer Mittelschule werden in der Pause die folgenden Sprachen gesprochen: Urdu, Italienisch, Marrokanisch-Arabisch, Ladinisch, Englisch, Deutsch, Russisch und Albanisch.

- Nachfragen:
- Wie kann / sollte man auf die Sprachkenntnisse der SuS eingehen?
 - Wie können alle SuS von der MSPK in der Klasse **profitieren**?
 - Welche **Ressourcen** stehen Schulen für einen sprachbewussten Unterricht zur Verfügung?
 - Woher kennen die LP die **Sprachkompetenzen** der SuS? Wie wichtig sind diese Informationen?
 - Kennen Sie **ähnliche Situationen**?

Leitfrage 9 → Wenn Sie eine Prognose abgeben würden: wie sieht in 20 Jahren die Südtiroler Schulwelt in Bezug auf Sprachendidaktik aus?

- Nachfragen:
- Wie **relevant** ist MSPK – heute und in der Zukunft?
 - Welche **Chancen** hat Südtirol / haben Südtiroler Schulen?
 - Welche **Herausforderungen / Desiderata** sehen Sie für die Zukunft?
 - Wer ist aus Ihrer Sicht für die Weiterentwicklung der Bildungswelt zum Thema MSPK (mit) zuständig?

Leitfrage 10 → Was wünschen Sie sich für Ihre zukünftige Arbeit?

- Nachfragen:
- Welche **weiterführenden Informationen** hätten Sie gerne zum Thema MSPK? (Fortbildungen, Austausch, etc.)
 - Welche **Anlaufstellen** kennen Sie für dieses Thema? Welche **Netzwerke** gibt es dafür?
 - Wie können **neue Ideen** entstehen / verwirklicht werden?

Abschluss

- Haben wir etwas Wichtiges noch nicht angesprochen?
- Haben Sie noch Fragen / Anmerkungen / gibt es etwas, das Sie hinzufügen möchten?
- Vielen herzlichen Dank!

Guida per le interviste sul tema “gestione del plurilinguismo”

Domanda 1 → Come definirebbe il “plurilinguismo”?

Complementari: - Lei si definirebbe plurilingue? Come / dove / quando / per che cosa ha imparato le lingue?
- Quanto sono importanti per Lei le competenze linguistiche?

Domanda 2 → Dove e come entra in contatto il plurilinguismo nella Sua vita quotidiana?

Complementari: - Quanto è plurilingue il Suo ambiente?
- Quanto è presente il plurilinguismo? Può spiegarlo con alcuni esempi?

Domanda 3 → Dove e come entra in contatto con il plurilinguismo nella Sua vita professionale?

Complementari: - Quali sfide ne scaturiscono?
- Qual'è il livello di plurilinguismo dell'istituzioni per le quali Lei lavora?
- Qual'è “scenario” / “sfondo” linguistico hanno le persone del Suo ambiente e quanta importanza ha?

Domanda 4 → Nel Suo ambiente professionale, cosa c'è o cosa dovrebbe esserci per gestire il plurilinguismo nella scuola?

Complementari: - Quanta importanza si attribuisce al plurilinguismo nella scuola?
- Quanta importanza attribuisce Lei al plurilinguismo nel Suo lavoro?
- Quali esempi pratici conosce Lei per un buon approccio con il plurilinguismo?

Domanda 5 → Qual'è – secondo Lei – il giusto approccio verso il plurilinguismo, come e perché dovrebbe essere praticato nelle scuole?

Complementari: - Quali competenze linguistiche dovrebbe avere uno studente alla fine del suo percorso scolastico?
- Quali competenze sono necessarie per studenti e insegnanti?
- Che cosa si fa per sensibilizzare gli studenti nei confronti del plurilinguismo?

Domanda 6 → Secondo Lei, si attribuisce uguale valore a tutte le lingue nella scuola (e nella società in cui viviamo)?

Complementari: - Quali sarebbero le misure da prendere in questo campo?
- Quali e quante lingue vengono utilizzate nella scuola e con quale specifiche utilità?
- A quale livelli viene discusso il tema del plurilinguismo con / tra insegnanti, studenti e genitori?
- In che modo l'attuale didattica per il plurilinguismo è in grado di integrare “nuove” lingue?
- Chi può approfittare / avvantaggiarsi di questa nuova forma di didattica delle lingue?
- Una “scuola che sorride alle lingue” – come se la immagina?

Domanda 7 → Quali esempi pratici conosce Lei di attività atte a promuovere il PL nella scuola?

- Complementari:
- Quali progetti o idee esistono nelle scuole in questo senso?
 - Come viene discusso l'argomento in collegio docenti?
 - Come se ne parla ai genitori?
 - Chi è responsabile per l'aggiornamento linguistico nelle scuole?
 - Quali sono le condizioni per l'integrazione del PL "vecchio" o "nuovo"?

Domanda 8 → Come reagirebbe in questa situazione?

Nel corridoio della scuola media vengono parlate le seguenti lingue:
urdu, italiano, marrocchino-arabo, ladino, inglese, tedesco, russo e albanese.

- Complementari:
- Come si potrebbe / dovrebbe reagire, come ci si può muovere di fronte a tante lingue?
 - Come possono gli studenti approfittare di questa grande varietà di idiomi?
 - Di quali risorse dispongono le scuole per un'insegnamento plurilinguistico-consapevole?
 - Quanto sono informati gli insegnanti sulle competenze linguistiche degli studenti?
 - Lei conosce situazioni simili?

Domanda 9 → Se Lei dovesse fare una previsione: come sarà fra 30 anni il mondo della scuola sudtirolese nel settore della didattica delle lingue?

- Complementari:
- Quanto conta il PL oggi e quanto conterà in futuro?
 - Quali chance hanno l'Alto Adige e le scuole altoatesine?
 - Quali sfide e quali desideri / cose positive Lei vede per il futuro?
 - Chi è responsabile per l'aggiornamento (pluri)linguistico nella scuola?

Domanda 10 → Che cosa si augura per il Suo lavoro futuro?

- Complementari:
- Quali ulteriori informazioni desidera sull'argomento PL?
 - Quali fonti Lei conosce in questo ambito? C'è una rete di collegamento per questo?
 - Come nascono e come vengono realizzate nuove idee?

Conclusione

- C'è ancora qualcosa di cui dovremmo parlare?
- Ha ancora qualche domanda, un'osservazione o vuole aggiungere qualcosa?
- Grazie mille!

Transkripte zentraler Interviewpassagen

Kapitel 5.2.2

Zentrale Begriffe und Definitionsebenen von Repräsentationen sprachlicher Vielfalt im Südtiroler Bildungswesen

B2_IN_A_171	#00:34:51-8# I: ja super. und ähm was - also eine frage noch - wäre für dich- wie sieht denn eine sprachenfreundliche schule aus? kann man das festmachen an gewissen dingen oder <lacht>. also woran würde man das erkennen? na gut von außen ist natürlich schwierig ob das jetzt so #00:35:14-2# A: von außen- ja weil das ist jetzt- ja es-es hmm. kann ich eher von innen nachvollziehen wenn ich- wenn-wenn-wenn ah na da geht es-da geht es schon um-um doch wieder um äh schulführungskraft und wenn ich es jetzt- also im konkreten- also an der schule äh wenn-wenn ressourcen für sprachinitiativen zur verfügung gestellt werden- das muss jetzt nicht nur die schulführungskraft - das müssen dann die kollegen - kolleginnen mittragen weil äh gewissen entscheidungen werden immer als lehrerkollegium ähm gefällt. und wenn-wenn in einer schule platz ist von den ressourcen her für initiativen dann würde ich sie als-als sprachenfreundlich bezeichnen. weil natürlich sprachenfreundlich von- als blick von außen wenn ich in eine schule reinkomme - natürlich wenn wir ein sprachencafé haben - language corner - english corner mit- aber das hängt ja ganz von der einzelnen lehr- von einer person wahrscheinlich ab die sich dafür einsetzt und da ähm mit den schülern auf den weg macht im-im idealfall nicht alleine <lacht> gibt es ja auch - mit schülerinnen und schülern und so sachen äh so sachen initiieren dann äh ist das ein-ein-ein einfach in sichtbar machen. äh aber also sprachenfreundlich empfinde ich es dann wenn wirklich-wenn wirklich auch ressourcen zu verfügung gestellt werden #00:36:53-5#
B2_IN_B_341	#01:05:23-4# I: mhm. dann kommen wir zum schluss. wenn sie eine prognose abgeben würden, südtirol, sprachdidaktikwelt in 20 jahren, wo sind wir da? #01:05:35-5# B: ich bin ja optimist, das glaube ich haben sie gehört [lacht]. ich bin optimist. ähm ich bin felsenfest davon überzeugt, dass der druck seitens der gesellschaft sehr groß wird, äh dass wir irgendwann einmal eine, ob wir das jetzt dreisprachige schule nennen oder mehrsprachige schule, das weiß ich nicht, und ich bin der meinung, das muss auch gar nicht so geführt werden. wenn wir sagen, von mir aus können wir ruhig deutsche schule, italienische schule bleiben, aber innerhalb der, auch, auch innerhalb der jetzt vorgegebenen strukturen äh wird, äh werden die türen sich öffnen für mehrsprachige ausbildung. ich denke mir, wir werden nicht umhinkommen in zwanzig jahren unsere schüler dreisprachig zu verlassen. da habe ich keine zweifel daran, äh wobei . was heißt dann dreisprachig? es wird dann immer wahrscheinlich eine sprache sein, die dominant ist, aber wir müssen die sprachkompetenzen in der zweitsprache, in der dritten sprache auf ein niveau bringen, das den schülern eben . das überleben in der arbeitswelt oder, oder optimale . stellen eben ermöglicht, davon gehe ich aus. und wir müssen diese angst verlieren, dass wenn wir, äh was weiß denn ich, früher mit dem, mit dem sprachunterricht, auch mit dem sachfachunterricht beginnen, äh dass wir da einbußen haben im bereich der ersprache. diese befürchtung hab ich nicht, äh auch wenn ich mir die modelle anschau über die abgänger äh der europäischen schulen, die vom kindergarten an äh teilweise, vor allem wenn sie in sektionen sind, wo es keinen . wo sie, wo es praktisch für ihre muttersprache keine sprachsektion gibt, die dann praktisch von klein an alle fächer in englisch, deutsch oder französisch oder was auch immer machen, äh dass diese leute sich im, im wahren leben zurechtfinden und sogar sehr gut zurechtfinden, und nicht darunter leiden. wenn ich mir die ursula von der leyen anschau, das ist auch eine abgängerin einer europäischen schule.. #01:07:35-7# I: sie leidet nicht darunter, nein, haha #01:07:38-4# B: sie leidet nicht, nein. deshalb denke ich mir, diese idee, dass mehrsprachigkeit irgendwo ein hindernis ist, die werden wir loswerden, die werden wir in zwanzig jahren loswerden. ich, ich bin der meinung, die gesellschaft wird dahingehend druck machen, dass wir . nicht nur floskeln verbreiten, wir haben einen dreisprachige schule, gemischtsprachige schule, dass wir innerhalb der strukturen, die wir haben - vielleicht müssen wir sie ja auch verändern, ich glaub, das ist zweierlei. im moment einmal ist es kein thema, wir haben den artikel 19, vielleicht wird er irgendwann einmal fallen, aber ich bin der meinung, auch jetzt haben wir innerhalb der strukturen, die wir haben, die deutschsprachige schule, die italienischsprachige schule, die ladinische schule ist sowieso ein kapitel für sich, die haben, sind sowieso schon viel weiter, aber innerhalb dieser strukturen werden wir möglichkeiten schaffen und werden wir in zwanzig jahren möglichkeiten haben, äh beide landessprachen optimal zu unterrichten, und englisch sowieso. vielleicht auch noch andere sprachen. #01:08:30-5# I: ja, gut. und was wünschen sie sich noch für ihre zukünftige arbeit . in dem kontext? #01:08:37-7# B: äh . das wir mir unseren ideen viel mehr gehör finden. sagen wir, dass wir äh nicht eingebremst werden von rechtlichen . bedenken, die natürlich historisch bedingt sind. bei dem thema bin ich, gerade wenn ich an den sprachlichen bereich denke, der kollege marian und ich, wir wären für viel mehr öffnung. wir sind natürlich auch beide realisten und sagen, ok, machen wir, jetzt haben wir die tür einmal einen spalt aufgemacht, also der sprachbeschluss im letzten jahr war meiner ansicht nach ein historischer beschluss, auch wenn er nicht so wahrgenommen wurde.. #01:09:12-6# I: das kommt vielleicht später noch, oder? wenn man dann merkt, was eigentlich alles geht. #01:09:17-4# B: genau, also das war auch . äh einmal die öffnung der tür, also um einen spalt und so weiter, und wir werden so langsam irgendwie ein bisschen weiter pushen und weiter pushen und weiter pushen, und ich hoffe und wünsche mir, äh dass die politik da mitgeht. bin aber optimistisch, weil ich der meinung bin, das politische klima ist im moment so gut wie noch nie in diesem bereich. sowohl kompatscher hat sich immer wieder auch im wahlkampf geoutet . äh dass er für äh öffnung ist, dass er eventuell auch vielleicht direkt den artikel 19.. #01:09:47-9# I: mhm, sich zumindest neu anschaut. #01:09:50-3# B: amal anschauen wird. und der landesrat achammer . bin ich der meinung äh . zeigt da sehr viel öffnung. natürlich, da entscheidet natürlich mal wieder die landesregierung, mit landtag und so weiter, aber . ich wünsch mir, dass dieses politische klima so . weitergeht und nicht wieder irgendein . hindernis in den weg legt. #01:10:12-3# I: fein. also wenn sie nichts hinzufügen wollen... #01:10:16-1# B: nein, eigentlich nicht [lacht] #01:10:17-2# I: dann vielen vielen dank [lacht] 01:10:37-4#
	#01:12:17-0# I: und wenn sie eine prognose abgeben würden, wo steht südtirol im bezug auf mehrsprachigkeit und sprachdidaktik in zehn, zwanzig jahren? #01:12:28-9# C: ja, da ist natürlich, ja, obs in zehn jahren, obs jahren oder so, ah die, die grundfrage ist da, ob es diese äh-h diese, ob es diese trennung in, in äh drei schulsysteme, ob es die in zwanzig jahren noch gibt. das #01:13:01-9# I: stellt sich, stellt sich die frage? #01:13:02-7# C: ja, das würd ich bezweifeln, ja, dass es so in dieser art das gibt. ah was an, dann an der stellte ist und, und, und ah ah, wie sich das dann auswirkt und, und so, das ist dann natürlich eine andere, das ist noch einmal eine andere geschichte. es gibt äh es gibt potentiale, es gibt aber auch ah, es gibt aber auch gefahren. ah das, aber hm, mh da ist sicher genau hinzuschauen und so, und da muss man schauen, was da, was da, was da passiert. ah abgesehen davon, ah wünschen vor-vor allem, dass die, ja, dass das bewusstsein von sprachen, dass das weiter bestehen ah bleibt, vielleicht dass es noch gesteigert werden, werden kann, aber dass es das bewusstsein für die bedeutung von sprachen, dass das weiter, dass das weiter etwas wichtiges ist und was ich mir vor allem wünsche, ist, dass die kenntnisse der, der also jetzt für die deutschen schulen, die kenntnisse der zweitsprache italienisch, dass die steigen. da seh ich das ah, das ah, das größte prob-das größte problem der deutschen ah schule, die zweitsprachenkenntnisse. die sind nicht so, wie sie sein sollten, wie sie sein müssten. ah deutsche schule ist insgesamt ist sie gut auf-ah-gut aufgestellt. ah erreichen wir, erreichen wir wirklich gute, gute leistungen, befähigen wir die schüler und schülerinnen ah in einem breiten spektrum in gut, sodass sie wirklich also auch über ah also ihre chancen dann auch im studium, im beruf und so wahrnehmen ah können. mh da ist die-deutsche schule in südtirol entlässt die schü-entlässt einen gr-einen ganz, ganz großen teil der schüler und schülerinnen mit wirklich

B2_IN_C_268	guten ah kompetenzen, mit AUSNAHME der zweiten sprache. das, da sind wir und da muss man sogar sagen, dass die sprachkenntnisse sogar abgenommen haben, dass das nicht das niveau ist, was man eigentlich äh erwartet. und ja. dazu wären einige, einige dinge mehr notwendig, wenn man, wenn man da verhindern will, dass die sprachkenntnisse abnehmen, weiter abnehmen. das, das, das ist einerseits iets ein gesellschaftliches phänomen. aber wir haben jetzt also von, von einigen wenigen regionen abgesehen, wir haben ja nicht ein zweisprachiges land, wir haben ja nicht, sondern wir haben viele einsprachige dörfer, auch einsprachige stadtviertel, ah wo der sprachkontakt gering ist. generell, der sprachkontakt ist gering. ah das also einerseits ein gesellschaftlich, auch das bewusstsein für das erlernen der zweiten sprache ist nicht so ausgeprägt, wies eigentlich ausgeprägt sein ah müsste. und ah dann denk ich, ist die didaktik ah dort ist sehr, sehr viel, dort ist sehr, sehr viel potential ah da, also da braucht es, also von mir aus gesehen, braucht es da einen, einen wandel. aber da muss man sich eingestehen und das ist politisch fast nicht möglich, ah muss man sich eingestehen, dass für weite teile südtirols ist das italienisch nicht zweitsprache ist, sondern ist italienisch fremdsprache. und muss man mit einer fremdsprachendidaktik ah operieren. ich kann nicht davon ausgehen, dass ich in, in schlanders, oder auch nicht in bruneck, ganz davon abgesehen also in [??] oder im [??], dass ich da einen sprachkontakt habe. ich bin da in einem einsprachigen mehr oder weniger oder, WEITgehend, weitestgehend einsprachigen umfeld. ah und da hat es keinen sinn, wenn wir länger diese, diese illusion, dass es italienisch als zweitsprache, dass das etwas anderes ist, ah dass wir diese illusion aufrecht erhalten. Da müssen wir ganz, einfach klar erkennen, ah es braucht andere, eine andere didaktik. und die liegt ja vor der haustür. die ah ist ja im, in jedem lehrerkol-in jedem lehrerteam auch vorhanden. ah es gibt dort fremdsprachlehrer und lehrerinnen und die, die didaktik englisch ist seit jahrzehnten auf ah erprobt. ah und so wie der englischunterricht aufgebaut ah ist, muss, von bozen, leifers und so abgesehen, dort kann man, dort ja #01:19:21-4#
P1_IN_A_137	#00:22:10-0# I: [...] und signalisiert man denn den schülern dann auch- also die eine andere ersstsprache haben dass-dass sie ihre eigene auch weiternehmen sollen oder wie wird das von den schulen gehandhabt? also wenn jemand mit albanischen z.b. hintergrund kommt oder mit- #00:22:24-0# A: äh wir-wir z.b. logisch als minderheit - sei es die ladinische als die deutsche äh müssen auch mit überzeugung sein für die vielfalt nicht - die auch respektiert werden muss weil die anderen haben auch uns respektiert oder ähm damit wir können unsere sprache geben- äh reden. und deswegen seh ich dies als eine ganz logische voraussetzung - dass man immer respektiert die sprache der anderen aber logisch äh er muss auch sich bemühen unsere sprache - sei es deutsch oder auch italienisch vor allem - weil das-das hat er ja auch schon mitgenommen nach italien und dann denkt er sich - ich muss italienisch lernen z.b. und-und da machen wir eigentlich keinen unterschied - fast was er will versuchen wir eben auch ihm zu geben - was deutsch und italienisch anbelangt. es gibt manche die die deutsche schule besuchen - es gibt manche die italienische besuchen dann. immer mehr und mehr sieht man den trend fast dass mehr italie- mehr deutsch jetzt in anspruch genommen wird. weil sie meiner ansicht nach auch alle denken eventuell nach deutschland arbeiten zu gehen. weil es ist immer ein-ein punkt ist eigentlich schon immer das gegeben nicht - sie- viele wollen nach deutschland und das ist eine tatsache. aber dann versucht man auch in der italienischen schule hier einfach ent-entgegen zu kommen nicht - das-das schon. wir haben auch kinder die auch ladinisch mitgenommen haben so äh weil sie sie hören es auch und sonst sie lernen es- #00:23:54-7# I: na so sollte es auch sein. ich mein es ist- wenn sie dort leben #00:24:01-3# A: soll auch so sein nicht. ich mein- ja ganz genau. da sind wir auch sehr offen, nicht? #00:24:12-1#
P1_IN_A_161	#00:27:20-6# I: kann die politik tatsächlich direkt beeinflussen was an schulen passiert? oder sind es immer noch andere räume - andere ebenen- #00:27:54-3# A: ma die politik kann schon viel beeinflussen auch wenn die autonomie immer größer wird und das ist auch richtig so. die autonomie der schule ist eigentlich schon immer im wachsen und im steigern - aber dass es sicher positiv ist. äh wir haben - was die schule anbelangt- äh was die sprachen anbelangt - eigentlich immer ein- das ist nicht etwas wie eine auseinandersetzung. ich politisch- ich persönlich bin der meinung dass wir sollen diesen reichtum den wir jetzt haben nicht - grödnertisch - gadertalerisch ein bisschen anders - in fassan ein bisschen anders und in belluno auch noch ein bisschen anders und so. einfach jed- ich will mein-mein ladinisch sprechen den ich in der schule gelernt habe und was meine eltern mir gegeben haben - sagen wir so. was ich eigentlich versuche auch jeden tag und immer mehr das- immer mehr und mehr auch zu leben im sinne dass ichs auch gebrauchte - das ist eine sache. [...] #00:30:54-9#
P2_IN_A_117	#00:33:17-4# A: ja äh ich wünsche mir- ich kann- also sehen- vorhersagen getraut ich mich nicht <lachen> aber vielleicht sag ichs als wunsch. ich wünsche mir tatsächlich dass man aus der mehrsprachigen situation- also dass südtirol erstens einmal immer in bewusstsein miteinander umgeht und arbeitet - dass man niemals etwas eigenes verliert wenn man offen für etwas anderes ist. natürlich muss man- soll das eigene bewusst gepflegt werden und gut gepflegt werden aber es ist niemals grund für abgrenzung - ausgrenzung oder wie auch immer. also bewusstsein für das eigene mit offenheit für das-für das andere. dass zu diesem schluss- bei dem wir noch lange nicht sind - leider-leider muss ich sagen - zu diesem schluss als erstes kommen und dann würden alle anderen punkte einhergehen - dann würde man tatsächlich merken welches- welchen enormen reichtum mehrsprachigkeit für das land - eben in der individuellen- im individuellen reichtum - der sichtweisen und der offenheit bringt aber auch dann im kollektiven reichtum - wirtschaftlich als brücke zwischen dem deutsch- und italienischsprachigem raum - kultur- und wirtschaftsraum - äh also wirklich bei-beides würd ich sagen. das enorm bringt- aber dann auch wenn wir in hinflick- wenn ich bewusst auch auf schule hinschauen - auch die mehrsprachigkeitsdidaktik die dann irgendwann über südtirol hinaus dann wirklich ja auch exemplarisch sein kann. und dann eine sein kann die- auf die andere möglicherweise auch hinschauen - auch da als chance. das würd ich mir wirklich wünschen - so und dazu müssen wir sicher beitragen - ja #00:36:04-5#
S1_IN_SL_A_376	#01:06:29-5# I: und was wünschen sie sich für ihre zukünftige arbeit? #01:06:37-7# A: was die sprachen anbelangt? #01:06:38-4# I: ja.#01:06:39-8# A: ma, ich wünsch mir . hm . ich wünsch mir, ja, eine gewisse toleranz, was die perfektion anbelangt- lei einen kleinen moment, brauchen nur eine unterschrift wahrscheinlich von mir. ach (unverständlich) [...] [schreibt] #01:07:11-4# (reden im hintergrund) sie sehen, also (ladinisch, sprechen überwiegend deutsch und), ist halt so #01:07:27-9# I: ja, ohne zu überlegen #01:07:27-9# A: und die schüler ja auch, irgendwie. was ich mir wünsche, ja. vielleicht . eine entideologisierung von sprachen in südtirol, äh, gute lernmaterialien für die sprachen- [klopfen] moment! gute lernmaterialien, und auch dass eben das, das zusammenspiel von technologie, moderner technologie in den sprachen. äh es ist einfach so, dass häufig noch ähm sprachunterricht vielfach einfach mit dem trockenen lernen, einfach auswendiglernen von vokabeln, das ist einfach so. es braucht das auch, aber ich glaube, die medien könnten schon helfen, könnten schon helfen. das wünsch ich mir, ansonsten, ja, und flexibilität, das heißt, die welt wird kleiner, die welt wird einfach über..(klopfen, reden im hintergrund) das glaub ich gilt auch für südtirol insgesamt, dass man das ein bissl entkrampft. aber ja, man wird sehen, es ist, ja, es ist einfach so, ich glaube, den ladinern wirts nicht so einfach gemacht wie den deutschsprachigen und den italienischsprachigen. weil der deutschsprachige kann sich mit der, mit der deutschen sprache überall äh irgendwo.. es wird ja immer gejamert, ja die italienische sprache, die italienischenkenntnisse sind so schlecht der deutschsprachigen, und umgekehrt auch, ja. aber ich kann die jungen leute schon verstehen. also es ist ja inzwischen bekannt, ich kann überall hingehen auf mei- auf das recht pochen, ich kann ja das auf deutsch machen und so weiter, nicht, das. und dementsprechend ist die motivation niedrig. das heißt, ich kann als ladinier das nicht . verlangen. dementsprechend ist die motivation größer und dementsprechend ist auch der sprachenerwerb in dem fall einfach viel wichtiger. und dementsprechend äh funktioniert auch besser bis zu einem gewissen punkt. also ich sage auch, ähm zweisprachigkeitsnachweis B, da kommen unsere schüler gut durch, was darüber ist, ist äh, geht schon in richtung perfektion, nicht, da kann ich nicht die hand ins feuer legen, aber . so. aber natürlich, wenn ich als deutschsprachiger weiß, ich kann in meinem umfeld deutsch sprechen, ich kann im berufsleben deutsch sprechen, ich kann egal wo in die apotheke gehen und das auf deutsch, dann ist es einfach so, ist zwar richtig, also, aber ist halt für das sprachenlernen vielleicht etwas hinderlich. ist halt so. #01:10:14-7#
	#00:43:34-4# I: wie könnte man das denn unterstützen? weil sie auch sagten - im unterricht wenn man manchmal fragt - ah kannst du das in deiner sprache noch sagen. wie kann man das denn unterstützen? oder wie versuchen sie da die schüler zu animieren dass sie da ein bisschen offener sind? wie machen sie das mit der vielfalt? #00:43:51-3#

S3_IN_LP_1_A_339	A: das muss man- also für mich persönlich mal akzeptieren [lacht] aber schon auch schauen-schon auch schauen ähm was man da tun kann um wirklich die sprachen zu-zu-zum- ich will jetzt nicht sagen gleichwertig zu-zu- haben aber-aber das- [...] wobei das ist eine ganz ganz komplexe anlegenheit. da-da fließen auch ganz viele sachen ein die man vielleicht jetzt nicht benennen kann oder die da nicht so greifbar sind und das ist glaub ich ein thema für sich - würd ich einmal sagen. und ähm ich habe das aber auch erwähnt um zu sagen- weil-weil davor gesagt worden ist - ähm die trauen sich nicht. das ist für mich eigentlich ganz verständlich - ich bin schon eine person die da aufgewachsen und-und also- mein sohn der sagt - ja ich-ich-ich rede lieber deutsch. weil der spürt wahrscheinlich die deutsche sprache ist wichtiger. ja dann kannst du dir vorstellen wie sich diese zwei fühlen müssen - jetzt wirklich vom gefühl her. und-und deshalb ähm- ich habe z.b. wenn wir da diskutiert haben schon gesagt - okay es-es ist schon richtig ihnen die freie wahl zu lassen usw. aber man kann das schon irgendwie ein bisschen steuern oder äh z.b. war da eine italienisch- was-was mich äh ja sehr betroffen hat war dass da eine ital- eine schülerin war die italienischer muttersprache war. dann habe ich gesagt - ich das möglich wenn wir da eine- wirklich eine schülerin haben die brutal gut italienisch redet - dass die jetzt nicht in italienisch vorträgt? dann hab ich mit ihr geredet und dann hat sie sich das nicht erklären können und ich glaub da kommen wir zum gleichen. dass diese-dass diese- ja sie redet nicht ihre muttersprache sondern wählt die deutsche sprache. das ist [dann so]- #00:52:05-2#
S4_IN_LP_B_3	#00:00:0-4# I: ja, dann können wir starten und ich wollt gern damit starten äh, dass ihr euch gern kurz vorstellt, wer ihr seid und äh was eure funktion an der schule ist. was ihr macht. #00:00:12-6# B: also ich bin [B]. und äh ich unterrichte jetzt seit sechs jahren an der grundschule [NN]. äh ich habe vor sechs jahren gemeinsam mit frau [NN] das projekt ähm, also das sprachenprojekt äh initiiert an der, an dieser schule, eine sprachenklass-klasse mit hermeneutisch orientierter grundphilosophie. das heißt, ich habe auch dazu ein buch geschrieben und damit hat das eigentlich alles angefangen, weil ich äh mich fünf jahre mit diesem ansatz, mit dem hermeneutischen ansatz auseinandergesetzt habe und dieser ansatz eigentlich FÜR die DEUTsche, also für die italienische schule, für die lehrer für deutsch als zweitsprache gedacht WAR. WIR aber damals gemerkt haben, dass dieser ansatz eine GRUNDhaltung ist, und der nur ah bei den kindern und in der schule ähm durchführbar ist, wenn die KLASSENlehrerin das auch macht. nicht nur die zweitsprachlehrerin oder die fremdsprache-sprachlehrerin. deswegen war meine-meine vision äh weg-also von der italienischen sprache wegzugehen. da ich ja an der italienischsprachigen schule immer nur sechs stunden oder acht stunden hatte und nicht eine klasse führen konnte. hab ich mir gedacht, ich muss jetzt an die deutschsprachige schule gehen und DORT dieses konzept des äh diese grundhaltung mal ähm, also ohne jetzt an sprachen zu denken, äh diese grundhaltung zum kind Ahm, zum lernenden kind, zum kind, dass wirklich in die schule kommt und lernen will und äh manchmal nach fünf jahren oder auch früher einfach nicht mehr lernen will, weil schule nicht äh kinder äh dort abho-holt, wo sie sind, sondern weil man sie eher äh ihnen eher das lernen schwer macht als leicht. äh, da hab ich mir gedacht, DAS MUSS DOCH funktionieren und deswegen war dann für mich äh die entscheidung [???], weil ich auch gerne sprachlehrerin war oder bin immer noch und ich wusste von dieser direktion, dass da ganz viele fremdsprachige und zweisprachige und mehrsprachige kinder sind. deswegen hab ich SO eine schule ausgesucht. nicht eine normale unter anführungszeichen deutsche schule. das war eigentlich ganz bewusst, diese schule mit dieser vielfalt auszusuchen. ich hab dann mit frau direktor [???] gesprochen, die mich schon, die ich schon kannte und die war sehr begeistert. sie hat dann auch mein buch gelesen und sie hat dann auch von frau [NN] erzählt und damit haben wir begonnen dieses projekt eigentlich mit einer super ausgangslage, denn wir hatten dann damals auch eltern, die die kinder in dieses projekt EINGeschrieben haben, weil sie von diesem projekt gehört haben. wir hatten dann eine-haben dann eine versammlung gemacht, wo diese eltern äh statt in die montessori dann zu uns gekommen sind. also frau [NN] hatte (.) wollte ein projekt machen, aber sie wollte es mehr äh deswegen machen, weil sie ganz viele montessori-kinder ah hatte, die also viele kinder, die in die montessori richtung wollten. sie aber sagte, na, auch die sprachliche richtung, ich hab viele italienische kinder. dann könnte das auch interessant sein und somit haben WIR mit diesem MEHRsprachigen projekt angefangen. einfach weil ich auch denke, dass sind die kinder von heute. das ist unsere gesellschaft und wir können nicht in der schule arbeiten und sagen, okay, ich mach weiter wie vor dreißig jahren all-die alles deutschsprachige kinder in der klasse hatte. das ist nicht möglich oder da hast du den beruf verfehlt irgendwo. und ICH MUSS MICH immer oder ich bin der meinung, dass ICH immer schauen muss, was hab ich jetzt in der klasse und das ist auch der hermeneutisch orientierte unterricht, der sagt auch, ich geh von dem aus, was ich habe und DANN baue ich die ziele auf und wenn ich, ich weiß immer wohin ich will, aber ich muss schauen, was kommt da von den lernern. denn wenn ich nicht das rausbekomme, also ich muss mit der lernergruppe, die ich habe, mit der arbeiten und das sehen wir jetzt auch wieder, jetzt haben wir eine andere erste klasse. [das ist] GANZ anders. wir werden, wir arbeiten schon NICHT gleich, wie vor sechs jahren. das GEHT gar nicht mit diesen kindern. das ist ganz eine andere gruppe. also, mehrsprachigkeit, einfach diese wertschätzung, auch diese HISTORISCHE wertschätzung der mehrsprachigkeit in SÜDTirol. ich hab mich immer gewundert, ich bin aus einem kleinen dorf, wo meine eltern zum beispiel sind beide DEUTSCHsprachig, also südtiroler und ich hab mich immer gewundert, wieso man äh so ja, der italiener, der franzose, der ja, okay, der mensch und meine eltern waren auch so eingestellt. die MENSCHEN sind wichtig, nicht jetzt aus welcher kultur du kommst oder welche herkunft du hast und in südtirol hat mich das immer SO gestört mit diesen deutsch-italienisch, dass ich mir manchmal vorkam, ja toll. oder? also ARBEITEN wir mal, mit DEM, was wir haben und wir hätten ja auch so viel. wir hätten, wir haben NOCH nicht alles ausgeschöpft. im-in ÄH in südtirol. wir-wir bremsen uns immer selber hier. wir könnten ja ALLE perfekt dreisprachig sein. UNSERE kinder. also nicht ICH. das war zu früh. aber DIE kinder, die DA sitzen, könnten ALLE, (unv.) könnten alle perfekt dreisprachig sein, wenn wir ALLE DREISPRACHIGE KINDERGÄRTNERINNEN hätten und SO von unten nach oben gehen würden, Ohne diese (.) barrieren. aber wir, weiß nicht, vielleicht. die hoffnung soll man NIE aufgeben. #00:05:37-8#
S4_IN_LP_B_284	#00:50:32-6# I: [...] ja. und es gibt ja schon glaub ich die-die version einer dreisprachigen schule gibts ja schon, hier und da, also in varianten natürlich, nicht als echte schulform, aber e-es ist da, es ist wohl nicht total revolutionär sowas zu denken. #00:50:57-8# B: nana, wenn du denkst, die ladinische schule und auch viele italienischsprachige schulen, die [schule X] und auch noch ein paar oder die [schule Y] und so, die haben sich ALLE auf den weg gemacht und haben sich schon früh auf den weg gemacht, um DAS zu realisieren, eben dieses mehrsprachige, dieses zweisprachige, dieses äh-ähm englisch-äh oder dreisprachige. ich glaube, dass wir schon auf einem guten weg sind in südtirol. äh dass wir aber trotz allem noch GANZ, GANZ VIELE sachen NICHT ausschöpfen. wir haben italienischlehrer perfekte hier im lande. wir haben deutschlehrer, wir haben englisch-leute, die wirklich englisch super können. nicht nur eine lehrerin, die jetzt an den deutschsprachigen grundschulen wird englisch unterrichtet, aber auf einem so niederen niveau. zum beispiel, die elisa ist eine ausnahme, weil sie kommt wirklich aus, sie kommt ein-ein jahr war sie in england. die hat die sprache auch viel mehr drinnen, wie eine deut-ich würde NIE englisch unterrichten, auch wenn ichs kann. aber ich würde nie an einer grundschule englisch unterrichten. ich kann viel zu wenig für die kleinen kinder. denn je kleiner sie sind, umso sponTANER muss die sprache gehen können. umso spontaner musst du reden können, das is, nur die farben sagen, das ist kein sprachunterricht für mich. und äh die frage, die du gestellt hast, wie sehe ich südtirol in zwanzig jahren, ich bin sicher, dass südtirol in zwanzig jahren weiter sein MUSS, sonst haben wir krieg. denn, dass sprache äh und persönlichkeiten oder personen hier, die hier jetzt bei uns in-in bozen vorallem, bozen ist eine, SO eine sprachenvielfalt reiche stadt. wenn du in bozen, du hast gesagt, vorhin dieses beispiel, wenn du im schulhof bist und die vielen sprachen hörst. wenn ich mit dem stadtbus fahre, dann höre ich kaum ein deutsches und kaum ein italienisches wort. das heißt, ich lebe in einer stadt, wo SO VIELE sprachen drinnen sind, wenn wir uns nicht als bildung, also vorallem die bildungsträger und, und die politiker und wir. aber wir, die wir dort arbeiten, auf den nächsten weg machen und die kinder dort abholen, wo sie sind und wertschätzen, und sagen, auch wenn du nicht perfekt diese sprache kannst, da-du als mensch bist willkommen und du lernst einfach auf deinem weg das, was du ohne immer das DER KANNS NICHT zu sagen. dann haben wir hier einen krieg. das-das ist wirklich friedenserziehung. diese art zu arbeiten, ist für uns friedenserziehung. und das ist KEINE sache, die du nur machen kannst, weil du halt mal so heißt, sondern weil du da als pädagogin arbeitest, MUsst du das machen. du musst auch, das schulamt müsste da oft MEHR, viel strenger sein und sagen, wir MÜSSEN schauen, dass das wirklich jeder lehrer jetzt verstanden hat, dass der eine multikultiklasse vor sich hat und der muss vorbereitet sein. nicht er kann oder er ist vorbereitet, weil wir halt viele fortbildungskurse machen. also, diese beliebigkeit, die sehe ich noch ein bisschen als (unv.). es ist ein bisschen ein geFAHR. aber, wir sind sicher schon weit und wir werden auch noch weiter kommen, aber wir MÜSSEN weiterkommen. und ich geb dir da diesen artikel. den hab ich mal geschrieben. ich weiß nicht, ob du den mal gelesen hast von der-von der ah grundschule [???]. #00:54:07-1# I: mhm. na, mhm. #00:54:08-5# B: ich geb ihn dir und da drun-da ist auch ein fazit drinnen, so das kannst du dann vielleicht auch verwenden und das kannst du alles behalten. das hab ich mal schreiben. ah da ist ein bisschen auch unser konzept noch mal in kürze. #00:54:22-5# I: perfekt, danke. ja. #00:54:22-6#

	B: also das, aber ich bin immer, ich bin IMMER zuversichtlich, weißt du, ich bin ein positiv denkender mensch und da gehts sicher weiter. aber ich seh halt auch, gewisse sachen würden schneller gehen, wenn ein bisschen, wie du das am anfang gesagt hast, ein bisschen mehr vernetzen würde, ja. und nicht, ich geh, ich voriges jahr war ich an der uni draußen. mehrsprachigkeitstagung. super tagung. aber sie machen die und ich habs halt, weil ich mich interessiere erfahren. das musst du in die schulen raus. da musst du die leute rein. nicht ja, es sind halt zwei lehrer zufällig mal da reingekommen. das geht nicht. aber die uni ist auch so nicht so ganz vernetzt mit eurac und mit schul-weißt du? auch komisch, oder? das geht nicht. für mich. aber da, das ist ein bisschen südtirolerisch. #00:55:09-4#
S4_IN_SL_A_5	#00:00:00-3# I: [...] ja eben und mit dem hermeneutischen konzept, ich hab es im schulprogramm eben auch gelesen, wie ist das entstanden, dass sie sich daran orientiert haben, weil für die anderen beiden schulen war das ja . noch nicht die... #00:00:10-4# A: ja, wir hatten ja in der langer die möglichkeit, etwas neues zu erdenken. nicht nur die möglichkeit, sondern auch die bedingung, äh dass in [diesem] stadtteil [dieser stadt], das gekennzeichnet ist von der vielfalt, in jeder hinsicht, also vielfalt . im bauen, und in den, in der . wirtschaft der familien, denn in, [hier und im nachbarstadtteil] gibt es teure privatwohnungen, es gibt den geförderten wohnbau und es gibt den sozialen wohnbau, also deshalb schon . diese tatsache allein äh sagt aus, dass eben äh bildungsnahe, bildungsferne äh ökonomisch besserstehende und weniger gut stehende familien sind, und dass äh dann obendrein auch mehrere sprachen, mehrere kulturen sind. denn es sind sehr viele, also es sind deutschsprachige familien, italienischsprachige familien, familien äh mit einem äh, also deutsch und italienisch, also zweisprachige familien, und dann gibt es viele familien mit migrationshintergrund. und dann sind wir eben auf die idee gekommen, nachdem es geheißen hat, die klasse ist, die schule ist für fünfzehn, für sechzehn klassen konzipiert, wir können das so machen, dass zehn italienische klassen und fünf deutsche aufgenommen werden. sie war nicht gedacht für die deutschsprachige bevölkerung, denn für die deutschsprachige bevölkerung äh steht in der baristraße schon seit zwanzig jahren ein schulgebäude auf dem äh programm, aber äh es, man kommt nirgends hin, also ich, ich höre schon seit ich hier begonnen habe von dieser schule, die gebaut werden sollte, und es sind schon zwanzig jahre vergangen, also irgendwas stimmt dort nicht. und in der zwischenseit ist eben dieses schulgebäude schon entstanden, und isch ein großes gebäude, sehr modern, und, und dann hat man eben uns den vorschlag gemacht, äh das heißt, das italienische schulamt, die schulamtsleiterin hat mich eingeladen und hat gesagt, ich, ich weiß, weil äh das schulamt neben deiner schule steht, dass ihr aus allen nähten platzt, ihr wisst nicht mehr wohin mit den kindern, äh wie wäre es, wenn wir euch in der neuen schule einen klassenzug äh zuguteilen als, also immer räumlichkeiten. und ich hab mich herzlich bedankt und hab gesagt, ja toll, gern, auf jeden fall, weil einige kinder haben auch wirklich einen sehr sehr langen schulweg, denn das muss man sich vorstellen, also wer ganz unten wohnt, richtung äh rasmusstraße und so, der, der kann nicht zu fuß zur schule gehen, das ist .. ha, für ein kind ein tagesmarsch. und ähm die schulamtsleiterin hat gesagt, ja, aber mit einem dankeschön begnügen wir uns nicht, also wir haben auch ein gewisses interesse . an diesem anbot, also wir sind nicht nur gütig, sondern ich hätte mir vorgestellt, dass ihr zwei direktoren da unten etwas besonderes aufbaut. besonders heißt in diesem, in dieser hinsicht zweierlei, dass eben diese schule nicht zur ghettoschule wird für ausländer oder die schule in der peripherie, dort haben wir dann die möglichkeit, alle problematischen fälle einzuschreiben, einerseits, und auf der anderen seite ein . wirklich gelebtes zusammenleben der zwei äh sprachgruppen in südtirol. also wir müssen nicht immer ganz weit gehen, bis zur migration, denn eigentlich haben wir noch einige sachen in unserem land, die auch noch ein bisschen besser zu integrieren wären. und dann haben wir uns zusammengesetzt, der damalige direktor und ich, ähm und wir haben uns ein konzept ausgedacht und ich hab dann an frau [NN] gedacht. frau [NN] hatte ähm ein buch, also im rahmen ihrer abkommandierung mit, im italienischen schulamt hatte sie das buch [NN] geschrieben, und ähm ich war bei der buchpräsentation. muss auch sagen, dass ich frau pranter persönlich schon seit vielen jahren kannte und schätzte, und da hab ich mir gedacht, diese philosophie, diese äh ausstell- ähm ausrichtung gefällt mir, das wäre genau das, was wir brauchen, und ich habe sie kontaktiert und hab gefragt ob sie sich vorstellen könnte, dass man äh in diesem neuen modell des zusammenlebens und des interkulturellen lernens ähm die möglichkeit hätte, die hermeneutik als schwerpunkt zu setzen, und dann hat sie gesagt, ja, das, das wärs, also für mich auch eine große freude, wenn ich nicht nur davon schreiben kann, sondern auch effektiv praktizieren, und dann haben wir begonnen eben unser konzept niederzuschreiben und zu, darzustellen, also vorzustellen. äh wir hatten eben die auflage, ein konzept äh zu schreiben, und das dann den zwei schulamtsleitern . und der stadträtin zu präsentieren. denn natürlich hat man auch eine große verantwortung, man kann jetzt nicht etwas erfinden, dass die politiker alle aus dem konzept bringt, also auf einer seite und auf der anderen, also die schärferen fronten und die gemäßigteren, also es dürfte nichts sein, dass äh, was jetzt äh die, die situation total über- also . wo, wo die situation übertrieben werden könnte, aber unser konzept hat gut gefallen, das von den drei sprachen, und vom hermeneutischen ansatz, und dann sind wir eben gestartet. in einer ersten phase waren wir zwei jahre noch in den jeweiligen . mutterschulen, haha, und dann im dritten jahr, also heuer, sind wir dann in die, in das neue gebäude gezogen. in der zwischenseit hat es in der, in der italienischen schule einen wechsel gegeben, denn der ursprüngliche kollege [NN] ist in pension gegangen und ist vom äh neuen direktor [NN] ersetzt worden. dann mussten wir uns wieder ein bisschen finden. #00:06:39-4#
S6_IN_SL_A_218	#00:34:12-1# I: haha. und a propos vision, wenn du jetzt auf ganz südtirol schaust oder eben auch auf deinen schulsprengel, in zwanzig jahren, wo steht man da in bezug auf sprachdidaktik? #00:34:23-3# A: da hat man endlich verstanden, dass man ganz viel ähm eigene ressourcen und potential hätte, und dass man das endlich wertschätzen muss noch mehr, dass man das so aufbereitet, wie ihr das macht, und dass man das . nach außen streut. weil . man hat immer nur hereingeholt, von unten, von oben, aber das, das.. und das ist noch äh nicht so exotisch, wie das noch war, als bei mir die . bundesdeutschen feriegäste waren, ach, ihr könnt auch italienisch und so, das ist ja heute durch die . migration . ze- sind das ja so viele letztendlich dann . auch gegner, obwohl ich schon gesehen habe, äh auch wenn bei uns immer diese klagen sind, und ich war ja doch in zwei, drei europaprojekten, dass es dann doch mehrsprachig ist, mehrsprachiger ist als vielleicht in anderen gegenden, woasch, im alltag mein ich dann so. und ich denke, dass sie das fast so wie die dolomiten so als ähm . markenware verkaufen könnten, das stell ich mir einfach vor, dass man stolz ist auf das und dass man da auch auf qualität achtet, und dass man das dann auch so fast schon exportiert, das ist eine vision. könnte ja sein, nicht? #00:35:41-8#
	#01:13:48-0# I: ja, mhm. ich würd gern nochmal so das große bild kurz eröffnen, wenn wir jetzt vielleicht auf die sprachdidaktik nochmal schauen in südtirol, was würden sie sagen, in zwanzig jahren, wo bewegen wir uns da im bereich sprachdidaktik und der mehrsprachigkeit an schulen? was wäre ihre prognose? #01:14:05-1# A: oh gott, eine prognose.. haha, ist jetzt schwierig. #01:14:06-5# I: hahaha. und auch ihr wunsch, ja. #01:14:09-3#

S8_IN_SL_A_198	A: na, ich ich äh . ich denk mir, dass es in et- in etwa so eine situation sein wird, wie wir sie hier auch in unserer schule kennen. äh ich denke nicht, dass sichs überall ändern wird, hab ich jetzt nicht die vermutung, also wir werden vermutlich auch weiterhin eine situation haben, wenn ich auf südtirol, wenn ich ganz südtirol betrachte, die sehr heterogen und sehr unterschiedlich sein wird. ich denke, es wird nach wie vor äh inseln geben, wo man ausschließlic den deutschen dialekt spricht . und in der schule dann halt irgendwo äh die hochsprache. äh es wird halt immer ballungszentren geben, wo . bereits das italienische einen anderen stellenwert hat, ja, und dann eben auch noch äh die vielen schulsprachen, die wir je- die vielen sprachen, die wir sonst noch in der schule jetzt haben. ich denke nicht, dass das, es werden halt äh weiterhin auch tourismushochburgen sein, wo eben auch kinder mit anderen sprachen vermehrt äh dam sind, städte wie halt hier in dem fall von bozen auch. es wird nicht in jedem, in jedem ort äh gleich ein thema sein. also ich erwart mir da nicht äh flächendeckend diese situation, das denk ich . äh wird nicht der fall sein, und ich denke, äh das würde auch die, die situation verkennen. also ich denk mir, wir brauchen eine bildungspolitik und entsprechende maßnahmen dann auch im schulamt, die die unterschiedlichen realitäten einfach auch wahrnehmen, das, wir müssen nicht alles gleich machen. ich denke mir, die diskussion, die wir hier führen, auch, auch die sorge äh die ich spüre bei deutschen eltern, ja, äh werden meine kinder noch genügend gefördert, diese sorge wird . keine ahnung, ich weiß es nicht, wo nicht geben. da muss ich nicht irgendetwas breittreten, was dort nicht ist. aber hier muss ichs ernst nehmen, und das wird vermutlich auch in zwanzig jahren nicht anders sein, glaub ich nicht, ja. ich denke, dass es, dass eben das wichtig ist, dass wir die situation der einzelnen schule . einfach auch wahrnehmen, erkennen, dass wir erkennen, dass es unterschiede gibt, ja, weil das hat ja die politik auch lang nicht sehen wollen, ja. wenn wir uns für die deutsche schule einsetzen, dann bin ich auch der meinung, dass wir das tun . sollen, ja, es ist, es ist schade, wenn wir . äh etwas, was die, die, die minderheitengruppe in südtirol, deutsch, was die erreicht hat, wenn wir das einfach sagen, ist nicht wichtig. logisch ist es wichtig, aber wir müssen doch auch die realität erkennen. und es ist eben auch irrsinnig, wenn politiker sich die augen davor verschließen, dass wir in der stadt längst schon, jetzt will ich nicht sagen zweisprachige schule, aber fast, haben. und deswegen, ich denke mir, ein bisschen ehrlichkeit würde uns allen guttun, und danach muss nirgendwo was ganz gleich sein, sag ich jetzt einmal, ich denke nicht, dass es in zwanzig jahren ganz ganz anders sein wird, wenn wir auf diesen aspekt jetzt schauen. der eine oder andere, die eine oder andere schule wird noch vermutlich sich mit dem bereich noch mehr konfrontieren, wie sie es schon getan hat, das sicher, hm wir vermutlich auch noch einmal werden die zahlen etwas ansteigen, ja. äh wir werden darauf wiederum reagieren müssen, weil vielleicht ist irgendwann dann dieses modell, das wir haben, nicht mehr . das gute modell, kann auch sein, ich weiß es nicht, aber . ich glaube nicht, dass man sagen kann, ganz südtirol stünde irgendwann keine ahnung wo. das wird es nicht sein, wir werden sehr viel, sehr viel unterschiedliche realitäten weiterhin haben. darauf ist zu reagieren. und das denke ich mir, ist wichtig, dass die bildungspolitik das anerkennt, und dann auch entsprechend . äh mit nicht so gleichmacherischen äh aussagen alle über einen kamm schert und alle gleichmachen will, ja, und dass eben auch äh das schulamt die möglichkeiten hat, und ich glaub, man hat sie. jetzt ich hab den eindruck, da hat sich in den letzten jahren auch was getan, dass man eben auch wahrnimmt, wenn jetzt hier . zwanzig prozent migranten sind und woanders null, dann bitte brauch ich ein paar sprachlehrer mehr, wenn ich die im rahmen des funktionalen plans ermöglichen soll, dann muss man das berücksichtigen, sonst kann ich wunder wirken, ja. und das merke ich, dass das erkannt wurde, und und äh das wir auch vermutlich, ist auch im fluss und wird auch weiter angebau- äh angepasst, ähm ich denk, das ist das entscheidende. könnte jetzt keine prognosen machen, äh wo ich mir das vorstelle, dass das jetzt ganz ganz anders sein wird. das wird weiterhin eine entwicklung sein und weiterhin werden es unterschiedliche sein, ja. und es wird auch . nicht möglich sein, auch das ist ein, ein irrsinn, wenn wir diese forcierten politischen diskussionen äh sagen, wir wollen die zweisprachige schule, das ist ein blödsinn. wir werden in irgendeinem dorf niemals eine zweisprachige schule haben, weil wir nicht . genügend italiener haben. das ist ein blödsinn, das ist, das ist nur, verstehen sie, das ist populistisch, weil das hören einige gern und dann kann ich als politiker . vielleicht punkten oder was weiß ich, aber ich kann nur das anbieten, was . in . was machbar ist, und wir haben unterschiedliche realitäten. ich kann darüber im städtischen bereich diskutieren, dann ist es ehrlich, aber ich kann nicht für südtirol so eine diskussion führen, das ist ein witz. und da hab ich immer noch den eindruck, dass auf der politischen ebene gehts noch mehr um äh um ja wählerstimmen als um eine tragfähige diskussion, die uns wirklich fruchtet. also ich glaub, das, was letztlich an schulen entwickelt worden ist, ist von unten gekommen. bin ich . felsenfest überzeugt, ja. es ist von unten gekommen, zum teil hat sich oben auch was bewegt, aber das ist weil der druck von unten gekommen ist, ja. #01:20:07-0#
S8_IN_SL_A_202	#01:20:07-0# I: und abschließend, was wünschen sie sich für ihre zukünftige arbeit? #01:20:10-3# A: ja, was ich mir wünsche, ist einfach dass äh die autonomen gestaltungsmöglichkeiten sich nicht verringern, ich äh hab äh manchmal ganz eigene ähm eigene . eigentümliche aussagen, wie ich so höre, oder ich verspüre manchmal so eigentümliche tendenzen, also mh . diese autonomie, die wir ja eigentlich in südtirol vehement verteidigen sollten, ähm sie dann wiederum weiterzugeben nach unten äh fällt manchmal schwer. äh für mich ist äh autonomie eben wichtig vor ort. ähm ich hab mich eigentlich immer autonom gefühlt, auch vor . der einföhrung der autonomen schule, man darf sie nur nicht mit allzu viel reglement beschränken. und dann liegts an uns, was draus zu machen. und ich bin auch zuversichtlich, wenn es zwischendurch ein direktor verschlafen sollte, dann wird wohl der druck von unten auch den direktor erreichen. weil das ist dann immer die ausrede, die ich auch so höre, ja. und ich merk halt äh es wird mit gleichmacherei nicht funktionieren, ja. ich denke mir, zu guter letzt werden einfach die realitäten vor ort äh den rahmen dafür . bieten, was möglich ist und was auch gebraucht wird. und dann müssen wir vertrauen haben in die menschen vor ort. wir müssen dann auch vermutlich führungskräfte haben, die sich auch trauen, einmal nein zu sagen, weil nicht unbedingt das, was diejenigen, die lauter schreien, äh immer umgesetzt werden soll, ja, haha. nicht das ist es, aber . ich merk halt äh der zentral- zentralismus ist es nicht. deswegen darf ich auch nicht . an so diskussionen, die wir auch vor jahren noch hatten, ähm . sprachschule für die ausländer, wenn sie dann deutsch können, dann schicken wir sie, das isch ein blödsinn, das ist ein blödsinn. deswegen zum schluss äh autonome gestaltungsmöglichkeiten, natürlich muss die zentrale das auch kennen und muss entsprechend auch steuern, das ist schon klar, denn wenn die zentrale nicht entsprechend steuert, und nicht erkennt, dass hier vielleicht bedarf ist und woanders dieser bedarf nicht ist, dann wird wiederum hier . kann man nicht handeln, auch wenn man es möchte, ja. insofern ist das natürlich etwas, was hand in hand geht. aber ich denke mir, das reicht. möglichst viel autonome gestaltungsbefugnisse, dann bin ich ganz zufrieden. #01:22:40-4#
S10_IN_LP_B_408	#00:52:55-7# I: [...] e che cosa éhm vi augurete per il vostro lavoro futuro? c'è una cosa concreta? o- [Ü: und was wünschen Sie sich für Ihre berufliche Zukunft? Gibt es da etwas Konkretes? - oder] #00:53:11-3# B: ich hoffe dass viele solche klassen nachkommen wie [lacht] D und E vorbereitet haben. dann ähm wird sich einiges auch lösen in der- also-also dass ich einfach dieses- diese-diese sprache dass sies löst und äh ja- und dass es-dass es dann zu einer selbstverständlichkeit wird zwischen den beiden sprachen hin und her - oder den drei sprachen hin und her zu switchen und äh damit vielleicht auch viele probleme abknüpfen. also so diese klassen von ihnen zu übernehmen- ich hatte ähm- ich durfte bei ihnen einmal einen nachmittag in eine - wow [lacht] das ja- da kann man arbeiten - da kann man- die sind jetzt gut vorbereitet und da kann man auch gut arbeiten. ja also das wär schon so- aber auf beiden seiten. nicht nur von der-von der italienischen seite - auch auf der deutschen seite. also ich wünsche mir das wie auf einer ladinischen schule für beide sprachgruppen in südtirol #00:54:08-9#
	#00:35:25-6# I: [...] ehm un'altra domanda era: in che modo l'attuale didattica per il plurilinguismo o la vostra attività ehm sono in grado di integrare anche le nuove lingue, lingue d-dei bambini stranieri. la loro madrelingua. c'è una didattica molto differente o é un non so plurilinguismo differente. o nel senso (2) é tutto il plurilinguismo per questa scuola? [Ü: [...] ehm eine andere Frage war: Inwiefern sind die aktuelle Mehrsprachigkeitsdidaktik oder ihre Aktivitäten in der Lage, auch neue Sprachen, die Sprachen ausländischer Kinder zu integrieren. Ergibt das einen sehr unterschiedlichen Unterricht oder eine , ich weiß nicht, andere Mehrsprachigkeit, oder ist es in dem Sinne, dass das alles Mehrsprachigkeit für diese Schule ist?] #00:36:03-0#

S11_IN_LP_C_317	C: also wenn ich die frage jetzt richtig verstanden hab, das sind-man muss auf jeden fall eh auf die-die muttersprache von den kindern eingehen, in deutsch zum beispiel werden-oder auch in italienisch, wenn die kein artikel haben, dann muss man auf jeden fall mal ein gefühl dafür machen, dass das einfach anders ist, das muss man auch wirklich machen ni-bei den ganz kleinen geht es automatisch durch nachsprechen oder-aber-aber irgendwann muss es verstanden werden von den schülern sonst kriegen sie es nicht hin. und eh (2.5) ich-ich glaub da ist eher dann (3) ja-eh-des-eh-mh sie tun sich teilweise je nachdem nach herkunft auch wieder gel, und we-welchen intellek-tuellen niveau sie sind, im grunde genommen. aber eh tun sie sich mehr oder weniger leicht und legen mehr oder weniger dann ein anderes (3) livello also ein anderes niveau, d-eh unterrichtsniveau oder b-l-eh-lern-und lehrniveau. und das ist ja auch dann sogar in italienisch da haben unsere migranten auch krasse schwierigkeiten, wir haben jetzt gerade darüber geredet, dass sie sich auch wirklich nicht in italienisch ausdrücken können. und i-ich glaub nochmal jetzt-jetzt gehe ich nochmal weiter, dass-dass-sie-es-s-selbst italienische oder deutsche kinder sich nicht in ihrer eigenen sprache mehr ausdrücken können. Müssen wir auch berücksichtigen bevor wir mehrere sprachen [nehm-] weil die gesellschaft sich so verändert hat, weil nicht mehr komuniziert wird, weil einfach jedes wort mit bild vernetzt ist, also ich krieg immer videos irreschnelle a-aber ich hab-ich les nicht mehr und muss mir nicht mehr was vorstellen können und wenn ich nicht mehr lese und auch nur schreib 'kutsch mutsch' dann ehm fehlt also wirklich (2) fantasie und-und schreiben (1) können. und ich glaub, dass ist ja auch wieder voraussetzung für je-jegliche sprache, also, wir haben jetzt grade davor, also ich weiß nicht ob du auch gel? das geht jetzt ein bisschen raus, aber natürlich das ist eh leider eine gesellschaftliche entwicklung. und warum, weil eigentlich das wichtigste für kommunikation, fehlt es, dass austausch zwischen auch eltern und kindern mehr und zeit da ist. und in der schule selbst haben wir ja so eh einen vollgepfropften lehrplan und jeder lehrer die angst, dass er alles doch vertrittert (lacht), dass das manchmal auch, des dann einfach eh ein ja eh eine bulimie wird, also praktisch, dass jemand, der-das lernen muss und das wieder dann im richtigen moment herkotzen muss, also ist so-ist es ein bisschen, ich sag nicht jetzt wir versuchen alle von uns, dass es nicht so ist, aber es ist die tendenz ein bisschen da, weil sie wahnsinnig viel machen. und dann sehr oberflächlich auch. das sind alles zeitentwicklungen, die mir überhaupt nicht gefallen. ich will jetzt da-ich bin eigentlich sehr fortschrittlich denkend, aber das ist-geht mir ganz (1.5) gegen meine denkwiese. das funktioniert nicht. #00:38:53-4# L: weil die zeit fehlt? #00:38:54-4# L: genau. und das wird dann materialismus. materialismo. und das wird usa e getta. das heißt wenn sie etwas gemacht haben, danach ist ja-können sie das nicht mehr anwenden, als kompetenz und e-e-e applicare. das können sie nicht. und de-da-da muss ich dann schon sagen entschleunigen wir, machen wenig und des besser und dass wir des uns wieder herholen können und nicht bah das war jetzt schon lange nicht mehr. so wie es uns vielleicht in der uni gegangen ist oder für irgendeine prüfung, die man einfach nur-wo man gsagt hat 'die interessiert mich nie mehr' ja? und so ist es ein bisschen mein eindruck. #00:39:28-8# L: ja. ok. #00:39:32-4# C: geht ein bisschen eben am thema vorbei, aber es gehört dazu, vielleicht #00:39:37-0# L: ma ha ragione, perché s-deve usare il tempo bene ma é anche de-avere il tempo (lacht) per integrare delle lingue e plu-plurilinguismo, competenza non so eh quotidiana [Ü: aber Sie haben Recht, weil man die Zeit gut nutzen muss, aber man muss die auch Zeit haben (lacht), um Sprachen und Mehrsprachigkeit zu integrieren, eine, ich weiß nicht, alltägliche Kompetenz] #00:39:53-7# C: ruhe braucht es. es braucht mehr ruhe, entschleunigung. #00:39:57-4# B: però noi abbiamo qua dei ragazzi che (2) sono già plurilingue se parlano solo l'italiano, perché in famiglia parlano altre lingue e per loro é già un imparare una nuova lingua. comunque imparano a comunicare in italiano. quindi le-eh diventa a volte anche piú complicato (1) fare-fare le lezioni in altre lingue, i-in ancora nuove lingue perché l'italiano é L2 per alcuni e [Ü: aber wir haben hier einige Jugendliche, die (2) bereits mehrsprachig sind, wenn sie nur Italienisch sprechen, weil sie andere Sprachen in der Familie sprechen und für sie ist es bereits ein Erlernen einer neuen Sprache. Aber sie lernen, sich auf Italienisch zu verständigen. so wird es manchmal noch komplizierter (1), den Unterricht in anderen Sprachen zu machen, i-in noch weiteren neuen Sprachen, weil Italienisch die L2 für einige ist und] #00:40:35-1# A: arriviamo a L4 poi (lacht) [Ü: wir kommen schon bis zur L4] #00:40:37-7#

Kapitel 5.2.3

Repräsentationen der Thematik ‚Sprachen und Vielfalt‘ in Bezug auf Sprachenaspekte

B2_IN_A_203	#00:42:45-2# L: ich hätte noch ein kleines fallbeispiel was ich immer in den interviews bringe. und zwar kannst du dir vorstellen du bist in einer mittelschule zu besuch und gehst in der pause über die korridor und ähm hörst dann wie schüler sich unterhalten in den folgenden sprachen urdu - italienisch - arabisch - ladinisch - englisch - deutsch - russisch und albanisch. was ist deine reaktion? #00:43:05-3# A: wunderbar [lacht] ja wenn sie sich äh- sie unterhalten- also ich-find je mehr sprachen äh um so besser. ähm die-die verständigung untereinander äh weiß ich dann nicht weil ich hab das ähm mehr jetzt durch ein persönliches äh erlebnis - eine-eine freundin von mir ist kindergärtnerin - die hatte im-im kindergarten mal eine- also-also ziemlich viele sprachen und es war dann für sie schon eine herausforderung weil sich die kinder eben nicht unterhalten konnten - wenn sie sich unterhalten ist es wunderbar aber wenn sie- wenn es- da kann es- braucht es dann schon auch etwas unterstützung dass sie-dass sie sich eben- dass sie kommunizieren können weil wenn sie nicht kommunizieren können dann- genau oder- ja wenn sie gruppen haben wenn es-wenn es dann nicht- oder einzelne isolierte kinder die sich dann überhaupt nur mehr durch- eben gewalttätig werden weil sie sich nicht ausdrücken können und so. aber also das war ein-ein-ein-eine-in- aber unter umständen wenn mehrere äh schüler - schülerinnen einer sprachgruppe da sind oder einer-einer sprache da sind und sie sich unterhalten können - das ist doch wunderbar - finde ich [lacht] meine meinung [lacht] #00:44:24-4# L: super. und wie könnten lehrer denn äh also lehrpersonen auf die sprachen eingehen die in der klasse sind? also wenn man annimmt dass das sprachen in einer klasse sind #00:44:33-1# A: mhm. äh da fände ich es wirklich wichtig- natürlich müssen sie- weil die lehrpersonen sehen das jetzt natürlich äh von der herausforderung her - ich habe das programm zu erledigen und wie soll ich diese ganzen unterschiedlichen äh sprachen die meine schüler - schülerinnen sprechen - die schulsprache alle auf unterschiedlichem niveau und ich muss sie alle da hinkriegen und da brauchen wir eben- da wird es schon- eben da braucht es auch unterstützung - ist mir-ist mir ganz bewusst das ihnen da schon äh mittel an die hand gegeben werden wie sie-wie sie mit so situationen umgehen können. äh jetzt vom interkulturellen aspekt her bin ich natürlich- ich persönlich wäre- mein ansatz wäre natürlich die sprachen alle sichtbar zu machen und-und-und den-den austausch mal äh-ähm-ähm zu-zu fördern und äh- aber natürlich äh muss man da auch zeit dafür verwenden die dann- ich muss ja sie da mit dem- das programm und ich muss da- sie da hinkriegen und das müssen sie ja dann können und dann heißt es wieder sie kommen in die mittel-schule und können nichts - es ist immer dieser druck - ich-ich empfinde das- das kriege ich immer so mit bei den lehrpersonen. und sie meinen das auch gar nicht ähm so wie es manchmal klingt - sagen wir so <lacht> ähm aber ich-ich finde dass da-dass da zeitressourcen für den- für eine wirkliche integration äh einfach äh da sein müssen #00:46:13-9# L: ja. in der klassengemeinschaft- #00:46:16-0# A: in der klassengemeinschaft - und das hängt dann eben mit der klassenlehrerin- jetzt in der mittelschule haben wir ja-haben wir eine klassenlehrerin aber die hat auch nur gewisse stunden - da müssen- muss es schon ein team sein - das muss schon ein auftrag des klassenrates sein - da müssen schon alle ein bisschen ähm beitragen. aber ja - schwierig zu organisieren - schwierig zu realisieren wollte ich sagen - glaube ich. auf jeden fall in der schulrealität - ja - mhm-mhm #00:46:42-7#
B3_IN_A_247	#00:39:52-2# L: hm. und äh welche kompetenzen sollen schüler am ende ihrer schullaufbahn sozusagen im hinblick auf sprachen entwickelt haben? #00:40:01-1# A: nun ja es steht schon überall drin, der mehrsprachige - ähh mehrsprachige schüler - das steht schon überall drin. mindestens, es steht ja überall - ich mein, was steht denn im gemeinsamen ähm-im-im europäischen referenzrahmen - mindestens drei sprachen. in - wie heißt's so schön? funktionale mehrsprachigkeit, mh? das is das, was drinsteht. und dann, wenn du schreibst, mindestens drei sprachen, bist du mal schnell bei den drei sprachen. ne, das sind die drei sprachen - tak tak tak - und dann hamwas, okay, basta. #00:40:35-5# L: ja, und alles was drüber hinaus geht ist - #00:40:36-7# A: brauchen wir ja nicht, steht ja nicht drin #00:40:39-5# L: brauchen wir nicht - ah, oh! [lacht] #00:40:40-8# A: [lacht] ne? mhm #00:40:43-1# L: ja aber stimmt, mehr steht nicht drin. #00:40:44-3#

	A: nee wir ham, was hatten wir denn neulich, wenn, ich glaub, irgendwann war das mal in ner sitzung von der C- mit [professorinnen der uni bozen] und so weiter. und die [NN] insbesondere hat auch gesagt, dass es ja nicht mehr um - es geht gar um mehr - also CLIL ist ja schon etwas, ich mein, egal wo du hingehst, schickt - bringt - der neue ansatz klingt gut - ja schau dir mal, wann die ersten sachen rausgekommen sind, das ist jetzt wirklich schon noch n bisschen asbach uralt fast, und dass es eben nur um die muttersprachen geht, im sinne von südtiroler muttersprachen, ne? und wenn man da mal n schritt weiterkommt, dass wir - die muttersprachen hernehmen, im sinne von muttersprachen aller schüler, dann musst du n bisschen umdenken, ne? #00:41:18-9#
B3_IN_A_379	#00:54:21-9# I: und wie relevant wird mehrsprachigkeit in der zukunft sein? #00:54:24-2# A: hoffentlich sehr [lacht] #00:54:25-8# I: ja #00:54:27-7# A: hoffentlich sehr relevant. weil es is ja schon mal ein großer schritt - es is ja - jetzt auch im vergleich zu deutschland, ich mein, ich hab wann mein abitur gemacht, vor weiß nicht [unv.] oder so. und wir konnten damals schon mehr zwischen französisch, kannst wahlpflicht, wahlfäch- italienisch, was weiß ich, was du alles wählen konntest. es ist ja erst seit kurzer zeit, dass - bis auf sprachengymnasium und wenn überhaupt, ich weiß noch nicht mal, ob - dass sie andere sprachen lernen können. ich glaub, es hängt auch viel daran. ich glaub, nur am sprachengymnasium kannst du russisch, französisch, griechisch, latein - aber ansonsten, wenn du mal schaut in den lehrplänen von den oberschulen, da gibts deutsch, zweitsprache, italienisch zweitsprache, englisch und damit - tut sichs, ne? da hängt viel dran meiner ansicht nach. und weil auch so sachen, dass man dann auch schüler mit einbezieht und sagt, okay, kommt ihr mal, erzählt, wir machen spanisch, komm du mal und erzähl mal - äh, hat schon auch damit zu tun. #00:55:33-2# I: ja und - #00:55:33-2# A: und noch mal ganz kurz zurück auf, weil auch der vorschlag, der ja damals, kam ja auch von politischer seite von den gründen, diese äh gemischtsprachige eigentlich zu vermeiden, weil es ist ja nicht gemischtsprachig, sondern ist ja zwei- oder mehrsprachig, das ganze. gemischtsprachige familien, das ist ja auch so ein begriff, denn erstmal dieses gemischtsprachige, das wird ja eigentlich immer weiter benutzt und ist ja eigentlich quatsch der begriff. aber der vorschlag, solche schulen zu machen, heißt ja nicht, dass die deutschsprachige oder italienischsprachige schule ausgeschlossen wird, es soll ja ne dritte alternative sein, ne? #00:56:04-1# I: ja hm #00:56:04-1# A: aber wahrscheinlich ist die angst dann auch wieder groß, dass diese alternative von zu vielen in anspruch genommen werden möchte, von daher - #00:56:10-9# I: gibts da signale, also dass da die bereitschaft da wäre, also von eltern eine nachfrage? #00:56:17-2# A: fhh, also ja es gibt da gruppen, also so , wie heißt der, n verein, der äh - zwei- oder mehrsprachige familien, die schon ganz lange drauf pochen - #00:56:26-0# I: die auch eine lobby haben #00:56:26-0# A: ja, genau. auf alle fälle. die schreiben dann die schüler eben gern in diese italienischsprachigen schulen mit dem verstärkten deu- mit dem ganz- oder mit dem - dass es wirklich dann bilingualer unterricht eigentlich in dem sinne, weil es fast die hälfte des unterrichts ist, aber es ist auch - es kam mal von innen die aussage, das is - äh - sind keine zweisprachigen schulen, sondern sind italienische, die viel deutsch anbieten, ne? #00:56:49-9# I: und das system wie bei den ladinischen schulen, ist das etwas - ? #00:56:51-8# A: das ist eigentlich das optimale beispiel. #00:56:56-2#
S2_IN_LP_B_470	#00:31:50-7# I: hm. und was-was sind so, wie kann das man sagen, erfolgsk Faktoren? also was beobachtet ihr bei, bei schülern und schülerinnen, die halt womöglich von auswärts kommen, aber auch von, von da sind, die erfolgreich in der schule sind und das händeln. was, was braucht man? (lacht) #00:32:06-7# A: eine gewisse offeneheit würde ich sagen. äh ich merke das oft, äh schüler auch noch interesse, also sind sich auch für andere sprachen zu interessieren. das geht glaub ich so automatisch, wenn man zwei oder drei oder vier spricht, dann (.) (unv.) #00:32:23-8# B: sie sind sehr schnell auch, also im-im-im-im-im switchen von einer sprache, äh von einer sprache zur anderen. sind unglaublich schnell und ich bewundere sie jedes mal, wenn sie wirklich mh-zum beispiel jetzt eine stunde italienisch gehabt haben, dann die andere stunde mathematisch-mathematik auf deutsch, das können sie sehr gut, oder zum beispiel, dass sie jetzt zwei stunden äh mit einem-m-h italienischen aufsatz äh beschäftigt sind und dann gleich die-die nächsten zwei stunden mit einem deutschen aufsatz und beherrschen, das machen sie sehr gut und-und sie entwickeln schön ähm gute sprachkompetenzen. also letztendlich kommen sie wirklich zu fünften jahr, wo sie eine maturaprüfung in zwei sprachen wirklich gut absolvieren können, also #00:33:12-9# I: wahnsinn, ja. #00:33:13-9# B: das muss man, das ist schon eine TOLLE leistung. und ladinisch auch. #00:33:18-4# I: eben, ja #00:33:20-0# B: ich merke, sie sind wirklich sehr schnell in ihrer denkweise auch. mh, sie sind alle, jetzt ich will das nicht so verallgemeinern, aber sehr, sehr (unv.) also sehr mh-h s-s-mein eindruck ist, dass sie schnell denken. #00:33:42-3# I: und ist das von-von haus aus so, also wenn du jetzt sagst, okay sie sind ähm machen wechsel, sind sehr schnell, sind offen ah, ist das zu sagen, von klein auf dann schon so? oder kann man das lernen? (.) da reinwachsen, weil ich kann mir vorstellen, wenn ich von außen komme, dann äh eventuell am anfang, zwei jahre braucht das ungefähr, reicht das aus, um halt auch so zack, zack schnell zu werden, oder? #00:34:08-0# B: na, ich glaub, das ist das system eben, dass man von klein auf äh das-das ordert und ich hab, es ist DAS system. das äh // stimuliert. #00:34:16-8# C: ich glaub, von klein auf gehts // immer automatisch und beim erwachsenen ists halt so äh, es sagen ja viele grödner eben, es gibt scheinbar oder es gibt auch-auch viele hier, die dreißig jahre hier leben und kein wort grödnerisch können. als erwachsener braucht einfach ein gewisses eigenengagement. da muss man einfach WOLLEN. weil ich kann mich hier perfekt, wenn ich nur deutsch kann, könnt ich hier perfekt im tal, alles (unv.). kein problem. jeder kann deutsch, ich bekomme alles (unv.). ich werd auch nicht irgendwie schief angeschaut, ist gar, gar kein problem. aber e-das eine ist halt ein mehrwert und dann muss ich mich halt selber dafür interessieren. und dann ists schon auch möglich das zu lernen. du switchen zwischen den sprachen. #00:34:55-3# I: Mhm. #00:34:55-7# C: aber das braucht sicher mehr dann eigenengagement und initiative. #00:35:00-0#
S3_IN_LP_1_A_79	#00:10:57-6# I: und welche rolle spielt das ladinische für schüler mit migrationshintergrund? also die andere sprachen haben? wird das auch unter- ja klar es-es spielt ja auch eine rolle an der schule also nehme ich an dass sie auch im ladinisch unterricht dabei sind #00:11:10-5# A: im regelfall schauen wir dass sie sich einmal in einer sprache irgendwie bewegen können und da bevorzugen wir normalerweise die-die italienische sprache. und dann langsam die deutsche sprache und ladinische sprache wird wirklich in diesem fall als letzte sprache dann hinein gezogen weil es sonst für sie wirklich schwierig ist. und ähm ich persönlich im ladinisch unterricht frage dann immer ähm ob sie wirklich interessiert sind die-die-die sprache zu lernen - ob sie meinen dass sie die sprache auch dann brauchen oder nicht und demzufolge arbeite ich dann mit ihnen oder eben nicht. also das mache ich dann wirklich ganz ganz ganz individuell mit den einzelnen #00:11:55-9# I: das heißt in der zeit- also wenn jetzt jemand sagen würde na für mich spielt ladinisch jetzt keine so große rolle und- #00:12:00-8# A: keine rolle und ich-und ich davon aus oder die familie wird vielleicht nicht da bleiben oder- dann fangen wir - das muss ich ehrlich sagen - gar nicht an ihn zu überfordern. und äh er konzentriert sich dann wirklich nur auf die italienische oder auf die deutsche sprache. lernt wirklich- das wir vereinbaren einige sachen damit wir mit der benotung in ordnung sind. aber wir überfordern äh die schüler nicht und das ist glaube ich wirklich eine entscheidung des- der schule und auch in zusammenarbeit mit dem ladinischen schulamt dass das so gehandhabt wird #00:12:37-0# I: ja ja. na aber das ist gut dass es individuell dann tatsächlich auch mit den familien ganz ehrlich besprochen wird dass die richtige- #00:12:43-6# A: wir hatten auch in den letzten jahren - ich kann mich erinnern - da ähm hatten wir auch migrationskinder die die schule hier begonnen haben aber dann in eine deutsche schule übergegangen sind weil einfach die überforderung- also sie kommen daher und da hat man auf einmal vier sprachen und das ist schon viel. zu den ganzen anderen dingen - nicht - dazu #00:13:05-2# I: wollt ich auch- eben nicht nur sprache wo sie sich eben einfinden müssen - ganz richtig ja. und welche rolle spielen die sprachen die die schüler mitbringen? an der schule? #00:13:14-1# C: ja manchmal sagt man eben in der klasse bitte sagt das auf - ich weiß nicht - pakistanisch oder so um sie irgendwie zu motivieren und das machen sie ganz gerne. und äh für die anderen schüler ist das auch irgendwie äh lustig das zu hören und auch interessant - das schon #00:13:41-7#

S5_IN_SL_A_377	#00:41:50-9# I: und ist, ist die mehrsprachigkeit der schüler eher eine chance oder ein hindernis? was beobachten sie da? #00:41:57-0# A: teils teils. also . es ist, es ist. irgendwo sieht man zum beispiel, ähm gerade in der rechtschreibung, dass kinder mit migrationshintergrund, die das neu lernen, sozusagen lernen es richtig, während ähm sie machen manchmal weniger fehler als unsere, als unsere kinder hier, weil sie einfach das, die kanäle, über die sie es lernen, sie speichern es richtig ab und und können es manchmal ganz gut wiedergeben, während hingegen grammatikalisch, was sie nicht von klein auf äh mitkriegen so, ähm da hängt es schon von ihren fähigkeiten ab, oder auch von den angeboten, die, wie weit sie schon auf ihrem lernweg sind. aber als chance möchten wir es schon sehen, auf jeden fall, wir wünschen es uns alle, dass es eine chance ist. ähm.. ja, der alltag, die realität ist nicht immer ganz einfach. #00:42:47-4# I: mhm, ja weil der anspruch wohl ja einfach hoch ist. #00:42:51-6# A: genau, genau, ja, ja. und wie gesagt, wenn ich die anzahl beschränken kann, wenn ich, wenn ich, wenn das nicht kippt, dass es zu viele werden, dann ist es sicher eine tolle chance. aber es muss ein ausgewogenes verhältnis sein. wenn das passt, dann funktioniert das sicher super. weil dann kann ich, hab ich, kann ich allen gerecht werden und da- um das gehts ja . zum schluss, dass alle profitieren und alle . äh lernen und das nicht als belastung empfinden.. weil man lernt ja vom anderen, ich mein, das isch ja, das isch ja eine bereicherung. isch ja ein gewinn.und es macht schon freude, zu sehen, wenn kinder einfach äh im laufe der zeit hm von kindern mit migrationshintergrund, manchmal vergisst man das dann gar, weil sie einfach so dazugehören und es keinen, äh sie schaffen es einfach gut äh ähm mitzukommen oder einfach man vergisst manchmal, dass sie migrationshintergrund haben. das sind dann die ganz gelungenen beispiele wo man stolz ist und sagt, es ist uns gelungen, einfach äh dieses kind auf dem weg gut voranzubringen. das gibt es auch, aber eben die problematischen situationen sind jene, wo sehr viele sind und wo man einfach ähm, ja wo es unmögliche . kraft braucht, energie und äh ja, und auch know-how, um das zu händeln, diese situationen. das sind die andere- ist die andere seite, aber wir haben halt beides in unseren schulen. die ganze bandbreite. #00:44:18-8#
S7_IN_SL_A_9	#00:00:0-4# I: und wie ich immer einsteige ist mit der, der ersten frage, die es eröffnen soll, was für sie mehrsprachigkeit eigentlich bedeutet, was ihnen da durch den kopf geht als erstes. #00:00:10-2# A: mehrsprachigkeit äh bedeutet für mich ähm in erster linie öffnung, und äh eben eine, eine unglaubliche bereicherung für die, für die person. also jetzt einmal für meine person und äh ich glaube äh ich sehe mehrsprachigkeit nicht als ähm eine äh addition von sprachen, sondern einfach ein, ein öffnen auch auf kultureller ebene, und dann eine entsprechende . ja persönliche reife, die damit einhergeht, mit toleranz, mit verständnis, mit äh . auch ähm, ja und dann auch strategien, wie man mit, mit fremdem oder mit neuem umgehen kann. und ich glaube, dass sprache nie äh für sich gesehen werden sollte, sondern immer als, als vehikel, als mittel zu und eben mittel zur öffnung, zur bereicherung, zu neuem, ja. #00:00:57-8# I: mhm. und also auch nicht so auf die sprachen konzentriert als solches, also welche sprachen braucht man ungefähr, sondern als gesamte kompetenz? #00:01:05-3# A: als gesamte kompet- ja wirklich als gesamte, als kompetenz. nicht als einzelne sprachkompetenz, sondern als eine persönliche kompetenz. das wäre jetzt mein oberstes ziel. natürlich jetzt in der schule äh sollte man schon jetzt wert darauf legen, äh einfach ihnen die, die sprachlichen instrumente dann auch zu vermitteln. aber nicht getrennt, sondern immer verknüpft. das deutsche immer im vergleich zum italienischen, das englische auch immer wieder ins spiel bringend, weil äh dieses schubladendenken führt nicht zu einer, einer bereicherung im persönlichen sinne. das äh glaub ich braucht vernetzung. #00:01:38-3#
S8_IN_LP_A_195	#00:26:42-2# I: ja, und welcher umgang mit sprachen und mehrsprachigkeit soll den schülern vermittelt werden? hier an der schule, gibt es da leitziele, die für alle gelten? oder [...] ähm, wie ist das, also wenn ihr euch vorstellt, die schüler nach der fünften klasse, was sollen sie gelernt haben, im bezug auf sprachen und mehr mehrsprachigkeit? #00:27:05-4# A: ich denk, wir sind schon eine deutschsprachige schule und wir sind ja eine MINderheit auch. also ich denke, das ist noch einmal eine andere probleMATik. und die da-muss man immer auch Mitdenken. und äh die eltern möchten ja auch, dass ihre kinder auch deutsch KÖNen. also wir können nicht denken deutsch äh, soll einen oder hat nicht mehr DIEsen STELLENwert oder nicht so einen Wichtigen stellenwert. ich denke schon, dass die kinder, wenn sie aus der fünften klasse herauskommen, natürlich sind die UNterschiede, die LEISTUNGSunterschiede oder WAS sie in deutsch können, sicher ganz, ganz groß und ganz, ganz unterschiedlich. aber dass die, die kinder, die, also (.) die leistungen BRINGen können. Immer noch dieses hohe niveau haben, das erWArten die eltern von uns, DASS wir aber vielleicht nach UNTen differenzieren und auch die Anderen kinder da MITnehmen, DAS ist die ANDere frage. früher hat man natürlich gesagt, ein kind in der zweiten klasse, in der dritten klasse, in der vierten klasse, die haben ein bestimmtes niVEAU, DAS muss man KÖNnen, das ist das proGRAMM. aber ICH denke, also ich sehe es so, dass wir nach Oben hin, brauchen wir sicher diese, diese, die müssen wir sicher das ANbieten, was kinder einfach auch leisten KÖNnen, sonst werden wir unserem BILDungsauftrag auch nicht gerecht. aber nach UNTen hin, müssen wir natürlich auch versuchen, die anderen sachen dann auch, a-also das, das GIBT es einfach auch. das sind einfach realitäten an der SCHULE, dass die sprache nicht für alle kinder gleich leicht zu erlernen ist, dass sie nicht alle gleich die möglichkeiten haben, dass sie nicht den gleichen kulturellen HINtergrund haben, dass sie einfach auch verschiedene SCHWIErigkeiten haben von zuhHAUSe, von, von es gibt ja TAUsend gründe, die das sprachenlernen beeinflussen können. und dass es diese differenzierung einfach möglich oder eine realität ist einfach auch und diese, diese unterschiede an der schule. natürlich werden sie jetzt lernen mit anderen kulturen, mit anderen kindern umzugehen und das wissen sie auch und für sie ist das ganz normal, dass manche kinder einfach kein fleisch essen. früher wars bei uns der speck, isch ja logisch, dass jeder an speck ist, aber dass das heute jetzt eben anders ist, das ist ihnen einfach bewusst, nicht? (...) also das bewusste lernen von einer an-von den, dann ist natürlich italienisch, ist natürlich bei uns immer ein thema, nicht? die zweisprachigkeit. englisch auch. #00:29:12-1# D: aber auch wenn wir an unser projekt äh denken, dass wir jetzt eben hatten äh, da haben wir uns ja auch ein ziel gesetzt und dieses ziel war schon auch ähm, die bestmögliche förderung der schulsprache deutsch. also dieses ziel denk ich, verfolgen wir schon alle und ist auch das, was uns wichtig ist, eben wie schon gesagt. wir möchten einfach, dass die kinder auch hier dieses, die deutsche sprache auch mitnehmen. aber was sie sonst noch dazulernen, ist einfach auch die wertschätzung für die anderen kulturen und sprachen und das haben wir auch ganz ähm äh, das merken wir auch bei-bei eltern zum beispiel, die-die jetzt auch zu uns gekommen sind und gesagt haben, bei meinem älteren sohn war was noch NICHT SO in den klassen, dass da so viele verschiedene kulturen zusammengekommen sind und sie merkt jetzt, wenn sie mit den kindern unterwegs ist zum beispiel einen unterschied zum jüngerem, der da ganz anders damit umgeht, weil das einfach LOGisch ist. also ich denk, das ist schon mal eine-eine große freude, das zu hören und dann müssen wir eben wirklich unserm ziel auch irgendwo gerecht werden, dass es trotzdem, die kinder rausgehen und-und äh fähig sind, sich in dieser spr-in der schulsprach zu unterhalten. #00:30:23-8#
	#00:20:47-4# I: [Erfahrungen mit Sprachen in der Arbeitswelt, die von ehemaligen SchülerInnen berichtet wurden] ein riesenerfolg #00:20:48-5# D: ja das- ein riesenerfolg. also das sind unsere-unsere ziele - wir haben sehr viel ähm- #00:20:53-4# E: o anche quando la collega di inglese ci diceva - ma quando entro qui si sente subito che questi bambini sono abituati così tanto a essere esposti ad una lingua diversa dall' italiano. e quello- sí era- [Ü: oder auch wenn unser englischer kollege es uns gesagt hat - aber wenn ich hier eintrete, merken wir sofort, dass diese Kinder einer anderen Sprache als Italienisch ausgesetzt sind. und das - ja, das war es -] #00:21:12-0# D: sie haben automatisch auch in der englischen sprache eine bessere aussprache als-als kinder die sagen wir mal weniger deutschunterricht hatten #00:21:21-7#

S10_IN_LP_F_151	F: sí perché poi lo sappiamo che quando i bambini fin da piccoli iniziano a imparare già una lingua poi facilmente il cervello fa posto per l' apprendimento di altre lingue. e quello che io ho provato sulla mia pelle quando ho iniziato a studiare tedesco - una fatica immensa - una fatica immane perché chiaramente un po' per mancanza di tempo un po' che effettivamente il mio cervello non è più così plastico - perciò io faccio fatica. anche a ricordare le strutture - facilmente dimentico per cui il plurilinguismo sì a patto che iniziino a imparare da piccoli bambini. poi dopo diventa una grandissima fatica per i ragazzi anche a quest' età - anche perché l' obiettivo di- a quest' età dovrebbe essere - cos'è l' a2? l' a2 - il c1 per quelli non bilingui delle classi non bilingui- [Ü: Ja, denn dann wissen wir, dass, wenn Kinder von klein auf eine Sprache lernen, das Gehirn leicht Raum für das Erlernen anderer Sprachen macht. Und was ich fühlte, als ich anfing, Deutsch zu lernen - das war eine immense Anstrengung - eine immense Anstrengung - eine immense Anstrengung, weil eindeutig ein wenig aus Zeitmangel und ein wenig, dass mein Gehirn eigentlich nicht mehr so plastisch ist - also kämpfe ich. Ich erinnere mich auch an die Strukturen - ich vergesse leicht, dass Mehrsprachigkeit so lange dauert, weil man sie von klein auf zu lernen beginnt. Dann wird es schon in diesem späteren Alter eine große Anstrengung für junge Menschen - auch weil das Ziel später sein sollte - was ist es, A2? A2 - C1 für diejenigen, die in den nicht-zweisprachigen Klassen nicht zweisprachig sind] #00:22:12-6#

Kapitel 5.2.5 Repräsentationen der Thematik ‚Sprachen und Vielfalt‘ in Bezug auf das Umfeld

B2_IN_B_177	#00:22:32-9# B: [...] ich merk auch, auch gerade schon in der grundschule, von seiten der eltern ist großer druck da, äh mit der zweitsprache also früher zu beginnen.. #00:23:00-9# I: ah, wirklich? #00:23:01-7# B: ja massiver zu beginnen, äh ich habs gesehen im letzten jahr mit den cilil-beschluss und so weiter, das es den schulen ja ermöglicht.. keine schule wird gezwungen, da mitzumachen -dass sie da viele telefonate auch von eltern bekommen haben, könnt ihr an meiner schule nicht.. oder an unserer schule oder an der schule meiner kinder nicht auch so ein cilil-projekt gemacht werden? #00:23:19-4# I: die eltern rufen dann direkt bei, bei ihnen an und informieren sich? oder je nachdem? #00:23:24-0# B: ja, oder fragen sie hier nach, wie das rechtlich überhaupt ist, können sie so einen vorschlag überhaupt machen an der schule? dann sag ich, ja natürlich, die schule entscheidet dann autonom, man soll sich halt rechtlich absichern, ob sie nicht irgendeinen blödsinn sagen, sowas vorschlagen möchten, und ich, ich nehme immer an, dass die eltern . massiv in diese richtung pushen und sagen, ja, wir wollen, dass unsere kinder also sprachen lernen und, und vor allem eben die zweitsprache. #00:23:50-1# I: das wäre jetzt meine frage gewesen, also es geht dann schon um, um italienisch, dann, in den anfragen? #00:23:54-2# B: ja, es geht um italienisch. ähm englisch ist eigentlich kein druck da, auch bin ich der meinung, weil die ergebnisse am ende . in der maturaklasse und so weiter relativ gut sind, also in südtirol. zumindest das ist das feedback, das wir bekommen von, von der universität innsbruck und so weiter, äh. jetzt, seitdem eben englisch hochgezogen wurde, früher hatten sie nur fünf jahre in der oberschule, da waren die südtiroler . natürlich . ein stück hinten, da haben sie sich schwer getan in innsbruck. mittlerweile, ich hab jetzt . mit mehreren anglistik-professoren gesprochen in innsbruck, sie sagen, die, die jetzigen abgänger, die diesen ganzen parcours haben, da merkt man fast keinen unterschied mehr. #00:24:30-1# I: mhm mhm. #00:24:31-1# B: also englisch, auch die wirtschaft meldet es uns, die englischkenntnisse passen. entschuldigung- man kanns immer optimieren, das potential. #00:24:37-6# I: ja, na gut, bei sprachen ist das wohl so, haha, da muss man sich nicht verstecken. #00:24:41-0# B: ja, leider war eine aussage der (ersten daten), wo man sagt, na ja, in tausend stunden, tausenddreihundert stunden vielleicht wäre mehr möglich gewesen, aber im großen und ganzen war der druck auf zweisprachigkeit schon da. und ich nehme auch wahr, ähm das wir ein politisches klima haben, äh das wir nutzen sollten. #00:25:01-3# I: ah, ist das wichtig dafür, oder? #00:25:05-2# B: das ist wichtig. ja, wenn ich die ganzen polemiken höre, die wir in den letzten jahren hatten (räuspern) entschuldigung - kann mich erinnern, als ich noch lehrer war, da haben wir ein buch eingeführt, ein englischbuch . von einem italienischen verlag, ein literaturbuch oder kulturgeschichte-buch, das hatte italienische fußnoten. also ein italienischer verlag, war für den italienischen markt gedacht, alles in englisch, nur die fußnoten waren auf italienisch. und wir haben uns gedacht, das ist ja clever, nicht? zwei fließen mit einem, mit einem schlag und so weiter. damals hat es proteste gegeben von der, ja das waren politische, die südtiroler freiheit, wie das hat sein können, dass da das muttersprachenprinzip untergraben wird, weil da italienische fußnoten im englischen da.. sagen wir, das klima war damals äh relativ schwierig, und auch . äh als eben der, der italienischunterricht in die erste klasse vorgezogen wurde, das war äh nicht ganz ohne. also heftige debatten einer kleiner minderheitengruppe, die doch sehr viel lärm macht. und ich hab auch erlebt, bei einem . bei einer sitzung des äh landesbeirats der eltern, wo wir eben so verschiedene sprachinitiativen vorgestellt haben, äh wo mal ein, zwei eltern aufgestanden sind, die sagen, ja was, wozu braucht es diesen ganzen blödsinn, unsere kinder sollen deutsch lernen - achja. #00:26:23-5#
B2_IN_B_305	#00:54:25-7# I: aber ist denn der südtiroler kontext eher . eine chance oder ein hindernis um mehrsprachig zu werden? #00:54:33-0# B: äh, ich denk mal, ich denk mal wir müssen dieses hindernis loswerden. es war sicher ein hindernis, und ich denke mir, diese äh historische . diese historischen ängste und so weiter, es muss uns einfach gelingen, die loszuwerden. ich denk mal, da.. wobei ich schon immer wieder auch bei jungen leuten . das nicht nachvollziehen kann, da diese historischen bedenken . der äh sprachen. auch dieses gängige vorurteil, dass die südtiroler nicht deutsch können und so weiter. ähm natürlich haben wir ein anderes deutsch, wir haben einen anderen akzent. die schweizer haben damit überhaupt kein problem. wenn ein schweizer den mund auf macht, dann weiß ich, ah, du bist schweizer. wenn ein sache den mund aufmacht, dann denke ich, ach du bist sache. ich denke, wir müssen diese scham, diese angst loswerden. wir müssen mit stolz sagen, ich bin südtiroler, ja, ich spreche ein südtiroler deutsch. vielleicht gibt es abweichungen vom . bayrischen deutsch oder, oder berliner deutsch und so weiter. aber wenn ich mir kompetenztests anschau oder lese und so weiter, äh die südtiroler schüler schneiden nicht schlechter ab, absolut nicht. aber das ist noch nicht in den köpfen der.. es ist immer diese angst da, ja wir südtiroler müssen in deutsch besonders gut sein und da philieren, und die sprache verschlechtert sich, aber das ist.. die jungen leute sprechen nicht mehr oder schreiben nicht mehr so gut, dass ist kein südtiroler phänomen. abgesehen davon, dass es auch gar nicht anders geht. #00:56:07-9# I: die diskussion ist auch keine südtiroler diskussion, eigentlich, wenn man sich umschaut. #00:56:09-4# B: na, eben. und dass es auch gar nicht mal so stimmt, natürlich sprechen und schreiben sie anders und so weiter... #00:56:15-8# I: das war schon immer so. #00:56:16-8# B: aber das war schon immer so, ich denk mir, das sind so äh ängste, die natürlich in einem minderheitenkontext ein anderes gewicht haben als in einem . kontext, wo das kein thema ist. ich denk mal an die deutsche gemeinschaft in belgien, die haben auch so ähnliche diskussionen, oder deutsche minderheiten in dänemark und so weiter, die diskussionen waren, zum teil auch in der schweiz, das sind diskussionen, die wir halt eben in so randgebieten führen müssen, aber das müssen wir halt irgendwann mal über bord werfen. und da kann die politik schon steuern, bin ich der meinung. also wenn die politik da offenheit zeigt, und wenn die politik das propagiert, und irgendwo nicht jemand diese ängste schürt, kann sich in der gesellschaft wandeln. aber wir können nicht der gesellschaft sagen, du musst.. also wir, wir können da nur so nach dem motto steter tropfen höhlt den stein das immer wieder betonen, propagieren, auch belegen, wir müssen es ja belegen. und äh manchmal ist es ganz einfach schwer, empirische daten zu liefern für eben so wirtshaus- wirtshausklischees, eben die südtiroler können nicht deutsch. oder äh südtiroler machen viel zu viele interferenz-fehler, oder . was weiß denn ich, kinder aus gemischtsprachigen familien oder zweisprachigen familien können weder das eine noch das andere. das sind halt so klischees, da ist es ganz schwer, mit argumenten entgegenzuwirken, denn im grunde sind es emotionen, die da zum tragen kommen, und gegen ein- gegen emotionen mit argumenten zu kommen ist schwierig. aber ich denk mir halt, äh sicher die forschung kann auch was dazu beitragen, und ich denk mir es passiert auch schon allerhand, äh aber es muss da vielleicht ein bisschen mehr passieren. also ich denk mir, so im südtiroler kontext äh wärs schon viel, dass wir gute empirische daten hätten, die dann einfach entgegenwirken und diese klischees dann irgendwann einmal.. nur, wir wissen ja auch, äh ein statement braucht sieben dementi, bevor das statement aus . aus dem weg geräumt ist. sagen wir, wenn da der durtnwalder irgendwas sagt, bis das entkräftet ist, mah. #00:58:20-3#

	I: da müsst man eben wohl mal empirische daten vorzeigen halt dann, ja, haben wir ein bisschen arbeit [lacht] #00:58:26-0# B: ich erinner mich grad an das sprachenzentrum, da, das hat der durnwalder am anfang ja nicht verstanden genau. und er hat gemeint, es gibt am sprachenzentrum wirklich so vorschulen oder welcome-classes oder ghetto-schulen gemacht, und er hat es in einem interview dann auch einmal so gesagt, und wir haben da lang gebraucht, kann ich mich erinnern, bei den lehrern. na, aber der durnwalder hat ja gesagt.. ja, der durnwalder hats gesagt, aber er hat es falsch gesagt. das braucht dann ganz lange, bis so ein statement äh entkräftet wird. #00:58:55-5# I: ja, und auch von mehreren seiten sicherlich. #00:58:58-2# B: na eben, und durnwalder hat natürlich ein gewicht, und, und . das war halt so. #00:59:03-9#
B3_IN_A_241	#00:38:52-6# I: wie ist es - ah genau, das wollt ich auch noch fragen, wie ist das intern bei euch, wenn ihr euch über die sprachen unterhaltet, wie bezeichnet ihr die dann äh im gespräch? also wenn sich jetzt die teams, sag ich mal, also mit englisch, mit italienisch, mit deutsch, treffen, wie sprecht ihr über die sprachen? #00:39:08-4# B: wie wir sie bezeichnen? deutsch, englisch, was auch immer, italienisch, französisch und so weiter. oft wird dann natürlich daz - deutsch als zweitsprache, wenn dann leute dazukommen von außerhalb jetzt, weiß ich ja, ein österreichischer experte, die kommen dann auf daf und wir sagen dann, dass es ja nicht daf ist sondern daz, wobei das ja auch nicht mehr stimmt - ist ja nicht daz. ja gut, ich mein, wenn jetzt ein kind von ich weiß nicht, migrantenkinder, ist es nicht daz, ne? sondern isses daf. von daher, wär das schon ein ansatzpunkt, eigentlich zu sagen, wie was genau, also müssen wir eigentlich anders bezeichnen. #00:39:52-2#
S6_IN_SL_A_146	#00:19:54-0# I: mhm. und was soll denn, also was sollen die schüler dann praktisch am ende der grundschule, ende der mittelschule gelernt haben in bezug auf mehrsprachigkeit? also egal wie sie kommen, mit welchem hintergrund, was ist euer ziel dann? #00:20:07-0# A: na, ein- einmal schon diese öffnung, dass sie eben . äh freunde haben aus diesen beiden kulturkreisen, das ist ja nicht nur die sprachen, es sind ja die kulturen total anders, es ist auch bei den festen, wo die eltern das sehen, sind ja also total begeistert, auch vom kindergarten, weil im gegensatz zum italienischen, das habe ich mittlerweile verstanden, noch ganz viel im deutschen kindergarten manuell gearbeitet wird, das kennen sie nicht so, sie sind halt stark theoretisch dann immer unterwegs. ma, und ich denke schon, trotz allem, dass das, ich träume schon, dass das- na ich, aber aber äh - dass es für sie ein reichtum ist, mehrsprachig zu sein, mehrere sprachen zu beherrschen, und dass sie diese . freude haben, dass das nicht abgetötet wird, und dass sie . ja, vielleicht wirklich lebenslang sprachen lernen. das wärs eigentlich. und auch mehr verständnis haben, weil sie eben die eine oder andere freundin hatten, oder weil sie hier zur schule gingen. das denk ich so als ähm.. und von beiden seiten eben. ja. #00:21:10-9# I: ja, mhm. und was brauchen denn, was wir vorhin schon mal angesprochen haben, was brauchen denn lehrer, um das dann zu vermitteln, also auch diese, diese haltung zu vermitteln? #00:21:20-1# A: ja einmal neugierde und offenheit - dann aber einfach, sie müssen ein st- eben . eine standortbestimmung vornehmen, wer bin ich und was kann, und, und diese ängste überwinden, weil da schwingt noch viel so . politisches mit, und hier war ja sprachgrenze, andersituation des deutschen zu erhalten. und äh sind auch noch einige . wunden aus der geschichte da. das brauchts, also einmal, dass man aber auch erkennt, es ist jetzt doch eine neue zeit, und das äh hilft uns jetzt, eigentlich ein reichtum, und dann brauchts aber unbedingt auch ähm die bereitschaft, sich ähm pädagogisch-didaktisch fit zu machen, weil auch, es ist auch eine zweitsprachendidaktik, die da hineinmuss. und das ist eine herausforderung, weil das ist ein umdenken. #00:22:15-4#
S8_IN_LP_D_165	#00:21:31-4# I: gut, könnte ja auch sein. (...) aber ist es so, dass, also habt ihr das gefühl, dass die kinder ihre eigenen sprachen an der schultür abgeben? (.) Abgeben sollten, abgeben müssen, oder? #00:21:43-1# A: ich WEIß es nicht, ich weiß auch nicht, wie zuHAUse zum beispiel dann auch immer gesprochen wird. weil manche kinder, also ich hab den eindruck, dass bei manchen kindern natürlich, äh, bei uns, sehr viele kinder mit migrationshintergrund zuhause irgendwo italiensch reden. #00:22:00-7# I: achsoo. #00:22:00-8# A: also äh es ist da jetzt, für sie ist das jetzt nochmal eine-ein NOCHamal eine andere sprache. also in-in den dörfern draußen, glaub ich, ist es nochmal andersd. aber bei uns reden migrant-äh-migranten untereinander sehr viel italienisch, wenn sie aus verschiedenen nationen kommen. und auch so hab ich den eindruck, also ein, zwei kinder, die zuhause, mit-damit die-eltern verSüche dann die zu irgendwo zu integrieren und NEhmen ihre landessprache irgendwo zurück. also dieses bewusstsein, dass die eigene muttersprache sehr wichtig wäre, ist glaub ich, noch nicht so vorhanden bei allen. also ich denke, DA müsste auch angesetzt werden. und die denken sich, i-ich, mein kind soll sich integrieren, wir sind in italien, jetzt musses amal italienisch lernen und danach deutsch, isch bei uns natürlich auch wichtig, also kommts in die deutsche schule, aber da-deutsch hörn sie dann nur in der schule und sonst nirgends und danach können sie dieses italienisch, also da denk ich sind, wär, ist da, müsste mas sch-sch-genauer nachschauen. #00:22:55-0# D: aber das ist eigentlich auch bei uns in bozen, glaub ich, das eigentliche problem, wenn man so will, also nicht jetzt das kinder andere sprachen mitbringen. weil die, auf die kann man eingehen und ähm aber eben, sie greifen dann auf das italienische zurück und bei uns in den klassen kann mittlerweile, sind wenige kinder, die wirklich an die schule kommen und äh italienisch vorher noch nicht gesprochen haben, gibts immer noch, aber sind eher wenige, die meisten sind dann zweisprachig oder auch italienischsprachig und deshalb ist dann die verständigungssprache untereinander ganz schnell das italienische. was dann wieder für uns irgendwo kontraproduktiv ist, weil sie sollten ja viel das deutsche hören, damit sies auch dann irgendwo für sich auch ähm und auch im pausenhof, also das bemerkt man schon eher. WEIL man einfach das deutsche, wenn man hier rausgeht von der schule, man kommt in jedem geschäft mit dem italienischen weiter, man BRAUCHT es in dem sinn NICHT, um hier in bozen zurechtzukommen und das ist dann irgendwo immer so, wie gehen wir da auch als schule damit um, sagen wir, ok, im pausenhof wird nicht italienisch gesprochen oder nicht, also das is schon ein bisschen eine diskussion auch wo wir nicht so recht #00:24:03-7# I: obs eine richtlinie geben sollte, meinst du jetzt oder? #00:24:06-5# D: ja #00:24:01-6# I: ah, okay. #00:24:07-5# D: aber es ist halt auch schwierig, weil man will ja die sprache in dem sinn nicht verBIeten, aber man möchte ihnen halt trotzdem irgendwo die bestmögliche Förderung mitGeben. #00:24:16-5# #00:24:17-6# A: beim spiel ist natürliche die sprache, die LEichter zu handhaben ist, für alle kinder, ischt natürlich dann die, (unv.) natürlich nicht. #00:24:24-6# B: es ist halt oft schwierig, weil die kinder nur hier mit der deutschen sprache in kontakt kommen und kaum gehen sie aus der schule raus, sprechen sie in italienisch und haben kaum mehr kontakt, deswegen (.) ist es uns wichtig, oder das sie hier eben auch deutsch, oder so VIEl wie möglich mit der deutschen sprache eben in kontakt sind. #00:24:52-9#
S9_IN_LP_2_A_422	#00:40:35-7# I: ja, dann würd ich gerne zum abschluss langsam kommen und wenn sie jetzt eine prognose abgeben würden, sie sagten jetzt gerade in zwanzig jahren vielleicht, wo stehen wir denn in südtirol in zwanzig jahren? im bezug auf sprachendidaktik. #00:40:45-2# A: in zwanzig jahren. aber das is schwer-schwer-schwer zu sagen, das hängt natürlich immer von (lachend) der politik ab, geh. das is immer so mh, (.) äh, also ich denke, es wird sich im bereich mehrsprachigkeit und migration sehr viel tun. gezwungenermaßen, also da WIRD die schule etwas tun MÜSSEN, also maßnahmen ergreifen müssen, weil sonst geht das so nicht weiter. äh und wird da nach deutschland schauen und in die schweiz. wo in die richtung sehr viel getan wird. österreich glaub ich, steht nicht so gut da. aber die deutschen haben natürlich mit dem türken sehr viel erfahrung. (.) und äh und man wird natürlich auch ansätze finden müssen, um diese zweisprachigkeit zu FÖRDERN, ja, weil es is, es war ja so, es war die zweisprachigkeit noch nich gelöst und dann plötzlich kam, kam die migrationsbedingte (lachend) mehrsprachigkeit. und da wird man auch äh-h, vielleicht von der grundsch-also auch vom kindergarten bereits, vom kindergarten ähm anfangen MÜSSEN, diese zweisprachigkeit zu fördern. #00:41:51-9# I: Mhm. oh, das wird spannend, ja. #00:41:54-9# A: ja, das machen sie in der schweiz auch hm. dass vom kindergarten an einfach auch schon so kleine standards gesetzt werden, wie, welches niveau sie ab diesem und diesem jahr erreichen KÖNNEN. #00:42:06-1# I: Mhm. ja ich mein, weil sich da die kindergärten ja auch äh ungemein äh dann anpassen // müssen. #00:42:11-8# A: mit sprachen ja, // beschäftigen schon, was bei uns ja noch nicht so der fall ist. bei uns wird das im kindergarten noch so dem ZUFALL und der familie überlassen. aber mh. #00:42:19-7#

S11_IN_LP_B_114	#00:12:49-8# I: ehm wie-wie mehrsprachig ist eh eure umgebung, also sowohl im alltag als auch im professionellen umfeld. #00:12:56-9# D: eh qui si parlano-questa scuola...allora beh sicuramente vabbe tedesco [Ü: eh wie man hier spricht, diese Schule...also beh natürlich ganz sicher Deutsch] #00:13:04-8# B: e in questa scuola è tanto. c'è tanto plurilinguismo sì [Ü: und an dieser Schule gibt es viel, da gibt es viel Mehrsprachigkeit, ja] #00:13:08-8# A: no, di tu se vuoi... [Ü: nein, sag du, wenn du willst] #00:13:09-9# B: sì. [Ü: ja] #00:13:10-2# A: also... #00:13:11-1# I: ma anche nelle lezioni o...? [Ü: aber auch im Unterricht, oder?] #00:13:12-7# B: no, anche nel parlare, anche nel parlare tra di noi [Ü: nein, auch beim Reden, auch wenn wir untereinander reden] #00:13:15-5# D: parlare tra di noi e [Ü: untereinander reden und] #00:13:17-2# A: kann auch mal englisch gesprochen werden, grade wie es kommt. man probiert. #00:13:21-2# B: sì parla se...a me capita di parlare con A, mi cap-parliamo in tedesco o poi dopo, c'è il collega che parla in italiano- [Ü: man spricht wenn...mir passiert das auch, wenn ich mit A rede, wir pass-wir sprechen auf Deutsch und ein bisschen später, wenn unser Kollege kommt, der auf Italienisch spricht-] #00:13:32-1# C: unterm satz wechseln wir die sprache. das ist-geht wirklich (1) parallel und es wird in dieser schule sehr sehr viel deutsch gesprochen, also im vergleich zu anderen, ich hab ständig schule gewechselt, also viele schulen kennengelernt und hier wird extrem viel deutsch gesprochen, das heißt ich bin dabei italienisch zu verlernen, das war nur ein scherz (lacht) #00:13:51-6# B: quindi c'è una buona (1) tanto plur-plurilinguismo #00:13:56-5# A: und draußen auch. also in unserem alltagsleben eh hier in [der stadt], dass hat sich auch sehr viel geändert, durch das, dass die politik doch etwas oder die geschichte etwas überwachsen ist, weil ich erinnere mich wirklich, wo ich den schritt mit den kindern gemacht hab (1.5) mit dem eh italienischen kindergarten, da wurde mein damals-maliger es-mein ex mann gesagt 'du wirst nicht deine kinder in die walsche-zu die walschen schicken' und zu mir haben sie walsche henne gesagt, gel? (lacht) das war krass. das war so, d-das ist extrem gewesen und da sprech ich jetzt vor eh vierunddreißig jahre. vierunddreißig jahre her. da war die zeit wirklich extrem noch. also da wurde auch, wenn man die-wenn man versucht hat italienisch zu sprechen, das wurde wirklich (1.5) blockiert. von ja. #00:14:43-5#

Kapitel 5.3.2

Praktiken im Umgang mit sprachlicher Vielfalt an Südtiroler Schulen auf individueller Ebene

B1_IN_A_217	#00:40:16-7# I: ja. und woran erkennt man eine schule, die es eben schafft, gut mit dieser mehrsprachigkeit umzugehen? gibts da spezielle faktoren auch oder sind...? #00:40:24-3# A: ja, es hilft sehr, das hab ich immer wieder beobachtet, wenn in der klasse ein schüler ist, der zum beispiel sehr gut deutsch kann, weil seine mama aus deutschland kommt, zum beispiel. das ist dann wie hefe, nicht? in dieser klasse, ja. oder wenn es ein kind gibt, das immer alle italienischen wörter, zum beispiel, weiß es schon was es heißt. und das hilft dann enorm für die anderen, die lernen dann mit, dadurch, viel mehr als wenn der lehrer sagt, was dieses wort bedeutet. #00:40:55-2# I: das heißt der lehrer ist ein sprachvorbild, aber unter den klassenkameraden gibt es... #00:40:59-1# A: ja ja wenn da jemand immer schon weiß, ah das heißt, ja und das irgendwie spornt dann an und das bereichert eine klasse ungemein, nicht? also es ist nicht so, dass eine klasse möglichst homogen sein muss, und sagen wir, hier hab ich, wenn eine lehrerin zum beispiel sagt, gottseidank ich hab eine klasse, wo alle nur ladinisch sprechen zu hause und man meint dass das dann das gelbe vom ei ist - nein, es bringt viel mehr, wenn eine varietät da in der klasse ist und dann lernen die schüler einfach viel viel schneller voneinander, nicht? das ist dann schon immer eine sehr große bereicherung. #00:41:32-4# I: und das wird dann auch thematisiert? denn das ist ja dann die voraussetzung dass die lehrperson in der lage ist das zu managen... #00:41:35-9# A: ja es wird thematisiert, natürlich, ja, natürlich. ja die anderen spüren genau, das weiß er, weil seine mama eine deutsche ist oder eine italienerin, und das, glaube ich, bereichert sehr und ja. und natürlich muss eine lehrperson auch sehr wachsam sein und sehr diese dinge sehen und ausnutzen auch und einfach tun. #00:42:01-4#
S1_IN_SL_A_14	#00:00:00-3# I: gut, dann können wir auch starten mit der ersten frage, das ist immer meine eröffnungsfrage, was ist für sie mehrsprachigkeit? #00:00:06-2# A: das ist keine einfache frage [lacht] #00:00:11-7# I: [lacht] ist keine einfache frage #00:00:13-0# A: nein, keine einfache frage, mehrsprachigkeit bedeutet für mich -- mehrere sprachen zu verstehen . und zu sprechen und auch . die kultur, die hinter den sprachen sitzt, zu verstehen, verständnis dafür zu haben, zu tolerieren und zu mögen. #00:00:34-6# I: mhm, also die ganze . palette. #00:00:34-6# A: die ganze . bandbreite. #00:00:36-9# I: und sie selbst, inwiefern würden sie sich als mehrsprachig . bezeichnen? #00:00:39-8# A: ja, haha, also mehrsprachig - würde ich mich schon, würde ich mich schon. also ich bin ladinischer muttersprache, bin hier aufgewachsen. hab dann in der mmh in der schule, also volksschule, sowohl italienisch als auch deutsch gelernt, äh in der volksschule, mittelschule auch paritätischen unterricht gehabt in deutsch, italienisch und ladinisch auch, eine stunde, eine stunde glaub ich war es . in der woche, dann bin ich nach brixen zur schule gegangen, hab dann eine deutschsprachige schule besucht . äh nach innsbruck dann, weiter, hab inzwischen englisch gelernt, so gut ich es halt, ähm soviel ich halt hm das brauchte damals, also es war, es ist einige zeit her, also das englische ist erst später in die südtiroler schule, schulen gekommen. benütze fast jeden tag deutsch, italienisch, ladinisch, englisch weniger, für eine schule wo auch französisch . äh unterrichtet wird . und latein auch. latein hab ich auch als sprache gelernt, griechisch auch. also habe ein klassisches gymnasium besucht und habe also zu den sprachen, zu den äh lebendigen sprachen auch die sogenannten toten haha äh gelernt und ich mag sie sehr, muss ich muss ich sagen. #00:01:52-1#
	#00:37:18-5# I: ja, sie haben das glück selbst mehrsprachig zu sein oder also auch als-also professionell mehrsprachig arbeiten zu können und das ist ein glück, aber ist das schon die rollendefinition von-von lehrpersonen in südtirol? #00:37:31-0# C: ich glaub nicht nein. nein, das ist [hier so], das ist vielleicht [auch im nachbarort], das ist nicht [in einer nördlicher gelegenen kleinstadt] oder wo halt-die-sich-ich weiß nicht, wo sie überall waren (lacht) also an diesen schulen #00:37:42-7# B: auch in englisch manchmal. viele von diesen kindern können schon ein bisschen englisch, weil sie im kindergarten gelernt haben, die die herziehen. muss ich jetzt dazu sagen. #00:37:53-0# C: die ganz die neueren. #00:37:53-6# B: oder in indien zum beispiel wer aus indien kommt. und da manchmal ist es auch einfacher wenn man mit ihnen-ihnen ein wort einfach in englisch erklärt oder sagt und dann verstehen sie. #00:38:05-3# I: aber wurde das thematisiert in der ausbildung? dass man das [nutzt] #00:38:10-9# B: in der ausbildung lernt man das eigentlich nicht nein. #00:38:13-8# C: ich sowieso nit (lacht) ich bin schon zu olt (lacht). #00:38:16-9# A: dadurch dass ich sozialpädagogik studiert habe und nicht bildungswissenschaften, bei uns lernt man ja hilfe zur selbsthilfe, also nimm den mensch da wo er ist. und hilf ihm weiter. #00:38:26-3#

SS_IN_LP_B_531	C: was es für mich bräuchte zum beispiel, das isch jetzt ein bisschen vielleicht wunschdenken, man müsste vielleicht die eltern auch besser informieren manchmal. weil manchen kindern tun sie wirklich was schlechtes, wenn sie sie in die, sagen wir mal unter anführungszeichen falsche schule einschreiben. also es gibt kinder, die wirklich fünf jahre lang blockiert sind. die mir in der fünften dann irgendwann- 'ich verstehe gar nichts was du da vorne' (lacht) oder was du da redesch oder was ich tun muss. und irgendwann dann dürfen sie mal endlich dann in die italienische schule. weil nicht jeder-ehh-ich verstehe schon, ja, ist sprachbegabt, nicht jeder hat dann zuhause vielleicht die [??] gepflegt oder-oder hat die möglichkeit eh außerschulisch einen kurs zu besuchen oder-oder über den sommer zum beispiel oder hat ein deutsches kindermädchen zum beispiel oder. und viele kinder also tun sich schon wirklich sehr sehr schwierig, wo ich mir dann denke, also der hätte es ganz sicher viel leichter in der italienischen schule. intelligente kinder zum beispiel auch. aber sprachlich vielleicht nicht so begabt. aber es isch halt einfach diese tendenz da 'ich schreibe da ein, weil deutsch ist schwieriger, deutsch lernt man in der deutschen schule, italienisch lernt man so quasi nebenbei' sagt man hier in [der gegend] (lacht) ja? #00:39:46-2# B: oft ist es auch das denken, dass kinder leicht sprachen lernen. #00:39:51-0# C: leicht sprachen lernen, weil man das halt auch sehr oft hört auch ja. #00:39:53-5# B: trifft auch nicht auf alle kinder zu, weil es gibt kinder, die haben keine feste ehm muttersprache und wenn man das nicht hat, wenn man-wenn in der muttersprache schon schwierigkeiten vorherrschen oder-oder auch die kognitiven fähigkeiten einfach nicht da sind und das ist oft der fall, dann (1) ist-kommt einfach noch ein problem dazu. weil man dann-weil bei uns lernt man wirklich dann zwei sprachen auf einmal, deutsch, italienisch und dann das englische auch noch i-ab der vierten klasse und für ein kind, das vielleicht herkommt aus einem anderen herkunftsland und dann mit drei verschiedenen sprachen konfrontiert wird. da kommt ein misch-masch heraus also #00:40:34-1#
S11_IN_LP_A_57	#00:04:31-5# I: grazie. ehm si per iniziare, come definiresti il plurilinguismo? cos'è il plurilinguismo per voi? [Ü: Danke. Ähm ja um nun zu beginnen, wie würden Sie Mehrsprachigkeit definieren? Was bedeutet Mehrsprachigkeit für Sie?] #00:04:41-9# [...] A: no per me come dicevo prima, nel mio caso, io vengo da bologna quindi è da poc-da quattro anni che sono in alto adige, cinque anni che sono in alto adige, cioè per me è un opportunità e se fossi rimasta magari in-n emilia romagna non-non avrei potu-sarei rimasta diciamo senza mai poter studiare una nuova lingua eee affrontare anche, si delle difficoltà, però (.) questo è una buona cosa, perché (.) hm (.) sempre qualcosa di nuovo e di-di un pó un'avventura insomma. per me è una cosa molto positiva, é ovvio che é faticoso perché eh un conto é imparare come ha detto B, imparare la lingua da ragazzini o da piccoli, un conto é trovarsi nel mondo del lavoro da adulti e dover insomma fare i conti con questa cosa che comunque (.) con la-la é un pó un rammarico che-per-per il docente o comunque in generale per chi lavora in alto adige almeno parlo della scuola ehm non siamo aiutati in questo, nel senso che n-chi viene proprio da fuori che magari ha studiato l'inglese o il francese, si trova qui e avrebbe anche bisogna almeno delle basi, non ci sono per insegnanti a-almeno all'interno della scuola dei corsi. io abitando a [città] avevo eh (.) insomma almeno per quattro anni ho cercato dei corsi ma c'era solo a bolzano la sera tardi, quindi il problema dei treni, invece secondo me dovrebbero fare proprio all'interno delle scuole e delle attività in lingua per aiutare chi arrivare chi arriva da fuori, anche perché siamo la maggioranza, di sicuro non ci sono tanti alti-alto-atesini qua a scuola anzi, siete in pochissimi, quindi #00:10:32-9# I: ah vero?! #00:10:33-9# A: eh si, tutti da eh varie regioni in italia, in particolare sud, quindi siamo tutti un pó nella stessa...e questa é veramente una mancanza grossa ecco. non da questa opportunità #00:10:47-3# Übersetzung: A: Nein, also für mich, wie ich schon sagte, in meinem Fall komme ich aus Bologna, also bin ich seit vier Jahren in Südtirol, seit fünf Jahren in Südtirol, also ist es für mich eine Chance, und wenn ich vielleicht in der Emilia Romagna geblieben wäre, hätte ich nicht hier leben können, ohne eine neue Sprache zu lernen und einige Schwierigkeiten zu bewältigen, aber (.) Das ist auch gut so, denn (.) hm (.) es ist immer etwas Neues und ein bisschen Abenteuer, um es zusammenzufassen. Für mich ist es eine sehr positive Sache, es ist klar, dass es anstrengend ist, weil es eine Sache ist, wie B sagte, die Sprache zu lernen, wenn man ein Kind ist oder wenn man jung ist, es ist eine andere Sache, wenn man sich als Erwachsener in der Arbeitswelt wiederfindet und mit dieser Sache zurechtkommen muss, die sowieso (.) mit la-la es ist ein bisschen bedauerlich, dass - für den Lehrer oder auf jeden Fall im Allgemeinen für diejenigen, die in Südtirol arbeiten, zumindest spreche ich von der Schule - ähm, dass uns dabei nicht geholfen wird, In dem Sinne, dass diejenigen, die von außerhalb kommen und vielleicht Englisch oder Französisch studiert haben, hierher kommen und auch zumindest die Grundlagen brauchen, so gibt es keine Kurse für Lehrer, zumindest nicht innerhalb der Schule. Ich lebe in [einer Stadt] und hatte eh (.) kurz gesagt mindestens vier Jahre lang habe ich versucht, Kurse zu finden, aber es gab nur in Bozen welche spät am Abend, dann das Problem der Züge, also meiner Meinung nach sollten sie welche stattdessen nur innerhalb der Schulen anbieten und Aktivitäten in der Sprache machen, um denjenigen, die von außerhalb kommen zu helfen, auch weil wir die Mehrheit sind, sicherlich gibt es nicht viele andere Südtiroler hier in der Schule in der Tat, es gibt nur sehr wenige von euch, also... #00:10:32-9# I: ah tatsächlich?! #00:10:33-9# A: eh ja, alle aus den verschiedenen Regionen Italiens, besonders aus dem Süden, also sind wir alle ein wenig in derselben Situation.... und das ist hier wirklich ein großes Manko, keine Gelegenheiten dafür #00:10:47-3#.

Kapitel 5.3.3

Praktiken im Umgang mit sprachlicher Vielfalt an Südtiroler Schulen auf der bildungspolitischen Ebene

B2_IN_C_28	#00:09:57-4# I: und können sie auch sagen, wenn da keine divergenzen sind, es, gibt es da ein, sozusagen ein gesamtvorhaben, wo sie sagen, oh, das ist ein roter faden, der sich so durchzieht. also wie eben [man hier] damit umgeht mit sprachEN, eben im plural gesehen? #00:10:11-3# C: ja #00:10:12-0# I: ja mhm. #00:10:12-9# C: ja, ah d-also ich würd so sagen, der rote faden, der rote faden ist der, zu ah zu versuchen, das-das äh das sprachen, das sprachen lernen der kinder und jugendlichen ah zu-zu fördern, zu auch da alle mögl-im-auf der-auf der grUNDLAGE, sagen wir mal so, auf der grundlage, der politischen entscheidung, dass es drei schulsysteme gibt, ah auf der grundlage, das aber so frei zu ah so weit zu entwickeln, wies äh, wies halt möglich ist. ah innerhalb dieses-dieses rahmens, dass es drei schulsysteme, dass es drei schulsysteme gibt. und da denk ich sind, haben wir doch ganze menge von ah von-von dingen umgesetzt, also wenn ICH so betrachte, dann seh ich da ganz, ganz klar einen roten faden. und eine und auch ganz, ganz stark eine eine deutliche entwicklung in den, in den jahren. aber da können wir ja noch später dann noch #00:11:18-8#

Kapitel 5.3.4

Praktiken im Umgang mit sprachlicher Vielfalt an Südtiroler Schulen auf der institutionellen Ebene

B2_IN_A_55	#00:07:24-7# I: hm, schön. und wenn wir jetzt mal zu den schulen kommen, denn das wär ja jetzt auch der schwerpunkt, was gibt es denn schon oder was bräuchte es aus deiner sicht, um mehrsprachigkeit an schulen angemessen zu begegnen? also was ist schon da aus deiner sicht, welche beispiele gibt es schon - ? #00:07:42-7# A: da ist ganz viel potenzial, also das krieg ich jetzt über das über das projekt mit, wo wir jetzt mit ein paar schulen ähm arbeiten, äh natürlich haben wir-wir haben äh st-st-t italienischlehrpersonen an den schulen, äh deutschlehrpersonen, englischlehrpersonen, französisch, spanisch - also wir haben an-an-an den, wenn wir jetzt von den sprachengymnasien hier, st-steig ich mal mit dem beispiel ein, weil mir das als besonders gelungen äh erscheint, äh was es also es ist das potenzial da, was es braucht, sind dann noch lehrpersonen, äh die ähm, die sich die zeit freischaufeln möcht ich fast jetzt so formulieren, weil-weil ich-ich empfinde sie schon äh sehr ausgelastet, in ihrer täglichen arbeit. also das ist ja, weil das ist viel denkarbeit mehr, wenn die jetzt projekte, die der mehrsprachigkeit, der förderung der mehrsprachigkeit dienen, äh angehen, dann mü-müssen sie sich schon zeitfenster dafür suchen. also sie sind - ja. das - da-da seh ich einen-eine-eine große herausforderung, aber ähm - f-f gottseidank haben wir einige f- oder-oder sogar ähm viele, die-die das interesse haben und ich sehe da schon ganz ganz viel potenzial. #00:09:03-6#

B3_IN_B_217	#00:45:23-8# I: ist [gibt es da] eine grenze, jetzt für die italienischen schulen? wo sind da . die grenzen, sag ich mal, in bezug auf mehrsprachigkeit? #00:45:30-4# B: hmmm, gestern hatte ich eine familie hier, also ds- die . die kommen, weil sie in . in der grundschule äh eine potenzierung haben -er sind in der vierten, und da ist glaub ich auch neun stunden potenziert, und die sind so gut, und sie sind so zufrieden . dass sie sagen, äh was passiert jetzt in der mittelschule -- bitte? frau . direktor macht halt ihre strukturen ääh das ist jetzt - das ist die unsere und das ist jetzt . das ist die mittelschule, und in der mittelschule ist es dann so, nicht, da haben sie die vier stunden, ist es gleichgeschaltet. und ähm und das ist jetzt plötzlich zu wenig und wir sollen tun dass es mehr wird. und dann . hab ich gesagt, ja, äh, weil wenn ich da jetzt nicht etwas auf die wege bringe, dann könnte es sein, dass fünfzehn, dass, dass eine ganze klasse verloren geht und dann han ich gesagt, nein, han i gsag, so reden wir nicht miteinander. da gehts, es geht nicht um erpressung. es geht nicht darum. sie haben ihre kinder in den, in die italienische schule eingeschrieben, weil sie überzeugt sind -lernen, und ah die gesetzliche vorlage ist derer, dass es auch möglich ist. -klar- kriegen ganz viel deutsch vom kindergarten hinauf bis zur matura, und wenn sie das unterstützen, dann passt es ja. -eigentlich ham wir- sie müssen sich auch, sie müssen sich schon auch im klaren sein, entweder sie wollen ihr kind ah deu- an einer deutschen institution ausgebildet wird und dadurch einen ganz anderen weg nimmt, oder es bleibt an einer italienischen institution, und dort kriegt es eben . dieses stundenkontingent an anderen sprachen, die einfach auch vom gesetz vorgesehen, aber sie können nicht -ich sag schon, dann kann ich, dann sag ich, gehen sie bitte - das haha sie fragt und können sie sem zur anderen haha . ah ja, ok das war ja, aber war dann schon klar, nein nein, ok, gut. äh das war vielleicht ein bisschen krass, aber . schau- sie habn, sie möchten einfach, dass sie das, was sie können, nicht verlieren. das ist natürlich ein anderer an- ansatz. ja . und äh sie sagen, wir haben so schlecht deutsch gelernt, und wir sehen, wie, wie gut die kinder das jetzt machen, und wie begeistert die lehrerinnen sind, und wie gut das team kooperiert, und so weiter und so fort, und das möchten sie halt, dass es in der mittelschule weitergeht. #00:48:05-0# I: gut, verständlich. das wäre nämlich auch meine frage gewesen, wie mehrspachig also die eltern selbst sind und - das heißt, dass ein eher italienischsprachiges . elternhaus dann jeweils -ja, hm, das als wunsch dann für die kinder hat, dass sie zweisprachig dann lernen #00:48:19-2# B: ja, das ist einfach dann wirklich, ja. und weil sie einfach wirklich mit großem stolz sehen, wie die das händeln, und die machen das auch gut, nicht, die kinder, die . die . die lieben ja dieses spiel mit sprachen. kann mich erinnern, wie ich -wegs war, da haben wir immer italienisch gesprochen, und uns so prächtig unterhalten, dass sie dann nicht, die das nicht so gut können, oder. und dann ein bisschen deutsch, ein bisschen italienisch, dieses hin und her, da fühlt man sich dann schon stark, nicht, das ist einfach so. #00:48:49-3#
S4_IN_LP_A_141	#00:24:18-5# I: aber sonst, wenn die kinder, also klar, wenn sie in der ersten klasse kommen, denk ich dann kann man das irgendwie nach und nach auf ein niveau bringen, aber wenn sie zum beispiel in der dritten, vierten, fünften kommen und vielleicht nicht italienisch, nicht deutsch können, // dann #00:24:32-4# B: ja, wir // haben jetzt in der fünften, meine kollegin hat auch ein kind aus albanien bekommen, die sind erst äh gestartet, also erst hierher ah im september sind sie hierher gekommen. wir haben ihren bruder in der ersten. in der ersten kann ich mir vorstellen, dass sich das kind bis in die fünfte, also mit der zeit, der wird die sprache lernen, ohne probleme, die sprachen. aber dieses kind in der fünften, die muss ja inhalte bewältigen und versteht kein wort deutsch. italienisch besser, haben wir gehört. aber sie versteht kein wort deutsch und jetzt sollte sie in die mittelschule gehen. was machen die lehrer, können ja so ein kind, mit den nicht vorhandenen sprachlichen kompetenzen nicht in eine mittelschule weiterschieben. das ist schwierig, also // man muss da genau abwägen. ja. #00:25:17-0# I: ja, klar, weil die inhalten dann komplett andere. ja, // klar. ja. #00:25:21-8# B: und zudem noch eine schwierige familiäre situation, also das noch dazu, aber ich sag nur, DA müsste man jetzt gleich eine hilfe diesem kind, einen CRASHkurs in- in äh in den geben, also wirklich so eine-eine lehrerin zur verfügung stellen. d-DAS sie mitkommt. (unv.) die haben ja noch kinder mit denen sie arbeiten müssen, ist ja nicht nur SIE. und DA zum beispiel müsste man sich schon neue modelle ausdenken, wie-wie macht man das, wenn kinder kommen, die keine sprache haben, ja, wir haben schon ein paar lehrer, die ein paar stunden äh MACHEN kö-konnten, die [C] hat diese stunden gemacht, aber jetzt hab-seh ich niemanden mehr. der die macht. #00:26:03-0# A: mancano proprio le risorse, sia interne, nostre, che dal- dall'esterno, non, non ce le danno dal schulamt.. non riusciamo a ottenerle [Ü: es fehlen einfach die Ressourcen, sowohl interne, unsere eigenen, als auch die von extern, nein, man gibt sie uns nicht vom Schulamt, wir schaffen es nicht welche zu bekommen] #00:26:17-0# I: ja. aber woran liegt das? weil ich denke, es ist ja kein-kein neues problem oder? dass schüler hinzukommen, egal ob sie jetzt italienischer muttersprache sind oder ob sie halt andere familiensprachen haben. wo, weil du hast ja vorhin auch gemeint, von blockaden, (unv.) gesagt, blockaden auch die da sind, auch bürokratischer natur. w-wer hat da die verantwortung? #00:26:44-0# A: also das schulamt äh la quale- ancora più in alto c'è l'aspetto politico credo, quell'aspetto lì. eeh o, o finora si è chiuso un po' un occhio sui- c'è, siamo riusciti ad andare avanti con le risorse che abbiamo eeh e invece il problema sta diventando sempre più grande negli ultimi anni [Ü: also das Schulamt äh es geht da eher noch etwas weiter nach oben, es gibt den politischen Aspekt, denke ich, diesen Aspekt dort. äh oder oder bis jetzt war man dort recht verschlossen und hat ein bisschen ein Auge gehabt auf - das heißt, wir haben es geschafft, voran zu kommen mit den Ressourcen, die wir haben äh aber trotzdem wird das Problem seit den letzten Jahren immer größer #00:27:11-7#
S5_IN_SL_A_51	#00:08:06-1# I: [...] das [heißt es sollen] vorher extra [sprachkurse für neuankömmlinge angeboten werden].? #00:08:08-0# A: das, genau. #00:08:08-4# I: also unterricht in, in der schulsprache. #00:08:11-0# A: dass, dass kinder einfach in, mit den glei- mit der gleichen muttersprache zusammen unterrichtet werden für einen zeitraum und dann erst in die schule I: mhm, aber funktioniert nicht? ok. naja gut, das ist eine politische überlegung wahrscheinlich, auch . also ich kann nur sagen, also bei studien streitet man auch darüber, also obs sinnvoll ist. mein, jeder hat die erfahrung, oder viele haben die erfahrung mit dem studium, erasmus, irgendwo ins ausland, frankreich oder so, und dann hat man erstmal... #00:08:38-9# A: sprachkurs, und dann kommt man erstmal... #00:08:39-3# I: leider spricht das - viel dagegen. natürlich, integration und das soziale... #00:08:43-0# A: es ist ja nicht so, dass die sprachen automatisch gelernt werden. also das ist, es, es stimmt einfach nicht, dass es jedem so leicht fällt. also das . stellen wir ja immer wieder fest. und ich frag mich schon, ma, also ich will ja, dass das kind, dass es dem kind danach besser geht, dass das kind gut mitlernen kann - und wir haben auch festgestellt, dass kinder, die ähm in einer soz- in einem sozialen netz hier sind, die außerhalb der schule kontakte haben mit deutschsprachigen kindern, ähm die sprache ungleich leichter lernen und ähm nach einiger zeit auch im dialekt reden, und während hingegen, wenn sie außerhalb der schule nur mit ihresgleichen oder mit ihrem sprachkreis äh kontakte haben oder häufig noch italienisch sprechen, weil sie vielleicht so in netzwerken sind, wo die halbe familie in die italienische schule, die halbe in die deutsche schule geht, dann ist das ergebnis ungleich äh niedriger. also es ist ganz interessant. kinder, die in vereinen sind, in sportvereinen oder so, ähm, es macht viel aus, ob sie auch außerschulisch mit dem deutschen milieu in kontakt sind oder nicht. also da merkt man schon unterschiede. #00:09:53-9# I: hm #00:09:57-8# A: aber es sind nicht viele. es sind wenige. und das hängt auch von den absichten ab, die die eltern haben, wie sie sich da einbringen, also es ist sehr ähm ja, davon abhängig, denk i. welche absichten haben sie, wollen sie hierbleiben, wollen sich eingliedern, oder haben sie andere vorstellungen, die wir in folge auch nicht wissen. und weil ich muss schon sagen, wir stehen da schon vor einer großen herausforderung. weil wir ganz speziell hier im südlichen teil von südtirol, wir haben ja ganz viele kinder aus zweisprachigen familien, deutsch-italienisch, die haben ganz, stellen ganz besondere anforderungen an uns, und dann kommen die migranten noch dazu. und so langsam wirds eng, weil wir einfach, das wird, isch einfach ein großer anteil dieser schüler, und wir stellen einfach fest, dass es einfach . das ganze niveau einfach nach unten absackt. #00:10:44-5# I: das heißt, über die differenzierung . kommt dann schon ganz viel hin oder... #00:10:49-3# A: in einer klasse wird mehr also deutsch als fremdsprache oder zweitsprache unterrichtet als eigentlich deutsch. wir stehen ja vor der herausforderung, dass die eltern die erwartung an unsere schule haben, äh deutsche schule und die deutsche schriftsprache sozusagen, oder die kinder kommen mit äh der sprache in kontakt, und man- für manche ist das die einzige möglichkeit, wo sie in den kontakt mit schriftsprache kommen und wirklich mit äh mit dem hochdeutsch. und äh, wobei sagen wir mal, wir sprechen eine standardsprache, aber ähm . das ist schon ein problem, wenn dann äh die klasse so heterogen ist, und man schafft es nicht mehr, oder diese äh kinder manchmal untergehen, weil man das niveau des deutschunterrichts so herunterstufen muss, dass es schon gar nicht mehr der altersstufe für normale deutschsprachige kinder entspricht. und das wird immer enger, das ist ein problem. #00:11:43-1#
	#00:46:47-1#

S8_IN_SL_A_98	A: [...] also öffne ich mich und danach ähm können wir alle was lernen, jeder kann was lernen. #00:47:24-1# I: wie kommt man zu der haltung, wie sind sie zu der haltung gekommen? kann man das zurückverfolgen zu.. vielleicht zur ausbildung? #00:47:31-6# A: ich weiß es nicht, also ich denke mir . ich denke mir, es gibt manchmal offenere und weniger offene menschen, vielleicht einfach vom charakter her auch, das ist, sind dann immer auch ganz persönliche geschichten, ja. äh ist jetzt schwer zu sagen, äh aber ich denke mir ähm man kann auch als vielleicht etwas verschlossenerere person äh sich nochmal öffnen, ja. man brau- brauch halt dann unterstützung, das ist auch das, was ich versuche, äh wenn es um einen mitarbeiter geht . dann ist es das, was ich auch versuche bei teambildungen zu machen, man hat natürlich bilder auch von personen, von menschen, äh sei es über qualifikationen oder auch über ganz menschliche seiten, über das wie jemand umgeht mit anderen oder so, ja. da entstehen natürlich bilder und äh . ja, die, ich denke, ich versuche halt immer wenn ich teams bilde ähm so auch wiederum gemischte teams zu bilden äh wo ich mir denk, äh da kann jemand jemand anderen hereinholen oder oder . das gelingt vielleicht nicht immer aber es gelingt vielleicht auch oft und äh ich denk, man versucht einfach auch personen zu stärken, in manchem muss man ja den auch ganz offen in einem gespräch ansprechen, vielleicht nicht gerade im kollegium, aber in einem zweiergespräch merk ich äh wenn das grundsätzlich ein wohlwollen gespürt wird, dann nehmen die menschen eigentlich viel an, dann spricht man auch mal bestimmte dinge an, die man vielleicht wahrnimmt und sagt, ich glaub da stehen sie sich vielleicht selbst auch einmal im weg oder so. ja, ich hab da eigentlich auch durchaus auch positive erfahrungen gemacht, dass menschen sich dann schon auch einlassen in in solche äh gespräche. mein, man tut ja, die tut sich ja selbst nichts gutes, ja. ich mein, wenn da jemand äh im unterricht steckt und äh sich in irgendetwas verrannt hat und äh ist vielleicht noch zwanzig jahre lehrer, äh ist ja, da hat die person ja selbst äh ein großes interesse daran, dass sie vielleicht ein persönliches problem, das man halt auch manchmal haben kann, dass sich dann aber auch auf die arbeit auswirkt, hier vielleicht einen schritt weiter zu kommen. also ich denk, für die haltung ist es effektiv schwierig, die kann man nicht verordnen, ja. äh man kann darüber sprechen, das schon, auch im kollegium ganz allgemein kann man darüber sprechen, das tun wir auch oft, äh ich denk auch ähm klare aussagen von der führungskraft haben auch eine wirkung, bin ich auch überzeugt, ähm verordnen kann man sie nicht, man kann dann helfen vielleicht dem einen oder anderen, das auch. ich glaube nämlich schon, dass äh personen sich auch verändern können, natürlich, ja. wir sind pädagogen, wenn wir nicht dran glauben, dann wärs traurig.. äh- [telefon läutet, reden am telefon] A: tschuldigung. ja, ich weiß es nicht, jeder hat seine geschichte, auch ich, ja. ich denk mir, wenn ich jetzt an meine geschichte zurückdenke, jetzt auch als lehrerin, ich denk eine bestimmte offenheit hatte ich sicher . von anfang an. ich hab mich relativ früh äh seinerzeit auf den integrationsunterricht eingelassen, ich spreche jetzt äh von integrationen sagen wir mal behinderter, ja, äh das war damals noch relativ neu, plötzlich ist dieses neue gesetz gekommen, äh ja. nicht jeder wollte das auf antrieb, ich hab mich gleich bereit erklärt, eine integrierte klasse zu übernehmen, mich hat das immer interessiert, ähm hatte eben auch lust, mit äh anderen zusammenzuarbeiten, denn damals hatte man nur . damals gab es noch das einlehrersystem bei uns, also hatte man nur in so einer klasse dann auch einen integrationslehrer teilweise zur seite, mich hat auch das immer interessiert, war noch bevor dann die schulreform kam mit dem äh teamunterricht, ja, der ist glaube ich zweiundneunzig gekommen, glaube ich mich zu erinnern, und äh eben integration ist mit fünfundsiebzig eingeführt worden, und da hatten wir noch lange nachwehen, bis das dann wirklich so . weil natürlich es gibt ja nicht dann so viele kinder, die äh eben auch eine behinderung haben, insofern konnten dann oft noch jahrelang lehrer sich damit auch irgendwo nicht beschäftigen, und einfach sagen, ja mich interessiert das nicht, das werden schon die anderen lösen, ja. mich hat das eigentlich immer interessiert, also vielleicht hab ich da eine bestimmte offenheit von anfang an auch gehabt, ich weiß es nicht. ich denk, das sind dann ganz persönliche geschichten, aber . ähm ich glaub halt, dass man die mitbringen muss und . darüber gibt es sehr wohl im kollegium auch gespräche, auch so allgemeine diskussionen, und ich spür schon eine bestimmte akzeptanz im kollegium, da ist hier einfach auch diese neugier da, sich einzulassen und auch äh lernen irgendwo in der situation, das, ja. #00:52:30-1#
S8_IN_LP_B_127	#00:16:32-8# I: wie wird das da gehandhabt? also wenn jetzt neunkömlinge also mitten im schuljahr kommen oder einfach noch dazu, gibt es da #00:16:38-9# B: ja, also wenn jetzt neunkömlinge kommen, dann sind zusätzliche förderstunden eben zugeteilt und zwar also die sprachlehrerin der ersten klasse übernimmt die kinder, die eben in die erste klasse eingeschult werden, dann für die zweite klasse und ich bin jetzt für die oberstufe zuständig, dritte, vierte, fünfte klasse. da schau ich einfach, wo kleine gruppen sind. zum beispiel bei den religionsbefreiten kindern und nehme die kinder dann zusätzlich dazu oder ich bekomme zusätzliche stunden eben. //die frage ist auch #00:17:11-8# I: aber das ist ja auch endlich// #00:17:11-9# A: ja, eben #00:17:14-6# B: ja, eben. #00:17:14-8# I: ja, was dann geht. #00:17:15-4# B: UND, der anfangsunterricht eben, in der zweiten stunde, der für diese kinder ganz wichtig ist, weil da wird einfach das sprachl-die sprachliche basis eben geschaffen und aufgebaut. und ich sprech mich dann auch immer mit diesen lehrer-mit dieser lehrpersonen ab und wir schauen uns dann ein bisschen anzugleichen, die gleichen inhalte eben zu vertiefen, damit die kinder auch eine kontinuierliche wiederholung eben haben und so wars jetzt zum beispiel bei einem kind in der vierten klasse, da haben wir jetzt ähm täglich, also fast täglich, also von dienstag bis freitag eben eine zusätzliche sprachförderstunde eben freigeschauft, damit es eben gefördert wird, neben dem anfangsunterricht auch bei mir. #00:18:04-3#

Kapitel 5.3.5

Praktiken im Umgang mit sprachlicher Vielfalt an Südtiroler Schulen auf pädagogisch-didaktischer Ebene

B1_IN_A_57	#00:17:40-3# I: und auch sprachsensibel bis zu einem gewissen punkt dann unterrichten? #00:17:43-0# A: ja ja #00:17:43-0# I: ok #00:17:46-3# A: und wichtig dann - und es ist dann auch wichtig, dass wichtige begriffe zum beispiel in mathematik, dass die schüler diese auch in der anderen sprache irgendwie kennen. erdkunde zum beispiel, erdkunde ist ein italienisches fach, wird also in italienischer sprache unterrichtet, aber gewisse begriffe müssen die schüler auch in der anderen sprache haben. #00:18:07-0# I: wird das dann auch einbezogen in den unterricht, oder #00:18:07-9# B: ja, das ja. ja das ist dann auch - in naturkunde zum beispiel. naturwissenschaften ist ein fach, das in deutsch unterrichtet wird in der mittelschule, aber wenn sie dann die hefte anschauen, ich weiß nicht, wo dann die bäume durchgenommen werden oder irgendein thema in naturkunde, da sind meistens dann drei begriffe darunter geschrieben - italienisch, deutsch und ladinisch. damit eben die schüler diese begriffe in drei sprachen haben, also fauna, flora und so. das ist natürlich eine große herausforderung für die schüler und für die lehrer, besonders für die schwachen schüler, nicht. also unsere schule ist eine schule, die für gute schüler sehr sehr positiv ist und bereichernd, also sie erreichen sehr gute ziele, für schwächere schüler ist es eine schwierige schule, nicht, das ist ganz klar, dessen sind wir uns schon bewusst. #00:19:00-5# I: eben weil es in den drei sprachen ist- #00:18:59-5# A: ja, durch die sprachen ist die komplexität sehr groß und dann - ja. #00:19:02-7#
B2_IN_C_266	#01:12:17-0# I: und wenn sie eine prognose abgeben würden, wo steht südtirol im bezug auf mehrsprachigkeit und sprachdidaktik in zehn, zwanzig jahren? #01:12:28-9# B: ja, da ist natürlich, ja, obs in zehn jahren, obs jahren oder so, ah die, die grundfrage ist da, ob es diese äh-h diese, ob es diese trennung in, in äh drei schulsysteme, ob es die in zwanzig jahren noch gibt. das #01:13:01-9#
	#00:07:09-2# B: [...] nein, wir hatten keine ladinischen [professoren]. #00:07:18-1# I: das heißt, man reflektiert dann selbst für sich und #00:07:20-5# B: ja #00:07:20-5# I: überträgt das dann praktisch, ja auf die situation. #00:07:22-9# B: obWOHL, ich muss sagen, ladinisch ähm wird hier zwei stunden pro woche unterrichtet, (,) aber allgemein, jetzt nicht nur in der schule, aber auch ähm so im-m im allgemeinen wird das eher bez-nicht als negativ betrachtet, aber es ist nicht, es ist NICHT WICHTIG gut fr-ladinisch schreiben zu können, hauptsache englisch. #00:07:51-1#

S1_IN_LP_B_83	I: okay, mhm. #00:07:51-4# B: und DANN erst lange danach deutsch und italienisch. aber ladinisch ist unwichtig, weil ladinisch wird sowieso nur von wenigen menschen gesprochen, deswegen äh wird leider dem ladinischen oft zu wenig äh gewicht gegeben. und wir hauptsache englisch. und ähm, das merkt man dann auch in der, ICH SPRECHE AB UND ZU LADINISCH in der klasse, etwas zu erklären, um die vergleiche mit der, mit der sprache zu machen, aber ich weiß, ähm, es ist fast tabu, wehe, wenn man ladinisch spricht in der klasse. auch zum beispiel im italienischfach oder-oder-oder deutsch. und eben ladinisch, also ich weiß nicht, was du denkst, aber mir kommt vor, es ist, ja es ist halt ladinisch. ist nicht wichtig. //aber, den engl- #00:08:41-6# C: ja. ich kann das nicht so// #00:08:41-6# B: dem englisch, aber auch so zum beispiel in-im leben, wenn man versucht-wenn man versucht, es korrekt zu schreiben, weil es ist schwierig, korrekt zu schreiben, dann gibts einige, sagen ach, ist ja gleich. ich-ich spreche es so aus, deswegen ist es ja auch schreibe ich es auch so. aber zum beispiel deutsch muss man korrekt schreiben, italienisch auch und ladinisch ist OFT, auch wenn man in büROS äh irgendwo hingeht und etwas schreibt, dann (..) es ist eigentlich ein bisschen schade. #00:09:12-1#
S4_IN_SL_A_141	#00:46:54-1# I: also ein sprachenfreundliches klima... #00:46:56-3# A: ja, und wir fördern diese auftrittskompetenz auch, wenn, wenn wir zum beispiel delegationen haben oder gäste, dann trauen sie sich auch, zu fragen, wer seid ihr, was macht ihr hier, wie heißt ihr. und ich hab auch schulen im ländlichen bereich erlebt, wo sie, wo die kinder einfach viel zu schüchtern wären, eine frage zu stellen. da ist man lieber still. und da muss ich sagen, diese schiene wird sie schon. also auch unterstützen, einfach ein bisschen mehr, es geht mir ja beim englischlernen auch so. wenn ich aus angst, ich sag jetzt was falsch, immer den mund halte, dann äh lerne ich nicht, und wenn, wenn ich sage, ja, ich weiß jetzt, ich sag diese drei, vier sätze auf englisch und ich werde viele blödsinne mit einpacken und es ist mir aber egal, ich probiers trotzdem, dann hab ich natürlich mehr gelernt als, als wenn ich immer nur still bin aus angst, dass ich fehler mache. #00:47:54-3# I: mhm. ja, das möglichst früh mitzugeben eben, das ist viel wert. und sollen sie auch als, als mehrsprachige personen dann. also als selbstbewusste mehrsprachige personen die schule verlassen, ist das auch ein ziel, oder [...] #00:48:10-2# A: ja, ja, ja. also unsere kinder sind schon mehrsprachig. also die tatsache zum beispiel auch, dass nach der dritten mittelschule einige dann italienische oberschule gehen oder deutsche, also dass sie hier frei wählen können, oder. dass sie nach der matura zum beispiel kein problem haben, eine italienische oder eine deutschsprachige universität zu besuchen, weil sie einfach beider sprachen mächtig sind, dass sie auch relativ gut im englischen sind, denn die dritte sprache geht so ziemlich. mit, also. bei den äh englischtests schließen sie gut ab. haha, also. muss ich schon sagen, auch italienisch. thüringer kompetenztest ist natürlich ein stück schwieriger für unsere kinder, denn wenn kinder, viele kinder mit migrationshintergrund über einen geringen wortschatz verfügen, dann wissen sie auch nicht, was das, was dieser test von ihnen will. dann lesen sie halt einfach und brauchen ihre ganze zeit, den text zu erschließen, und verstehen ein drittel davon, und, und dann können sie natürlich die äh die gefragten sachen nicht so lösen, als dass sie dann viele punkte bekämen. aber das sind halt unsere bedingungen. #00:49:26-6#
S9_IN_LP_1_A_89	#00:15:02-6# A: aber ich finde es eine ganz ä-h-m, ein recht dankbares trittbrett, ist die thematik sprache und identität oder sprache, kultur(.)identität und dann das in plural setzen, sprachEN, kulturEN und identiTÄTEN und DA kann man einiges hereinholen ähm hab ich gemerkt und eigentlich auch äh auf jeder klassenstufe. also von der ersten bis in die fünfte klasse. es ist eigentlich eine thematik, äh wo man sehr viel bewusstsein schaffen kann. auch bewusstsein für das-für-für den dialekt, dass der ne weitere sprache IST und dass das eigentlich äh für viele die muttersprache wär oder die familiensprache ähm, das es unterschiede IM deutschen gibt äh zwischen sprachregistern ähm und das natürlich dann auf englisch gefÜHRT, äh als klassengespräch oder als äh diskussionsgespräch äh macht einfach nochmal weiter auf äh, englisch ist ein dankbares fach, weil man kann die ganze welt so ab-ah-klappern ähm und äh hat überall die berechtigung reinzugehen und reinzuschauen ähm ich denk, da ist einfach das fach englisch auch äh sehr hilfreich, weil man MIT anderen kulturen und deshalb auch anderen sprachen immer wieder ähm in kontakt äh kommt und warum hat dieser autor ähm beispielsweise auf englisch geschrieben und ähm nicht auf französisch oder warum schreibt beckett zuerst französisch und DANN englisch. ähm könnte ihr euch das erKLÄREN äh und da kommt man eigentlich auch in einer sprachenklasse äh ein stückchen ähm die mh-blockaden sind da manchmal ein bisschen früher da, als in anderen klassen, was jetzt die reflexionsbereitschaft anbelangt. aber da ist jede gruppe dann immer wieder anders. und, und dass man eine recht BREITES spektrum an-an herkunftssprachen oder mehrsprachigen äh situation findet, das-das kommt eigentlich STÄNDIG vor. ähm w-wie viel das dann WERTgeschätzt wird, hat vielleicht wie DU sagst, eben auch mit der vorhergehenden schulLAUFBAHN zu tun. wurden diese sprachen vorher schon wertgeschätzt oder äh will man die eher verbergen und nicht dazu stehen und sagen, ich bin auch so wie alle anderen und will so behandelt werden, wie alle anderen und das ist halt n-n längerer weg, aber ich merke, wenn man klassen wirklich einmal drei jahre lang äh begleitet, dann kommen so viel mehr persönliche dinge auch raus, wenn, wenn sich schülerinnen und schüler einfach ähm aufgehoben, geborgen fühlen IN DER einen stunde und merken, ich will das WIRKLICH wissen, es interessiert mich WIRKLICH, es geht nicht nur um die note und es geht nich um, es geht jetzt wirklich um den austausch von-von positionen. #00:17:43-6#
S10_IN_SL_A_53	#00:12:43-7# I: e c'è una formazione speciale per gli insegnanti per fare questo? o come si fa? come inizia? #00:12:53-3# A: allora sí. c'è stata una formazione a- di- a piú livelli diciamo e di piú- sono stati vari momenti di formazione. allora - sicuramente é stato anche molto importante come le dicevo- le accennavo prima - il fatto di andare a osservare - a fare ospitazioni in varie realtà plurilingue. c'è in scuole che hanno-hanno avuto prima di noi esperienze di successo di insegnamento e apprendimento della seconda lingua. per cui prima di iniziare- gli insegnanti che stavano per iniziare appunto sono andati - hanno visto - hanno visitato alcune scuole in lingua ladina anche scuole dell' infanzia - hanno visitato altre scuole in lingua italiana e tedesca che hanno esperienze di didattica diciamo cosí di potenziamento della-della-del plurilinguismo - dell' apprendimento della seconda lingua. e poi comunque éh sono- hanno frequentato e continuano a frequentare tutti in questi anni - c'è mano a mano che i docenti entrano a far parte di quest' esperienza- perché abbiamo iniziato con la prima - seconda. frequentano tutti dei corsi di formazione che riguardano sia la didattica della lingua ma anche per esempio- siccome in questa sezione usiamo lo zahlenbuch - l'utilizzo dello zahlenbuch - quindi la didattica della matematica - la didattica delle scienze e adesso iniziamo anche con dei corsi di didattica della- e geografia in I2. hanno anche frequentato dei corsi e sono stati anche sostenuti nell' alfabetizzazione bilingue - perché questa é una sezione in cui i bambini vengono alfabetizzati col uso dell' alfabeteria bilingue e in entrambe le lingue dall' inizio. per cui anche lí oltre ad andare ad osservare la scuola ladina che lo fa da sempre - abbiamo éh diciamo cosí ogni anno i nostri isegnanti seguono dei percorsi di formazione. oltre all' ospitazione e alla formazione abbiamo anche éh una- il monitoraggio di esperti esterni. abbiamo avuto claudi scochi per esempio che adesso lavora all' università e erika atzberger che ha curato l' edizione alto-atesina dello zahlenbuch che attualmente segue i nostri docenti - nel senso che riceve da noi un pacchetto di ore er la consulenza - concorda con gli insegnanti le attività-le attività da proporre - va in classe - osserva e poi da un feedback agli insegnanti. questo lo fa regolarmente. éhm - ecco cosí abbiamo lavorato per la scuola primaria. per la scuola secondaria di secondo grado in realtà non abbiamo proposto dei percorsi di formazione mirata però abbiamo lavorato molto sulla programmazione. nel senso sulla programmazione condivisa- siccome gli insegnanti che svo- é-é una situazione un po' diversa rispetto alla primaria. nel senso che i percorsi cili che abbiamo proposto alla scuola secondaria di primo grado e che proponiamo - li proponiamo sempre in compresenza tra l' insegnate di disciplina e l' insegnante di seconda lingua. quindi in realtà quello che si ha fatto in questi anni é stato soprattutto il- diciamo un lavoro volto a garantire che ci fossero dei momenti istituzionalizzati di programmazione condivisa - in cui riflettere insieme sulle competenze linguistiche da perseguire - le competenze disciplinarie da perseguire. adesso che iniziamo anche alla scuola media con un sezione con potenziamento della seconda lingua in cui prevediamo anche di insegnare comunque parti di discipline o discipline intere in I2 - abbiamo però invece in previsione una formazione che sia piú simile a quella che abbiamo svolto nella scuola primaria. Quindi c'è un esperto- c'è un gruppo scientifico per il monitoraggio - le opitazione le abbiamo già fatte nel senso già gli insegnanti sono andati- hanno fatto ospitazione- hanno visto e la-la possibilità di una formazione piú mirata sulle discipline che verranno veicolate nella seconda lingua #00:17:27-6# [Übersetzung] #00:12:43-7# I: und gibt es eine spezielle Ausbildung für Lehrer, um dies zu tun? oder wie macht man das? wie beginnt es? #00:12:53-3#

	A: Also ja. Es gab eine mehrstufige Fortbildung, sagen wir, und mehr - es gab verschiedene Fortbildungseinheiten. Dann - sicherlich war es auch sehr wichtig, wie ich bereits erwähnt habe - die Tatsache zu beobachten, dass wir uns in verschiedenen mehrsprachigen Realitäten befinden. Es gibt Schulen, die vor uns erfolgreiche Erfahrungen mit dem Lehren und Lernen der zweiten Sprache gemacht haben. Also, bevor sie anfangen - die Lehrer, die gerade anfangen sollten, gingen sie zu denen hin - sie sahen zu - sie besuchten einige Schulen in ladinischer Sprache, auch Kindergärten - sie besuchten andere Schulen in italienischer und deutscher Sprache, die Erfahrungen mit dem Unterricht haben, sagen wir mal, mit der Stärkung der Mehrsprachigkeit - mit dem "Erlernen der zweiten Sprache". Und dann lernen sie es auf jeden Fall - sie haben all diese Jahre teilgenommen - es gibt, wenn die Lehrer Teil dieser Erfahrung werden - wie wir mit der ersten - zweiten Klasse begonnen haben. Alle nehmen an Schulungen teil, die sowohl den Sprachunterricht als auch zum Beispiel, da wir in diesem Abschnitt Zahlenbuch - die Verwendung von Zahlenbuch - dann Mathematikunterricht - naturwissenschaftlichen Unterricht verwenden und nun auch mit Kursen zum Geographieunterricht in der L2 beginnen. Sie haben auch Kurse besucht und wurden auch bei der zweisprachigen Alphabetisierung unterstützt - denn es gibt eine Sektion, in der die Kinder von Anfang an mit zweisprachiger Alphabetisierung und in beiden Sprachen unterrichtet werden. So werden sie nicht nur die ladinische Schule anschauen, die das schon immer getan hat - wir müssen das jedes Jahr sagen, dass unsere Lehrer Bildungswege gehen. Wir hatten zum Beispiel Claudia Scochi, der jetzt an der Universität arbeitet und Erika Atzberger, die die Südtiroler Ausgabe des Zahlenbuchs herausgegeben hat, dem derzeit unsere Lehrer folgen - in dem Sinne, dass sie von uns ein Paket von Stunden und Ratschlägen erhalten - sich mit den Lehrern über die geplante Aktivitäten austauschen - in die Klasse gehen - beobachten und dann ein Feedback an die Lehrer geben. Das tun wir regelmäßig. ähm - so haben wir das für die Grundschule erarbeitet. Für die Sekundarstufe II haben wir nicht wirklich gezielte Ausbildungskurse vorgeschlagen, aber wir haben viel an der Planung gearbeitet. Im Sinne der gemeinsamen Planung - da die Lehrer, die ich weitergebildet habe - eine etwas andere Situation haben als in der Primarstufe. In dem Sinne, dass die CLIL-Kurse, die wir für die Sekundarstufe I vorgeschlagen haben und die wir vorschlagen - wie wir sie immer in Zusammenarbeit zwischen dem Fachlehrer und dem Lehrer der Sekundarstufe II vorschlagen. So war in Wirklichkeit das, was wir in den letzten Jahren getan haben, vor allem die Arbeit, die darauf abzielte, dass es institutionalisierte Momente der gemeinsamen Planung gibt - in denen wir gemeinsam über die zu erbringenden Sprachkenntnisse nachdenken - die zu erbringenden fachlichen Kompetenzen. Jetzt, da wir auch in der Mittelschule in einem Bereich mit der Stärkung der zweiten Sprache beginnen, in dem wir auch Teile von Fächern oder ganze Fächer in der L2 unterrichten wollen - hoffen wir doch auf eine Ausbildung, die diejenigen für die Grundschule ähnlich ist. Es gibt also einen Experten - es gibt eine wissenschaftliche Gruppe zur Begleitung - die Optionen, die wir bereits in dem Sinne für den Weg entwickelt haben, den die Lehrer bereits gegangen sind - und haben die Leitung übernommen - haben hingesehen und eine gezieltere Fortbildung für die Fächer entwickelt, die in der zweiten Sprache vermittelt werden sollen #00:17:27-6#
S12_IN_LP_B_75	#00:04:34-8# B: e uguale in quarta- io adesso ho fatto un lungo percorso con le certificazioni, che non è soltanto una preparazione, ma è lingua, perché è chiaro che per me è un lavoro perché ho dovuto- e la formazione del vocabolo.. cioè, è un lavoro duro. e poi adesso mi sono fermata e faremo [???] ho chiesto ai ragazzi "che cosa vi interessa?" e mi han detto: "ci interessa letteratura coloniale", e cioè le voci inglesi dall'altro mondo, il pakistano che scrive, il nigeriano che scrive.. e quindi faremo questo percorso, insomma. e in quinta è chiaro, i mostri sacri come joyce e (elliot?) e poi ho fatto- sto facendo l'Irlanda, la questione irlandese- c'è, cerco di andare su qualcosa che (.) a loro interessa. ho fatto leggere il diario di bobby sands in quinta, è molto- è piaciuto molto [...] quindi questo è stato diciamo un po' la mia evoluzione. ecco e che credo che sia la cosa più importante, c'è di far vedere che quello che loro fanno è proprio una formazione culturale e di diventare (.) a tutto tondo delle persone che escono da qua e si sanno muovere nel mondo. #00:05:38-3# [Übersetzung:] #00:04:34-8# B: und das Gleiche in der vierten Klasse - jetzt habe ich einen langen Weg mit den Zertifikaten gemacht, was nicht nur eine Vorbereitung ist, sondern es ist Sprache, weil es klar ist, dass es für mich ein Job ist, weil ich es tun musste - und die Wortschatzarbeit... das heißt, es ist eine harte Arbeit. Ich habe die Kinder gefragt: "Was interessiert euch?", und sie sagten: "Wir interessieren uns für koloniale Literatur", das heißt, englische Stimmen aus der anderen Welt, der Pakistani, der schreibt, der Nigerianer, der schreibt... und so werden wir diesen Weg gehen, kurz gesagt: und in der fünften Klasse ist es klar, die heiligen Monster wie Joyce und Elliot und dann habe ich - ich mache Irland, die irische Frage - ich versuche, zu etwas zu kommen, das (.) sie interessiert. Ich habe sie in der fünften Klasse das Tagebuch von Bobby Sands lesen lassen, es ist sehr - sie mochten es sehr [...] Und das ist meiner Meinung nach das Wichtigste: zu zeigen, dass das, was sie tun, wirklich eine kulturelle Bildung ist, und zu (.) vielseitigen Menschen zu werden, die von hier kommen und wissen, wie sie sich in der Welt bewegen können. #00:05:38-3#
S12_IN_SL_A_163	#00:15:43-8# I: mhm, was sehr viel ist, also es wird viel da zusätzliche angeboten. das ist sehr beeindruckend. und ähm was ist sozusagen das ZIEL dabei? also die schüler sind äh fünf jahre an der schule, haben so viele angebote in den verschiedenen sprachen und sicher zusätzlich auch noch mehr. was is so, was is für dich das ziel, also wenn ein schüler nach den fünf jahren die schule verlässt, im bezug auf-auf die mehrsprachigkeit der schülerinnen und schüler? #00:16:10-2# A: uhm ehm te lo dico in italiano. #00:16:11-6# I: mhm. #00:16:12-5# A: ehm (.) lo scopo della scuola in questo senso rientra anche il plurilinguismo, la formazione plurilingue, è far crescere la persona. ehm quindi la sfida dell'imparare più lingue, del consentire ai ragazzi di uscire da una scuola ehm veramente plurilingue, il che significa non perfettamente bilingui o trilingui in senso ideale, ma concretamente in possesso di strumenti che consentano loro di muoversi nel mondo, ecco, questa secondo me è la sfida della scuola così come del plurilinguismo. #00:16:57-5# [Übersetzung:] #00:15:43-8# I: Mhm, was sehr viel ist, also es wird viel es gibt da zusätzliche Angebote. Das ist sehr beeindruckend. und ähm was ist sozusagen das ZIEL dabei? also die Schüler sind äh fünf jahre an der Schule, haben so viele Angebote in den verschiedenen Sprachen und sicher zusätzlich auch noch mehr. was ist so, was ist für dich das Ziel, also wenn ein schüler nach den fünf Jahren die Schule verlässt, im Bezug auf-auf die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler? #00:16:10-2# A: Ähm, ähm, ich sage es dir auf Italienisch. #00:16:11-6# I: mhm. #00:16:12-5# A: Ähm (.) Das Ziel der Schule ist in diesem Sinne auch Mehrsprachigkeit, mehrsprachige Bildung, das ist, die Person wachsen zu lassen. ehm daher die Herausforderung, mehr Sprachen zu lernen, den Kindern zu ermöglichen, die Schule -ehm wirklich mehrsprachig zu verlassen, was bedeutet, dass sie nicht perfekt zweisprachig oder dreisprachig im idealen Sinne, sondern konkret im Besitz von Werkzeugen sind, die es ihnen ermöglichen, sich in der Welt zu bewegen, gut, dies ist meiner Meinung nach die Herausforderung der Schule sowie der Mehrsprachigkeit. #00:16:57-5#

Kapitel 5.5.2

Visionen auf sprachlicher Ebene für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Südtiroler Bildungswesen

P2_IN_A_53	#00:09:20-6# A: na absolut und man-man versucht auch nicht das thema sprechen wir jetzt deutsch oder spricht man italienisch? ich hab diese- auch das- auch wieder was man aus der kolipsi studie gelesen hat - was spricht man dann? es ist- es wird viel wenn angehörige verschiedener sprachgruppen in einem raum sind - sicher viel mehr noch italienisch gesprochen aber mein bezug dazu ist sehr unkompliziert - man kommt sich sozusagen gerne entgegen und sehr häufig erleb ich auch der ebene mit verwaltung - weil da sind wir doch wieder auf einer anderen ebene - dass man gerade jeder versucht in der jeweils anderen sprache zu antworten und zu sprechen - auch um ein bisschen schon zu beweisen - ich will und ich kann. das-das merk ich stark. also dass man wirklich tatsächlich merkt also irgendwo man spricht fast aus höflichkeit - entgegenkommen in der zweiten sprache wenn jemand anderes anwesend ist und der andere antwortet möglicherweise auch wieder in der zweiten sprache um auch dem wieder entgegenzukommen. also dort kommt mir schon vor das ist doch wieder eine andere diskussion als sonst wirklich muss ich sagen die breite gesellschaftliche - das man da versucht wirklich nicht nur entgegenzukommen sondern dann auch fast zu beweisen - na na ich spreche es schon-ich spreche es- #00:10:26-0# I: ist es eine neuere entwicklung? ah #00:10:28-5# A: ja ja ganz interessant. ja das nehm ich schon stark wahr #00:10:30-3#

S2_IN_LP_B_788	I: und wie ist das // bei euch [was wünscht ihr euch]? #00:59:32-6# M [zu B]: jetzt gehts los mit deiner liste (lacht) #00:59:34-4# B: (lacht) na, gerade was die [A] gesagt hat, auch das wünsch ich mir für italienisch und zwar praktisch, italienisch ist nicht SO eine modesprache. ich würde mir wünschen, dass italienisch-italienisch an mehr wert äh gewinnt. an mehr soziale akzeptanz und mehr anerkennung. ja, das würde ich mir wünschen. und vielleicht mehr, also das italienisch mehr geförder-äh-gefördert wird? gefordert? #00:59:57-1# M: ge[fordert] #00:59:58-0# B: gefördert wird, ja. gefördert wird. ja. mh und äh ich hab sehr äh darunter gelitten das (lachend) geschichte jetzt äh in deutsch unterrichtet wird, das hab ich sehr, sehr gern gemacht. mit dem, es ist auch sehr wichtig, dass äh im italienischen unterrichtet wird. d-h-wir haben äh #01:00:16-1# M: da - unterschiedliche meinungen (lachend) #01:00:17-4# B: ja, da unterschiedliche meinungen, ja, aber ja. ich würde mir wünschen, dass es m-mehr fächer im italienischen unterrichten werde-unterrichtet werden, weil ich glaub auch, so wie jetzt äh die situation ist #01:00:29-4# M: (unv.) #01:00:32-3# B: ja, ich bin, also jetzt haben wir vielleicht die zeit nicht dafür, aber ich finde, n-h-im also wir betrachten das in gröden, deutsch irgendwie mehr gesprochen wird, das sch-da hat italienisch wenig, da üben sie italienisch weniger, sagen wirs ganz einfach. und wir haben auch gewisse fächer, so wie zum beispiel äh sport #01:00:55-7# M: ja, da könnte man sich drüber diskutieren, // (unv.) #01:00:59-3# B: auf italienisch // #01:00:59-7# I: (unv.) auf italienisch ist. #01:01:01-4# B: // oder russisch oder italienisch. #01:01:03-7#
S10_IN_SL_A_118	#00:16:12-9# A: [...] e sicuramente un-un-un punto che in futuro secondo me disognerà prendere in considerazione sarà veramente anche l' aspetto del dialetto anche se dici - quale? però se siamo qui devi-devi in qualche modo dare la possibilità ai bambini sì di sapere che questa é la lingua- #00:16:42-9# I: mhm. quotidiana e personale - mhm #00:16:47-0# A: sì-sì. perché altrimenti fanno poi fatica ad usarla fuori di scuola - no? #00:16:55-1# I: sì mhm. si questa- si dice discrepanza in italiano? #00:17:00-1# A: sì discrepanza fra- sì-sì effettivamente. e poi-e poi éhm non so per esperienza mia personale ma quando appunto mi sono avvicinata alle mamme della classe di mia figlia che parlavano il dialetto e io ho cominciato a parlare il tedesco che-che ho imparato insomma e ecco si ripeteva la-la situazione dove - okay si decide di parlare tutti in italiano <lachen> questo appunto perché- ma non-non-non la vedo una cosa assurda - non la vedo una cosa così strana perché se uno non é in grado di parlarlo e scegli l' altra strada #00:17:44-7# I: ma sì - mhm. sì anche una strategia logica <lacht> #00:17:50-4# A: ebbé certo. logica e anche voglio dire - c'é guista da-da persone che usano anche un cervello - non é che- #00:18:01-5# [Übersetzung] A: [...] es gibt noch einen Punkt, der in Zukunft meiner Meinung nach auch den Aspekt des Dialekts außer Acht lassen wird, auch wenn man sagt - welches? aber wenn wir hier sind, muss man den Kindern irgendwie die Möglichkeit geben zu wissen, dass dies die Sprache ist - muss man die Möglichkeit geben #00:16:42-9# I: mhm im täglichen und persönlichen - mhm #00:16:47-0## A: Ja, ja, ja, denn sonst haben sie Schwierigkeiten, es außerhalb der Schule zu benutzen - nicht? #00:16:55-1# Ich: ja mhm. Ja, das hier - nennt man das auf Italienisch Diskrepanz? #00:17:00-1# A: Ja Diskrepanz zwischen - ja ja tatsächlich. Und dann - und dann weiß ich es nicht aus eigener Erfahrung, aber als ich mich an die Mütter der Klasse meiner Tochter wandte, die den Dialekt sprachen, und ich begann, das Deutsche zu sprechen, das ich kurz davor gelernt hatte, hier war die Situation, in der - okay, du entscheidest dich, alles auf Italienisch zu sprechen <lachen>, gerade weil - aber ich nicht - ich sehe nichts Absurdes - ich sehe etwas nicht so Seltsames, weil, wenn man nicht in der Lage ist, es zu sprechen und den anderen Weg zu wählen #00:17:44-7#. I: aber ja - mhm. ja auch eine logische Strategie <lacht> #00:17:50-4#. A: Sicher. Logik und ich möchte auch sagen - es gibt einige wenige Leute, die auch ein Gehirn benutzen - nein das ist es nicht. #00:18:01-5#

Kapitel 5.5.3

Visionen in Bezug auf Personen für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Südtiroler Bildungswesen

B3_IN_B_17	#00:04:17-1# B: [...] und eine veranstaltung haben wir gemacht, äh da habe ich einen europäischen sprachenlehrer ein bisschen zu erklären, oder überhaupt diese dokumente, den referenzrahmen, das sprachenportfolio. dann äh (-), und dann die umsetzung, also die europäischen richtlinien für die umsetzung dazu, und das, das ist das, was mir so ein bisschen vorschwebt, nicht, ich glaube, dass ein ein ein südtiroler sprach(portf)- dieses dokument ist eigentlich äh . das haben wir eigentlich nicht zur hand. du kennst es, oder? du kennst es? und äh ich, ja.#00:06:33-8# I: habs auch als referenz in der sms-bibliografie. #00:06:33-8# B: ja. (4.0) das war, das ist jetzt dann schon der referenzrahmen dazu. aber sel . es sieht doch anders aus, nicht? das ist jetzt schon der referenzrahmen, das ist schon das nächste, ja. und das ist das ist die schlanke version, und dann gibt es ja noch dazu diese diesen diesen ganz dicken. ja, so. #00:07:03-6# I: das heißt das wurde eingebracht als idee von dir um einfach abzustecken.. #00:07:06-9# B: ja, ich hab das einge-, weil ich, weil, um einfach auch einmal sagen- zu sagen, da hätten wir eine ausgangslage, um auch darüber zu sprechen, da- also es bringt ja nichts, nur die die sprachlehrer zusammensetzen. ich denk, gut, das ist ein, das das wäre ja für die ausbildung gedacht, aber ja es kann auch die for- weiterbildung sein, nicht, für die sprachlehrkräfte. ich denk mir, äh, ich bin jetzt noch nicht so lange da, aber für mich ist das schon eine grundlage dafür, dass man sagt, so möchten wir uns, in diese richtung muss man sich einfach bewegen. -- auch weil äh weil die äh, wo wir nach den, wie wie die kompetenzen analysiert und auch auf . bereitet sind, so kann jeder zum Beispiel sagen, oh, da bin i also, da fehlt's noch, und da könnte ich mich also weiterbilden, so, in dem kontext. #00:08:04-2# I: das heißt, das könnte eine grundlage sein, jetzt auch ein fortbildungsprogramm für . x jahre aufzustellen? #00:08:09-1# B: richtig, für mich schon, eigentlich schon.#00:08:10-5# I: und da muss man sich also nicht neu erfinden, in südtirol? #00:08:12-8# B: nein, nein, ich glaub nicht. ich denk äh da müsste man wahrscheinlich einmal mal hergehen und äh und sich ansehen, was haben wir schon, wo sind wir nicht so gut, was brauchen wir noch an ausbildung, und dann -- in diskussion auch mit den sprachlehrern, die treten und das dann vorantreiben. und ich glaub dann hätten wir tatsächlich nicht nur ein südtiroler sondern auch ein europäisches profil. so. und die universität, das ist schon interessant, ist . sie setzen es zum teil schon ein, aber bei den lehrpersonen ist es gar nicht so angekommen, hab ich so das gefühl. ich weiß nicht, ob du . ich hab von keinem lehrer noch etwas davon gehört. #00:09:00-4#
	#00:27:56-3# I: [...] und dann kommen wir zur, zur mehrsprachigkeit an der schule, äh an der schule. äh wie mehrsprachig ist denn ihre schule, ist denn ihr schulsprengel, jetzt von den schülern aus auch gedacht? #00:28:16-0#

S3_IN_SL_A_129	A: also jetzt rein äh wenn man an die erste grundschulklasse denkt, die schüler an unsere grundschule kommen, dann haben wir eigentlich eine optimale voraussetzung, weil sie ja . also die meisten haben den ladinischen kindergarten besucht, und im ladinischen kindergarten werden ja auch alle sprachen gefördert, alle unterrichtssprachen. das bedeutet, dass sie schon mit den drei unterrichtssprachen in kontakt gekommen sind, die wurden auch gezielt gefördert. äh wir haben seit äh einem jahr auch eine ganz äh tolle unterlage, die das phonologische bewusstsein schulen, also diese unterlage schult das phonologische bewusstsein, diese unter- also dies- äh das ist ein methodenkoffer, der quati heißt, und der wird dann auch in der grundschule fortgesetzt. und da haben wir eigentlich schon äh meistens das gefühl, dass die schüler einfach schon mit einer gewissen sprachoffenheit und auch schon mit sprachkompetenzen in die grundschule kommen. äh nicht alle natürlich, es gibt immer wieder schüler, die haben große schwierigkeiten mit äh dem erlernen einer zweiten sprache, sehr oft haben wir aber festgestellt, liegt es nicht so sehr an, an der schwierigkeit, die das kind äh hat, weil es weil es äh intellektuell nicht äh, es nicht schafft, sondern es ist wirklich sehr oft äh eine sache der einstellung, wo man wirklich äh feststellt, dass familiär irgendwo irgendwas passiert ist oder irgendeine barriere da herrscht, äh vorherrscht, wo man wirklich sehen kann, die, die wollen diese sprache fast nicht mehr lernen. das wird natürlich nicht so gesagt, das wird auch nicht so. aber entweder haben diese schüler das gefühl, dass äh die eltern so eine große furcht vor dieser zweiten sprache haben, oder eine vielleicht äh irgendwie eine abneigung, oder sie ist, geben der sprache keine, messen der sprache keine bedeutung zu, dann fällt es diesen schülern effektiv oft extrem schwer, die sprache zu erlernen. da denk ich wirklich oft, dass äh das möchte ich schon so äh auch gesagt haben, das, da haben wir oft bei italienischsprachigen familien, oft, manchmal bei italienischsprachigen familien diese, diese probleme, weil sie einfach, vielleicht auch einfach eine, eine gewisse angst vor dem deutschen haben, und diese angst blockiert dann . und dann haben manchmal gewisse schüler einfach große schwierigkeiten, die deutsche sprache zu erlernen. ich denk nicht, das wäre, weil die schüler . intelligenzprobleme hätten oder so, aber ich denk, das es wirklich ein äh psychologisches problem ist. #00:30:53-8# I: und wie stellt man das fest, also .. wie kommt man dann darauf? #00:31:03-0# A: ma, äh, man kommt auch darauf, dass die eltern selbst, obwohl sie in einem mehrsprachigen äh gebiet wohnen, sich oft nicht die mühe geben, die zweitsprache oder die drittsprache zu erlernen, oder wenig, wenigstens ansatzweise. sie beharren auf einer äh, also auf einer sprache, die sie dann eben sprechen, und äh die anderen sprachen werden sozusagen nicht berücksichtigt. das ist manchmal äh das sieht man dann. natürlich kann man das jetzt nicht beweisen, aber die, einfach die erfahrungswerte belegen das manchmal. also eltern, die wirklich auch mehrsprachig also bereits, also bereit sind, mehrere sprachen zu erlernen, deren kinder haben viel seltener schwierigkeiten, wirklich äh mehrere sprachen an der schule zu erlernen. das ist, das äh kann man wirklich empirisch feststellen. #00:31:58-7# I: gut, also was vorgelebt wird, mhm. #00:32:00-0# A: ja. #00:32:00-0# I: das macht dann schon was aus. und äh wie aktiv sind sie da in der, in der elternarbeit, ist es (.) die eltern sollten partner sein eben bei der förderung der kinder in der mehrsprachigkeit? wie wird das gehandhabt? #00:32:11-1# A: also natürlich versuchen wir das äh einmal (intuitiv) zu vermitteln, bei elternabenden wo man wirklich auch, auf die bedeutung der, des sprachenerwerbs äh hinweist, auf die bedeutung der emotionalität, wenn man von sprachenerwerb äh spricht, auf die bedeutung auch äh der einstellung, wie über sprachen gesprochen wird. äh dann natürlich in zukunft vielleicht könnten wir auch mal elternkurse anbieten, es hängt natürlich immer mit ressourcen (oder da ist dann um die ressourcen zu fragen), aber dass man vielleicht mit anderen organisationen zusammenarbeitet und an der schule das anbieten würde, das wäre vielleicht nicht so schlecht, denke ich mir halt, für die zukunft wäre das vielleicht ein ansatz. denn wenn es an der schule passiert, dann äh identifizieren sich die eltern mehr auch mit äh dem lernen ihrer kinder an dieser schule. wenn sie innerhalb einer, also außerhalb der struktur dann einen sprachkurs belegen, dann ist das vielleicht, hat das äh weniger identifikations, also einen geringeren identifikationswert, als wenn sie jetzt innerhalb der struktur schule erlernen. #00:33:14-0# I: also wir lernen zusammen oder.. #00:33:15-0# A: genau, wir lernen zusammen, ich denke zum beispiel auch an die möglichkeit, aber das ist jetzt noch äh utopie, weil ich äh nicht die möglichkeit hab, jetzt finanziell das oder oder ressourcenmäßig das anzubieten, aber es würde mir sehr gut gefallen, wenn einfach auch . eltern am vormittag an der schule sprachunterricht äh erteilt bekämen, vor allem äh denk ich da natürlich an an migranten, an frauen, die oft wirklich nicht einmal eine unserer sprachen sprechen, die daheim sind, die zeit auch hätten, den sprachunterricht zu besuchen, und das wäre natürlich äh für die kinder selbst auch eine große motivation, nicht, dass dann auch äh, dass sie sehen, dass ihre eltern oder ihre mutter auch äh die sprache lernt. #00:33:58-2# I: mhm, da gibts ja auch schon . viele erfahrungswerte, also wie bei mama lernt deutsch in österr- dann sozusagen.. #00:34:02-9# A: genau, genau, da gibt es dann auch viele erfahrungswerte. das würd ich eigentlich sehr stark befürworten, äh vielleicht in den nächsten jahren können wir das auf die beine stellen. auch eventuell vielleicht mit hilfe von, von freiwilligen eltern, die sich bereit stellen, da einfach mal abends so einen kurs anzubieten, das muss ja auch nicht nur.. also manchmal passiert es ja auch, dass eltern überhaupt äh nicht alphabetisiert sind, also ich denk jetzt vor allem an migrantenfamilien, nicht, besonders mütter. die haben natürlich dann ängste, dass sie angst haben, wirklich auch äh bloßgestellt zu werden, weil sie nicht einmal schreiben und lesen können. aber dass man da vielleicht irgendeine form findet, wo man äh da auch diese ängste- #00:34:42-3# I: mhm, aber- klar. #00:34:44-1# A: da muss man jetzt einfach mal schrittweise noch äh weiterdenken. aber da, ich würde mir schon vorstellen, dass das eine gute möglichkeit wäre. #00:34:51-7#
S6_IN_LP_C_233	#00:37:27-0# I: und gibt es noch etwas - um abzuschließen - was ihr euch für eure zukünftige arbeit wünscht? #00:37:34-8# C: ich wünsche mir diese toleranz der einzelnen lehrpersonen und vor allem dass die kinder das als chance sehen was sie hier haben - vor allem [hier auf dem land] weil ich kenn es eben überhaupt nicht. und eigentlich dass das schulamt und auch alle- auch von der politik her dass sie alle an einem strang ziehen und das als chance sehen - diese mehrsprachigkeit die wir jetzt sicher im laufe der nächsten jahre noch-noch mehr präsent kommen werden #00:38:12-0# A: ja ich auch - aufgeschlossenheit von den lehrpersonen aber ich denke mir - wie die B sagt - die ältere generation <lacht>- in der grundschule ist es halt so - geht in pension und es kommen die jungen lehrerinnen die vielleicht damit schon in kontakt getreten sind durch ihre ausbildung. und vielleicht noch dass wir uns [als gemeinde] gemeinsam auf den weg machen - dass wir nicht alle getrennt arbeiten sondern dass wir lernen- #00:38:50-7# C: zusammen zu arbeiten #00:38:52-1# A: zusammen zu arbeiten und stufenübergreifend #00:38:54-9# I: als schulsprengel meinst du jetzt? #00:38:57-2# A: als schulsprengel. und der schulsprengel- für uns ist es- für uns als schulsprengel ist es einfach ganz wichtig dass wir die möglichkeit haben fortbildungen zu besuchen und diese tagungen zu besuchen und diese fortbildungen weil wir sonst wirklich abgeschlossen sind vom rest der welt - sagen wir jetzt einmal <lachen> #00:39:20-6# I: also rein vom gefühl her #00:39:21-8# A: ja aber das ist so. also durch- ich hab zur B gesagt wenn wir nicht die [neue schulleitung] gehabt hätten die da zwei jahre [zu uns] gekommen ist - äh wären wir sicher nie soweit gekommen weil wir eigentlich auch nicht die möglichkeit hatten da hinein zu schlittern oder- #00:39:47-9# B: wir selbst den schritt nicht gemacht haben - so vielleicht #00:39:51-3# A: uns auf den weg zu- wir ja- wir haben nicht- #00:39:51-7# B: die begleitungen #00:39:53-1# A: die begleitungen oder- weil die meisten sind ja hier [aus dem ort]. wir fahren ja nicht [ins nächste tal] oder- dann ist man hier einfach in so einem geschlossenen gebiet. das hat mir persönlich hat das schon viel geholfen #00:40:18-2# B: ich denke mir immer dass es einfach auch mut braucht. ich denke auch in jeder lehrperson oder- steckt viel kraft - auch noch idealismus - das braucht es bestimmt - äh das zielorientierte - ich denke- ich sehe [das hier] fast immer als paradies. äh wir haben noch kleinere schülerzahlen - das man vieles auf die beine stellen kann. äh ich denke was wirklich notwendig ist ist begleitung - das wir selbst auch anfangen zu evaluieren - reflektieren - viel austausch untereinander. man braucht immer fast jemand von außen oder eine kollegin oder einen kollegen - das ist auch ganz gleich - dieses system sollte funktionieren. der sagt - das macht du gut - da kommt mir vor das würde ich anders machen oder da müssen wir etwas umstellen. und dass auch noch von außen eine begleitung kommt und ich denke dass wir hier in der lage wären einfach auch pilotprojekte oder wirklich auch konzepte auf die beine zu stellen und das ähm bringt für einen - ich weiß nicht - zufriedenheit und man kann sich da einfach besser entfalten - das wäre ganz wichtig. und kleine strukturen haben sehr sehr viel platz kommt mir vor und das denk ich schon dass das das ziel wäre - dorthin zu kommen #00:41:47-4#

Kapitel 5.5.4

Visionen in Bezug auf auf das Umfeld für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Südtiroler Bildungswesen

P1_IN_A_57	#00:08:40-8# I: mhm. also kann man ohne freude - ohne motivation sprachen dann nicht lernen? #00:08:47-2# A: äh da ist es ganz bestimmt schwieriger - aber viel schwieriger und es kann auch so viel dazubetragen dass mans- dass man nicht freude hat damit und das ist- das ist dann schlimm - muss man schon sagen. ich glaube man muss auch freude haben und manchmal verstehe ich auch nicht warum nicht diese freude hat. wenn man denkt welche positive situation wir in südtirol haben - ich mein die italiener haben eine möglichkeit deutsch sich auszutauschen und in deutsch italiener. äh das müsste mehr- man müsste auch etwas machen damit man mehr freude mit das hat und äh das auch eben zu sich nimmt und nicht englisch als zweite sprache z.b. äh zuerst angeht und so - weil wir diese möglichkeit da haben eigentlich nicht. aber von immer nicht. nicht nur bei- in der schule oder so sonst immer habe ich eine möglichkeit mit ihnen zu kommunizieren. sie wollen sicher mit mir italienisch reden und ich will mit ihnen deutsch reden deswegen ist es für beide ein plus - ein ganz großes plus ja #00:09:56-7# I: mhm - und was sind denn so faktoren die die freude vielleicht fördern? also wie-wie macht man das an [ihren] schulen - lebt man das vor? oder- #00:10:05-8# A: nein bei uns- ich kenne nur dieses modell, nicht. ich mit meinen 65-66 jahren kenne nur das, nicht - deswegen ist es von mir aus auch ganz normal, nicht - also- aber vielleicht eben diese trennung deutsch und italienisch - politisch auch gesehen hat hier auch wenn das immer besser geht - innerhalb der autonomie muss man einfach sagen dass hier alle angesprochen werden - sei es italiener wie auch die deutsche und die ladinier und meiner ansicht auch alle die eben die hier leben. äh deswegen ist das ein plus in jeder hinsicht die autonomie und äh dort müsste man eben mehr freude mit dieser möglichkeiten die uns dadurch geboten werden haben und einfach die zur anwendung bringen unds leben auch- auch die courage haben zu leben. für uns ladinier ist es schon manchmal ein problem äh wenn man mit jemand die gut oder 100 prozentig deutsch kennt oder auch mit jemand die gut oder 100 prozentig italienisch kennt und so zu reden weil wir merken ja selber I: ja klar es sollte wohl immer ein miteinander sein - also wenn kommunikation- ja #00:11:28-6# A: ja es muss ein miteinander sein - es muss eine möglichkeit des dialogs sein weil dann perfektioniert sich auch was linguisticamente parlando heißt besser geht nicht - das schon #00:11:37-9#
S3_IN_LP_1_A_401	#00:55:29-0# I: [...] und ähm wenn sie einen kleinen ausblick machen - wenn sie eine prognose abgeben würden - in 20 jahren ungefähr wo-wo steht man da? an der schule oder auch in südtirol - was jetzt so die-die mehrsprachigkeit und die sprachdidaktik angeht. wo geht es hin? #00:55:46-3# A: ja hoffentlich wird südtirol- also die-die südtiroler schulen mehrsprachiger. und vielleicht mithilfe der eurac werden die-die äh schüler an unserer schule die mit migrationshintergrund- ähm also die schüler mit migrationshintergrund- dass sie sich noch leichter machen unsere vier sprachen zu erlernen #00:56:10-2# B: ich glaube es ähm es bewegt sich etwas ähm hauptsächlich in bozen. aber grund her - nicht von der- von den schulärtern oder von der eurac oder- also von den familien - die familien- den familien ist es bewusst geworden dass die mehrsprachigkeit wichtig ist - hauptsächlich deutsch - italienisch. und in bozen hat sich da etwas bewegt äh sie fordern- sie möchten die paritätischen schulen und äh ich hoffe dass das-dass das so weiter geht und dass das von der politik auch angenommen wird und dass es in diese richtung geht #00:56:48-0# C: ich glaube das geht sogar über die grenzen hinaus - dass man europaweit eben auch dieses modell in betracht zieht. das denk ich schon #00:57:04-7#

Kapitel 5.5.5

Visionen auf institutioneller Ebene für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Südtiroler Bildungswesen

B2_IN_B_73	#00:08:22-2# I: [...] und was gibt es denn schon aus ihrer sicht für . man sagt ja immer einen angemessenen umgang mit mehrsprachigkeit an schulen. was beobachten sie da, was was fällt ihnen auf an guten, an guten beispielen? #00:08:34-9# B: ähm, also -- im im grunde an unserer schule wir hätten ja eigentlich die besten voraussetzungen für mehrsprachigkeit. wir haben äh haben eine nachbarsprache, die . gesprochen wird, ich hab zugang zur italienischen sprache, auch wens immer dementiert wird, auch in den tälern, ich hab italienische fernseher, ich hab italienische medien . also wer will, der findet in südtirol . äh wenn ich nach meran, brixen, bruneck, bozen fahr, da finde ich sprach- oder sprechmöglichkeiten noch und nöcher . äh wir hätten also gute voraussetzungen, deutsch, italienisch im umfeld anzutreffen, ähm . englisch sind die schüler sowieso motiviert, englisch lernen sie ohne probleme, den zugang zu den medien finden sie und so weiter, äh . was mich, was ich noch ein bisschen bemängel, ist dass wir die sprachen immer einfach noch als isolierte sprachen behandeln. das ist n- und das ist eigentlich so ein bisschen ein, ein grundcredo, das ich in in meiner position hier vertrete, wir müssen diese grenzen auflösen. gerade eben auch an der schule, wo wir immer diese unterrichtsfächer haben, deutsch, italienisch, englisch, französisch, latein, spanisch, russisch, äh die sprachen, die palette, die an unserer schule eben in sprachen unterrichtet werden, aber es gelingt uns noch nicht, äh also sprachen lernen, äh umgang mit sprache gemeinsam zu betrachten. jeder schön isoliert in seinem fach, italienisch, deutsch, und ich glaube, da wäre ganz viel potential . in den neunziger jahren hat man das sprachdidaktik genannt, das war früher noch ein bisschen ein zu theoretischer ansatz, aber ich bin der meinung, wir müssen in der schule räume schaffen, äh wo sprachen sich begegnen und die angst davor verlieren -von den schülern eine sprache spricht, die ich nicht verstehe. das äh . einfach m- mehr umgang mit sprachen zulassen, natürlich muss man sie irgendwo steuern, das geht schon in ordnung, aber also der spontane, flexible umgang mit äh sprachen, der wird eingebremst in der schule. ich denk da jetzt an eine ganz konkrete situation, also schüler, die zweisprachig aufwachsen. äh deutsche mutter, italienischer vater, umgekehrt, oder was auch immer, sie müssen sich entscheiden für die deutsche schule oder für die italienische schule, äh dem wird im grunde nicht ausreichend rechnung getragen. wir finden immer so an beispiele-, ein bekannter von mir, äh perfekt zweisprachig die kinder, natürlich, perfekt oder halt, sie sind zweisprachig, die kinder, und die italienischlehrerin sagt, tu fa finta di non sapere l'italiano [Ü: du tust mal so, also ob du kein Italienisch können würdest]. also sitzt die woche fünf stunden in der klasse und muss so tun, als ob er nicht italienisch könnte, er muss dann mit den anderen die farben mitlernen, rosso, verde, giallo, bianco, nero, also ich denk, das ist vergeudete lebenszeit. #00:11:11-9# I: ja, und so früh schon. #00:11:12-2# B: ja, vor allem es isch... ich denk mal, da . müssen wir vielleicht irgendwann einmal modelle . erfinden, wo wir sagen, ok, das ist die ausgangskompetenz dieses kindes, dieses kind muss einfach nicht den (auftakt) unterricht auf italienisch mitmachen. sagen wir, wir müssen (einzeln vorgehen), wir müssen abschied nehmen von dieser, das sprachlich wir heterogene gruppen haben, äh also homogene gruppen haben, wir haben heterogene gruppen, und damit müssen wir lernen, umzugehen. und sprachlich einfach, diese sprachlichen unterschiede, die nun mal da sind, äh denen rechnung tragen. ganz zu schweigen dann von den ganzen herkunftssprachen, weil dafür haben wir überhaupt noch keine strategie, also wie wir . mit den herkunftssprachen umgehen, wie, wir sprechen immer davon, reichum, nutzen und so weiter, äh wir tragen dem in der schule nicht rechnung. äh . und nicht nur in der schule, ich denk mal auch äh in, in der wirtschaft, in der wirtschaft wird immer wieder betont, ja, die sind ein reichum und so.. dann müssen wir vielleicht irgendwann mal statistisch erheben, welche chancen haben denn ganz konkret also unsere abgänger, schulabgänger, die herkunftssprache serbisch sprechen, oder urdu, oder.. finden die dann auch eine adäquate stelle in der wirtschaft oder nicht. #00:12:29-1# I: aufgrund ihrer zusätzlichen sprachkompetenzen? #00:12:30-0#

	B: ja, das würde mich mal interessieren, ob das dann nur gepredigt wird oder auch . ich hab's nur einmal bei einer russischkonferenz miterlebt, da war ich ein bisschen enttäuscht, da war so eine . also äh russische sprachen- sprich wirtschaft organisiert in zusammenarbeit mit dem original russischen zentrum in ähm meran, und da waren vertreter der wirtschaft, also handelskammer und ein paar betriebe und so weiter, und sie haben alle betont, ja, ähm, russisch, sie haben viele lieferantenbeziehungen mit russland und so weiter, und sie schicken die mitarbeiter halt, russischkurse zu machen, und so etwas klappt noch nicht besonders gut. kein einziger hat gesagt, ich habe eine person, die wirklich russisch, sagen wir auf sehr hohem niveau, etwa auf muttersprachen-niveau spricht, und durch unser schulsystem gegangen ist. das hat kein einziger gesagt. das ist jetzt ein kleiner ausschnitt, man muss schon sagen, das war ein kleiner ausschnitt.. #00:13:24-1#

B2_IN_C_116	#00:37:29-6# B: ich muss auch den unterricht anders machen. wenn ich den unterricht anders mache, dann ist eigentlich, wenn ich die schüleraktivitäten äh in den vordergrund stelle, wenn ich äh die überhaupt, also die, die sprechzeit der schüler und schülerinnen ganz stark äh erhöhe. wenn ich diese, diese unterschiedlichen sprachkenntnisse, wenn ich die als, als chance nutze, äh das die in, in kleingruppen mit unterschiedlichen sprach-äh-kenntnissen zusammenarbeiten und damit, dadurch voneinander äh lernen, der eine kann besser deutsch, der andere kann besser äh italienisch und wenn ich die äh so zusammen-äh-bringe, dass ich, dass sie voneinander lernen, dann hab ich eine, dann hab ich einen erfolg. äh wenn ich denselben unterricht, der äh wo, der, sagen wir mal so, die lehrerin achtzig prozent der, der zeit äh redet, ob ich das in der gruppe von zwanzig mache oder in der gruppe von zehn mache, hab ich gar nix äh-h gewonnen. und das ist sehr, sehr, das ist sehr, sehr mühsam äh da natürlich ein solcher äh-h natürlich ein solcher umstellung auf einen solchen unterricht, der auf die unterschiedlichen sprachlichen voraussetzungen, der auch diese unterschiedlichen voraussetzungen nicht Nĕgativ betrachtet, sondern die, die nutzt, die als chance sieht, äh-äh die zusammen zu-spannen und, und voneinander lernen zu, äh zu lernen, ein solcher unterricht ist natürlich eine herausforderung. Das äh, da hab ich nicht alles äh, alles unter kontrolle. da muss ich den schülern und schülerinnen vertrauen äh geben, da muss ich äh, da muss ich ein klima in der klasse äh haben, äh ein entsprechendes und, und ja. äh und ja, da tut es mir leid, dass, dass es da einfach, da ist (unv.) noch nicht, ich sag mal, NOCH nicht, vielleicht gelingt's uns äh weiter, das äh, so den punkt noch nicht so geschafft haben oder NUR in einigen schulen geschafft haben. und die meisten einfach fordern, ja mehr personalressourcen, klassen teilen, dann haben wir das problem nicht mehr. #00:40:15-3#
S3_IN_LP_1_B_403	#00:55:29-0# I: eben. ja das merkt man. und ähm wenn sie einen kleinen ausblick machen - wenn sie eine prognose abgeben würden - in 20 jahren ungefähr wo-wo steht man da? an der schule oder auch in südtirol - was jetzt so die- die mehrsprachigkeit und die sprachdidaktik angeht. wo geht es hin? #00:55:46-3# A: ja hoffentlich wird südtirol- also die- die südtiroler schulen mehrsprachiger. und vielleicht mithilfe der eurac werden die- die äh schüler an unserer schule die mit migrationshintergrund- ähm also die schüler mit migrationshintergrund- dass sie sich noch leichter machen unsere vier sprachen zu erlernen #00:56:10-2# B: ich glaube es ähm es bewegt sich etwas ähm hauptsächlich in bozen. aber grund her - nicht von der- von den schulämtern oder von der eurac oder- also von den familien- die familien- den familien ist es bewusst geworden dass die mehrsprachigkeit wichtig ist - hauptsächlich deutsch - italienisch. und in bozen hat sich da etwas bewegt äh sie fordern- sie möchten die paritätischen schulen und äh ich hoffe dass das- dass das so weiter geht und dass das von der politik auch angenommen wird und dass es in diese richtung geht #00:56:48-0# C: ich glaube das geht sogar über die grenzen hinaus - dass man europaweit eben auch dieses modell in betracht zieht. das denk ich schon #00:57:04-7#
S3_IN_SL_A_205	#00:53:06-1# I: mhm. und das heißt, wenn ich einmal verstanden hab, wie sprache allgemein funktioniert, sind das dann einfach (verb-).. #00:53:10-9# A: genau, dann sind das dann die die die verbindungen, die ich dann in jeder sprache mir herholen kann. wenn ich einmal verstanden hab, was ein adverb ist, dann kann ich das in italienisch, in deutsch, in englisch und in anderen sprachen auch einfach herholen. #00:53:22-3# I: mhm, und das geht natürlich viel schneller, also der rest ist ja wiederum dann.. #00:53:25-3# A: ja, dann denk ich mir, da könnte man schon äh zeit sparen. natürlich heißt das, dass gut programmiert wird, dass gut darüber nachgedacht wird, reflektiert wird, was möchten wir jetzt wirklich in den unterricht einbauen, und das ist natürlich eine arbeit, die uns noch bevorsteht. also müssen wir, da müssen wir schon noch
S3_IN_SL_A_229	#00:55:55-8# I: aber die frage, wie machbar ist das [sprachenübergreifende unterrichten] auch? #00:55:57-1# A: wie machbar ist das.. #00:55:58-5# I: jeder standort ist da.. #00:55:58-6# A: das und äh ja, im im [diesem tal] sind ja . liegen die ja nahe beieinander, dann wäre es machbar. aber ich denke, es ist schon mal wichtig, dass man als schule sich auf den weg macht und da erst einmal ein konzept erarbeitet, also wir als schule, denn auch da, wir haben ja auch, also sagen wir mal so, viele köpfe, viele ideen. äh ich vertritt jetzt natürlich mehr meine ideen . meine anschauung, meine idee, die von vielen lehrkräften geteilt werden, aber nicht von allen. und da heißt es, jetzt noch viel verstärker in die richtung zu arbeiten, dass wenigstens der lehrkörper an unserer schule in diese richtung arbeitet. #00:56:37-5# I: gemeinsam. #00:56:37-3# A: gemeinsam äh auf diese auf äh auf diese werte aufbaut. jetzt natürlich wir haben einfach die die die sagen wir mal so, die traditionalisten, oder die lehrer, die die es einfach gewohnt waren, in einer bestimmten art und weise zu unterrichten, die haben dann schon manchmal schwierigkeiten, so zu denken. das bedeutet, dass sie äh mehr so, äh sie machen zwar, integrieren die sprachdidaktik, gewisse inhalte, aber ich denke da eigentlich schon einen schritt weiter, wo ich mir wirklich vorstelle, wir machen grammatik, aber nicht mehr grammatik in der deutschen sprache, in der italienischen sprache, in der ladinischen sprache, sondern wir machen so wie die alphabetisierung, die in drei sprachen erfolgt, machen wir grammatikunterricht, wo wir wirklich alle drei sprachen . einbauen und aufbauend auf das können wir dann auch äh also ein besseres verständnis entwickeln. genauso denk ich eben an bereiche, wenn ich jetzt zum beispiel an an an, zum beispiel lyrik, das ist dann ein beispiel, dass vielleicht eben, ich weiß nicht, nicht so anschaulich ist, aber ich könnte mir vorstellen, wenn ich jetzt äh an den geographieunterricht geschichteunterricht und irgendwelche also wissenschaftliche fächer denke, dass man dann methodenkoffer zusammenstellt, mit sachberei- also nicht mehr inhaltlich äh denkt, sondern themenbezogen denkt. das thema wasser eignet sich dazu hervorragend zum beispiel, und dass ich da einfach gewisse elemente einbaue, die in einer sprache erarbeitet werden, elemente, die in einer anderen sprache erarbeitet werden, wo dann natürlich begriffe immer wieder vorkommen in allen sprachen, aber wo ich jetzt nicht übersetzungen mache. also das finde ich äh ein bisschen überholt. ich kann jetzt nicht äh äh von den schülern verlangen, dass sie zum beispiel einen text äh lernen, und dass sie denselben text in der anderen sprache, äh übersetzt wird, vorfinden, äh das ist dann einfach langweilig, das äh regt den forscherdrang der schüler auch nicht an. und wenn sie dann im stande sind, dann äh einfach von einer sprache zur anderen zu wechseln, das sind sie im stande, wenn sie so angeregt werden, dann denke ich kann man auch den sprachenunterricht äh fördern und auch inhaltlich äh ein besseres äh wissen oder vor allem dass ich ein besseres methodentraining dann lerne. #00:59:00-4# I: klar, und dann wird wirklich die spr- also werden die sprachen wieder instrumente, so wie sie ja am anfang sagten.. #00:59:04-2# A: dann werden die sprachen instrumente, dann wäre nicht das, der sprachunterricht äh im fokus, sondern die sprache ist hier zweck zum äh zum kommunizieren einfach. dann natürlich müssen elemente eingebaut werden, wo das lesen trainiert wird, elemente, wo äh eben das schreiben trainiert wird in den verschiedenen sprachen. also so könnte ich mir vorstellen, wäre, also das wäre so ein bisschen meine vision. also die hab ich jetzt mit ein paar lehrkräften ein bisschen so so ansatzweise durchgedacht, aber ich möchte gerne in diese richtung gehen. #00:59:30-2# I: toll, das wäre ja dann eigentlich unterricht in modulen, in, wenn ich das so.. #00:59:33-5#

	A: genau, in modulen, ja. #00:59:34-8#
S7_IN_LP_B_617	#00:48:26-1# I: und noch als abschluss - was wünscht ihr euch für eure arbeit - für eure zukünftige arbeit? gibt es da konkrete dinge? #00:48:37-0# B: anerkennung vom land. von den ämtern - weil wir gerade eine [besondere] schule sind - ähm dass man uns doch gleich behandelt auch wie die anderen - äh wie die- also [anderen] schulen. und dass sie einfach noch mehr schauen - also wir machen weil wir noch mehr- also- bieten. wir versuchen wirklich alles abzudecken. dass das anerkannt wird und dass wir so wie andere lehrpersonen auch behandelt werden - in jeglicher hinsicht #00:49:03-9# I: ist das jetzt nicht der fall? ist das- #00:49:06-6# D: nein #00:49:09-4# E: nein nicht in allen bereichen #00:49:11-0# B: es wird schon noch unterschieden [zwischen den schulen]. und ich denke die anerkennung äh in jeglicher hinsicht wäre toll wenn man das auch vom land sehen könnte. weil wir alle unterrichten - egal jetzt ob ich in der [einen] bin oder in der [anderen] schule #00:49:27-1# I: mhm - mhm. ja ist ja wichtig. ansonsten in der schule - also die anerkennung ist ja schon da oder? von der schulleitung auch #00:49:34-5# B: ja das schon #00:49:36-3# I: ja gut dann bedank ich mich ganz ganz herzlich für die zeit und für die-für die großen einblicke - also das waren viele neue dinge und alles gute weiterhin #00:49:47-5#
S7_IN_SL_A_129	#00:17:59-2# I: ja, toll. und wie, wie sind sie darauf gekommen, dass sie überhaupt gesagt haben ok, jetzt wir machen etwas zum gesamtsprachencurriculum, wir wollen uns da auf den weg machen? wie kam das? #00:18:10-4# A: ähm hm ich, ich, äh weil ich eigentlich immer schon der meinung.. na. eigentlich weil ich schon seit jahren selber im bereich cilil tätig war. ähm . also im [in der schule NN], wo ich vorher unterrichtet habe, also bis äh 2012, habe ich immer wieder ganz bewusst den kontakt mit anderen kolleginnen, kollegen gesucht, habe gesagt, arbeiten wir zusammen. äh - zum beispiel haben wir elektronik, auch physik, äh geschichte, philosophie, philo- sowieso, philosophie sowieso, in englischer sprache dann gemacht. wir waren dann zu zweit und haben das gemeinsam dann erar- erarbeitet, vorbereitet, und das war einfach erfolgreich. gell, weil, weil später natürlich an den unis ist viel zwei- mehrsprachig. äh das fach xy wird nicht unbedingt jetzt immer nur deutsch oder italienisch unterrichtet. und ich glaube, dass man sie darauf auch vorbereiten müsste oder muss. und, und jetzt hier natürlich mit cilil gehts, gehts nicht. das geht nicht weil äh... #00:19:13-3# I: gut, nicht so viele lehrer einfach da sind. #00:19:15-2# A: ja, ganz genau, und, und das funktioniert nicht, aber das mit dem fächerübergreifend und mehrsprachig, das funktioniert. also als alternative . nicht nur als alternative, sondern einfach als als möglichkeit nutzen wir die, was halt bei uns machbar ist. und das ist machbar, ja, und es geht hand in hand mit der kompetenzorientierung, nicht? wir haben jetzt mit der kompetenzorientierung äh begonnen, vor drei jahren. äh und wenn man kompetenzorientiert unterrichtet, dann darf man nicht . sprachen ausschließen, nicht? dann ist die quelle . so zu lesen, in, in der sprache, in der sie effektiv geschrieben wurde, nicht in der übersetzung. dann äh äh behandle ich sie halt ab oder gebe hilfsmaßnahmen, nicht? also ich ich.. #00:19:58-8# I: aber obs wirklich zu erarbeiten und zu verstehen ist.. original.#00:20:00-8# A: ganz genau, nicht? also ich verfälsche da nichts mehr, nicht? und äh das war einfach wichtig. #00:20:06-6# I: mhm. und da bleibt auch mehr hängen bei den schülern. also ich kann mich erinnern an meinen geschichtsunterricht in . mei- unsere lehrerin hatte immer bauchschmerzen und sie hat uns das auch zum glück gesagt, ja, das ist eine übersetzung von dem und dem zeitungsartikel, aus der und der zeit, vorsicht. und dann dachte man, ja egal, wir lesen das jetzt halt, aber da, zumindest hat sich schon dieses bewusstsein geschaffen, dass man aufpassen muss. trotzdem hat sie es nicht in einer anderen sprache dann gemacht, aber . ja. #00:20:30-4# A: und wir leben in einem mehrsprachigen kontext. also wenn wir nicht mehrsprachig handeln oder die mehrsprachigkeit in die schule als etwas ganz natürliches hineinbringen, ja wer dann. ich geh hinaus und und sehe, äh wenn ich nach rechts äh mich drehe, sehe ich irgendeine schrift auf italienisch. warum nutze ich das nicht? ja, also ich denke, ich denke nicht, aber das ist ja die große befürchtung, dass sich dadurch die deutschkenntnisse reduzieren. die deutschkenntnisse natürlich sind bei uns nicht besonders gut, aber das hat einfach damit zu tun, dass deutsch eine . zweitsprache ist. deutsch ist nicht muttersprache, dialekt ist muttersprache. und das müssen wir auch einmal äh zur kenntnis nehmen, nicht? also wir haben sehr starke äh dialekte in unserem land, und in der familie wird ein breiter dialekt gesprochen. deutsch ist da einfach nicht . hier ist nicht thema. gelesen wird weniger, wo soll das deutsche dann herkommen, nicht, ja. #00:21:31-7#
S9_IN_LP_2_A_322	#00:29:28-8# I: [...]vielleicht noch eine nachfrage, inwiefern ist ihre arbeit an der schule denn auch eine politische arbeit? oder eine-eine sprachenpolitische arbeit, äh in dem sinne. #00:29:51-6# A: also [...] es is se-, // sicher is das sprachenpolitisch (lachend) es is sehr politisch (lacht). deshalb hoffen wir ja auch immer, dass äh sich auf politischer ebene nicht viel ändert, sonst wird da-unsre arbeit an den schulen rückgängig gemacht. also ich denk schon, dass da sehr viel sprachenpolitisch dabei ist. also, das kann man schon, die jes-die art und weise, wie wir zur zeit an der schule arbeiten, kann eigentlich nur äh-äh stattfinden, wenn eine gewisse politische einstellung oder eine gewisse politische position dahinter steckt, also ich. // das ist nicht selbstverständlich. #00:30:29-8# I: liegt das vielleicht daran, dass südtirol einfach so klein // ist, dass die abstände zwischen den ebenen so klein sind, also dass man sehr schnell merkt, wie sie ja sagen, okay, regierungswechsel und im gleichen jahr womöglich oder in zwei jahren kommt das schon an den schulen an. also liegts daran, dass das so begrenzt ist das gebiet, das einfach- #00:30:45-1# A: na, ich denke bildungspolitisch, ich mein die schulen äh wenn man an österreich denkt, die mehrsprachigkeit wird ja zur zeit, wurde, wird ja zur zeit auch abgebremst. weil bil-bildungspolitisch gegenwind herrscht und da #00:30:56-2# I: und dann #00:30:56-6# A: (dann ge-) an den schulen dann auch nichts mehr, das spürt man in den schulen son sche-sehr schnell, also wenn, jetzt das is jetzt ganz schnell abgebremst alles, wenn man da mh. #00:31:05-9# I: also, muss man die gute zeit jetzt nutzen. #00:31:07-8# A: JA, die müssen wir nutzen und hoffen, dass es so bleibt, ja. kann sich sehr schnell ändern. #00:31:13-0#
	#00:47:00-7# I: ja, ja.(unv.) ist ja am erfolgreich letztendlich, wenn man sich das so überlegt. und ähm. wenn sie dann eine prognose abgeben würden, wie sieht in zwanzig jahren, zwanzig bis dreißig jahren die sprachdidaktik in südtirol aus? #00:47:23-5# A: ich glaube, es geht in eine gute richtung, mit ganz viel refelxion, auch beobachtungen, die situation ändert sich, wir müssen was tun. also, wie gsagt, ausschluss ist niemals gut und wie gsagt, das ziel ist schon, gutes sprachenlernen zu ermöglichen. also in dem sinn, ich verständig mich in irgendeinem misch- es geht, sprache hat auch mit denken zu tun und je, wie gsagt, je besser sprache ausgebaut ist, desto, wie gsagt, besser kann ich auch denken. das ist ein ziel ja, ohne, wie gsagt, vorhergehende zwischensituationen von vornherein zu verdammen, aber sich bewusst zu sein, dass es zwischensituationen SIND. ich denke, dass auch ind er schule, wie gsagt, das wäre vielleicht schon ein wunsch, obs dann wie gsagt auch umgesetzt wird, weiß ich nicht. das sprache nicht nur im sprachunterricht selbst unterrichtet wird, der ist notwendig, aber das sprache eben auch in anderen kontexten, fächern genutzt wird. in dem sinn. der sprachunterricht leistet EINES, aber um sprache wirklich GUT, wie gsagt, nutzen zu können, zu beherrschen, braucht es auch ganz, ganz viele anwendung- Möglichst natürliche, sagen wir mal so, anwendungssituationen. #00:48:47-4# I: und äh, wir sind hier in südtirol und ist es überhaupt ein thema an ihrer schule, wie viel fächer im prinzip in anderen sprachen unterrichtet werden, wenn der trend ja dahin geht #00:48:57-3#

S9_IN_SL_A_243	A: na, es wird von niemandem in dem sinn angezweifelt, so im sinn, es muss alles in deutsch geschehen. wir sagen, wir sind vorsichtig, evaluieren, machen jetzt amal, jetzt in der ersten und zweiten klasse, also erste darf ja nicht, in der zweiten klasse maximal zwei fächer [???]. in der dritten erweiter ma dann mal auf fünf fächer pro semester. in der dritten, vierten und werten mal aus. es waren jetzt eltern bei mir, die gsagt haben, ja gibts nicht mehr? dann hab ich gsagt, na wir machen ganz bewusst diesen weg, weil ma schauen wollen, wie sich vielleicht was ändert oder nicht, ohne jetzt schon zu sagen, hälfte, hälfte oder ein drittel, ein drittel, ein drittel. da sima noch a bissl vorsichtig. und wie gsagt, was noch ein wunsch wäre, den hören die sprachlehrer nicht so gerne, aber das is mein zweiter persönlicher wirklich ganz großer wunsch, das noch mehr muttersprachler eingesetzt werden, als sprachlehrer. italien hat ein ganz ungutes system. OHNE jetzt die sprachlehrer schlecht zu machen, weil ich habe viele, viele wirklich gute sprachlehrer hier. aber ich denke, die mischung, die mischung mit muttersprachlern ist ganz notwendig. ich höre es selbst (.) wenn ich in eine klasse mit einer muttersprachlerin hineingehe, dann ist das hören ein anderes und ich denke mir auch das ist fürs sprachenlernen, auch wens es nicht hören wollen und auch wens weh tut. ich weiß, dass es den sprachlehrern, aber ich sag zugleich auch, ich hab wirklich viele, viele ganz engagierte und sehr gute, aber ich denke, die mischung braucht's mit muttersprachlern und da is italien noch weit hinten, im VERgleich mit der EU. #00:50:21-0# I: weil es so schwierig ist, die zu bekommen. #00:50:21-6# A: nein, weil italien nicht will. nein, die muttersprachler werden nicht in die ranglisten aufgenommen. italien verbietet von vornherein muttersprachlern, wenn sie ned jetzt grad eben das fremdsprachenstudium haben und wer hat schon als muttersprachler, sagen wir mal so, ganz ganz wenige. verbietet, ganz italien #00:50:38-9# I: aber ganz italien, nicht nur südtirol #00:50:36-8# A: ganz italien. na, das ist südtirol. südtirol muss sich an italien eben halten, sagen wir mal so. das ist, wie gsagt und da wär mein großer wunsch, (unv.) ich denke, dass täte (...) sprachunterricht auch gut. weil a muttersprachler einfach, SIE SAGEN selber, wir haben fachgruppen mit mutter-ZUfällig, wo eben muttersprachler sich getroffen haben und da sagen sie selber, ja ich bring DAS ein und da fragen sie (unv.) weil der weiß ja, für den is die sprache ja die zweit-dritt also fremdsprache, der weiß dann auch wieder, wo ich zu schnell bin, ja, auch für die schüler. weil ich das nicht beachte, ja und auf der anderen seite bring ich natürlich auch meine, wie gsagt, kompetenzen mit ein, ja, also von dem her stell ich mir vor, das wär (.) schön (lacht). #00:51:19-9# I: das wäre ideal #00:51:20-7# B: das wäre schön. #00:51:23-7#
S11_IN_LP_A_288	#00:32:44-4# I: e nelle scuole sono delle offerte, da parte della scuola o dell-dell'istituto? n-non so giornata pedagogica o [Ü: und an den Schulen, gibt es da Angebote, von der Schule oder vom [pädagogischen] Institut? ich weiß nicht, eine Tagung oder] #00:32:53-7# L: si-ja, da ist momentan cooperative learning #00:32:57-0# [unv. Überlappungen #00:32:59-4#] L: das ist aber zu wenig. aggiornamento heißt-aggiornare das heißt da muss schon was da sein, das ich des fortbilden [nennen kann] also ich würde da unbedingt an(-)setzen, eh also wirklich d-das auch, dass es-dass ichs [scho-] in der ausbil-also praktisch im studium eh dass ich eh dass da wirklich auch auf vielsprachigkeit oder zumindest mehrsprachigkeit, mindestens dreisprachigkeit wert gelegt werd. gell? also das muss selbstverständlich sein, sonst...und dann eh natürlich ist es politik, aber dann-von daraus könnte dann auch wirklich eh in zukunft, weil das wird sich irgendwann mal ändern, da bin ich vorbereitet, dass ich auch in-in verschiedenen sollten dann noch italienische und deutsche schule haben, dass ich dann theoretisch ein joker bin. oder? und irgendwann sollte das zusammenwachsen, dann müsste (1.5) proaktiv was da sein oder das da genau die richtige (person kimmt) (lacht) #00:33:55-3#
S11_IN_LP_B_20	#00:01:57-2# B: io sono B, insegno matematica e scienze e ehm (1.5) col-eh lavoro in eh copresenza con eh dei colleghi delle scuole medie tedesche. e facciamo scienze in tedesco. facciamo due ore di lezione, un'ora di lezione e in ogni classe, una classe in prima media, seconda media, terza media e la scelta é stata dettata dal fatto che un insegnante di tedesco (1) che insegna matematica e scienze nelle scuole tedesche, ha sia la competenza della materia ma anche la competenza della lingua. e il fatto che io sappia parlare tedesco é un aiuto, sicuramente, perché si può collaborare meglio, si può sicuramente fare qualche cosa, puoi preparare delle schede in maniera forse più organizzata, più facile, però non é-non é un eh un obbligo insomma, potrebbe tranquillamente esserci anche un insegnante che sa solo l'italiano. sicuramente funzionerebbe bene uguale. ci vuole però di lá dall'altra parte una insegnante con le competenze della materia e questo sarebbe un'opportunità (1.5) del-del-delle scuole unite, delle sovrintendenze unite. questa sarebbe un'opportunità sicuramente. insegnanti che hanno competenza della materia ma in più anche per un'altra lingua. e perché insegnare una materia come scienze, che ha tanti termini (1) difficili (2) é-é difficile per una-per un non (1) madrelingua tedesco. poter insegnare in maniera del tutto corretta. e quindi #00:03:42-6# [Übersetzung] #00:01:57-2# Ich bin B, ich unterrichte Mathematik und Naturwissenschaften und ehm (1.5) col-eh ich arbeite in eh Kopräsenz mit eh Kollegen von den deutschen Mittelschulen. und wir machen Naturwissenschaften auf Deutsch. wir machen zwei Stunden Unterricht, eine Stunde Unterricht und in jeder Klasse, eine Klasse in der sechsten Klasse, zweite Klasse, dritte Klasse und die Wahl wurde dadurch beeinflusst, dass ein deutscher Lehrer (1), der Mathematik und Naturwissenschaften in deutschen Schulen unterrichtet, sowohl die Kompetenz des Faches als auch die Kompetenz der Sprache hat. und die Tatsache, dass ich Deutsch spreche, ist sicherlich eine Hilfe, weil man besser zusammenarbeiten kann, man kann sicherlich etwas tun, man kann Arbeitsblätter vielleicht organisierter, einfacher vorbereiten, aber es ist nicht - es ist keine Verpflichtung, kurz gesagt, es könnte auch leicht einen Lehrer geben, der nur Italienisch kann. das würde sicherlich genauso gut funktionieren. aber auf der anderen seite muss es einen lehrer geben, der das fach beherrscht, und das wäre eine chance (1.5) für gemeinsame Schulen, gemeinsame Schulämter. das wäre sicherlich eine chance. lehrer, die das fach beherrschen, aber auch eine andere sprache. und weil es für einen nicht muttersprachlichen lehrer (1) schwierig ist, ein fach wie naturwissenschaften, das so viele schwierige (1) begriffe (2) hat, völlig korrekt zu unterrichten. also deshalb #00:03:42-6#
S11_IN_LP_C_480	#00:53:58-2# I: [...] e se doveste fare una previsione, come sarà fra non so venti trent'anni il modo della scuola sudtirolese nel settore della didattica della lingua? [Ü: und wenn Sie eine Prognose abgeben müssten, wie könnte in, ich weiß nicht, zwanzig dreißig Jahren die Südtiroler Schule im sprachdidaktischen Bereich aussehen?] #00:54:11-4# [alle lachen] #00:54:13-6# B: é qua s-i-i eh bisognerebbe andare s-sul realistico e su quello che-che che vorremmo. realisticamente parlando rimarrá sempre cosí, molto indietro, sempre indietro. per-perché (2) non funziona dall'alto, non si vuole dall'alto ee e quello che vorrei che di-che diventasse e che-che non ci fosse più la scuola italiana e la scuola tedesca, ma ci fosse la scuola punto [Ü: P: da sollte ich s-realistisch werden und was-was-was wir-wollen. realistisch gesehen wird es immer so bleiben, weit zurück, immer zurück. denn (2) es funktioniert nicht von oben, man will es nicht von oben und eh und was ich-will, dass es wird, ist, dass-dass es die italienische Schule und die deutsche Schule nicht mehr gäbe, denn dann gäbe es DIE Schule, Punkt]. #00:54:46-8# C: esatto. [Ü: genau] #00:54:46-8# A: una scuola. [Ü: eine Schule] #00:54:48-8# C: die schule. #00:54:49-7# A: die schule. mit englisch. also dann- #00:54:53-0# B: la scuola. qualsiasi lingua tu la voglia dire, la scuola, basta [Ü: die Schule. in welcher Sprache Sie es auch immer sagen wollen, die Schule, fertig] #00:54:57-3# A: ja genau. und la scuola und dann auch (gemeins-) und alles, dass ma-dass man da die ressourcen zusammenlegt, dann hätten wir viel mehr möglichkeiten. das ist nämlich wenn zwei zusammen, ist es nicht doppelt so stark, sondern es ist vielfach so stark. das muss man auch... #00:55:16-2# B: si. [Ü: ja] #00:55:17-2# I: la scuola. punto. (lacht) [Ü: die Schule. Punkt] #00:55:26-7# [alle lachen] #00:55:27-6#
	#00:17:04-2# I: u-uhm. #00:17:04-9#

S12_IN_LP_B_204	B: questa cosa... sulla- sulla grammatica. io faccio riferimento alla grammatica generativo trasformazionale di chomsky, no? e ehm in qualche modo, lavorare sulla lingua in questo modo, mettendo anche- togliendo le paure che le altre lingue siano delle cose diversissime, ma che esista invece una funzione cerebrale, no? che, che- che in diverse parti del mondo ha sviluppato diverse cose, ma che in realtà risponde a delle // (modalità) neurologiche, no? #00:17:33-4# A: // regole di funzionamento [delle lingue] #00:17:33-6# B: funzionamento del-... eeh- questo potrebbe essere veramente una base e anche una nuova sfida per- per il liceo internazionale, no? #00:17:40-8# I: u-uhm. #00:17:41-8# C: ehm- #00:17:42-6# A: infatti l'idea di fondo è anche questa, cioè di port- mettere insieme le tre lingue almeno in certi momenti in una programmazione, o anche se non programmazione in un raccordo. #00:17:55-2# C: u-uhm- questo potrebbe- #00:17:57-2# A: diciamo raccordo, perché una propria programmazione è troppo. #00:17:59-3# C: [lacht] #00:18:00-3# A: troppo vasto e troppo- // #00:18:03-7# C: // beh comunque.. #00:18:03-9# A: però un raccordo sì. #00:18:04-9# [Übersetzung] #00:17:04-2# I: u-uhm. #00:17:04-9# B: diese Sache... mit der Grammatik. Ich beziehe mich auf Chomskys generative Transformationsgrammatik, richtig? und ähm, in gewisser Weise nimmt die Arbeit an der Sprache auf diese Weise auch die Befürchtungen, dass die anderen Sprachen sehr unterschiedliche Dinge sind, sondern zeigt vielmehr, dass es stattdessen eine einzige Gehirnfunktion gibt, richtig? die- die in verschiedenen Teilen der Welt unterschiedliche Dinge entwickelt hat, aber die in Wirklichkeit auf neurologische // (Modalitäten) reagiert, richtig? #00:17:33-4# A: // Regeln für das Funktionieren [von Sprache] #00:17:33-6# B: Funktionieren von... eeh- das könnte wirklich eine Grundlage und auch eine neue Herausforderung für- für eine internationales Gymnasium sein, nicht? #00:17:40-8# I: u-uhm. #00:17:41-8# C: um- #00:17:42-6# A: Der Grundgedanke ist ja auch der, die drei Sprachen zumindest zu bestimmten Zeiten in einer Planung zusammenzubringen, oder auch wenn nicht geplant wird, in einer Verbindung. #00:17:55-2# C: u-uhm- naja jedenfalls- #00:17:57-2# A: Sagen wir Verknüpfung, denn eine richtige Planung ist zu viel. #00:17:59-3# C: [lacht] #00:18:00-3#
S12_IN_LP_C_409	#00:30:11-6# I. u-uhm #00:30:12-6# C: abbiamo delle classi con seconde generazioni enormemente da valorizzare, e quindi sarebbe bellissimo poter fare dei giochi introduttivi, no?, nel- nelle accoglienze.. giochi da diverse parti del mondo.. ma sto dicendo delle banalità perché sento che queste sono ancora delle cose superficiali. però almeno il primo approccio, no? ehm dei momenti in cui poter aprire la scuola alle famiglie, o ai ragazzi che preSENTano delle cose, della loro cultura. chiedere nelle classi, non lo so. c'è moltissime cose da fare. ma per me la, la, il leitmotiv, o comunque il motto è che l'armonia è possibile soltanto nella diversità, no? perché non c'è.. c'è, più voci devono essere diverse, se son tutte uguali non c'è, non c'è- non c'è sinfonia. no, ecco. però c'è, qui c'è moltissimo da fare, perché non abbiamo gli spazi, perché.. anzi, io devo ringraziare il centro linguistico per il lavoro che sta facendo. adesso al centro linguistico si è dato da fare anche coi fondi sociali europei, quindi.. addirittura ha, ha delle istanze di ehm di- di, di verifiche ancora più severe di prima, no? e quindi c'è un lavoro molto- molto integrato fra noi e il centro linguistico. poi abbiamo un'apertura per cui adesso stiamo mettendo dentro una ragazza in terza, che viene dall'albania, #00:31:29-1# B: ah sì #00:31:30-1# C: quindi con piani personalizzati e colleghi che lavorano di più ancora, noi che lavoriamo di più per poter avere questa ricchezza. c'è facciamo delle cose in più rispetto a quello che credevamo di fare domani.. domani non lo possiamo fare perché abbiamo questa urgenza qui, no? si fa! perché per noi i ragazzi sono.. c'è, giù le mani dai ragazzi, i ragazzi sono, sono.. qualche cosa d'importante, anche se son.. basta. posso andare. #00:31:52-2# I: solo una domandina. ha avuto una formazione speciale per queste cose? #00:31:59-2# C: ehm ehm (.) nella mia vita? #00:32:03-5# I: ok. [lacht] #00:32:04-5# C: [lacht] ehm vado ogni tanto a dei corsi di aggiornamento, incontro delle persone anche appassionate, delle persone che possono dare delle informazioni, poi, se non ragioni ogni giorno in quello che fai, non metti le domande in ciò che fai ogni giorno ehm non è che applicando una tecnica esterna migliori la cosa. c'è devi lavorare veramente nell'esempio che hai sottomano, e capire se- dove ti porta, quell'esempio, che strade sta aprendo, che cosa può portare, che cosa puoi tenere di positivo, che cosa devi ehm scartare perché è negativo, perché va da un'altra parte rispetto ad un'idealità. è ovvio che devi avere l'idealità, quindi il motto è importante, no? perché non son le tecniche che applichi che possono migliorare le cose, è il principio, che può, eventualmente, addirittura modificare la tecnica per quel caso specifico. e quindi non è soltanto la formazione, [Schulglocke klingelt] che.. così. ecco. va bene? [lacht] ciao #00:33:01-3# [Übersetzung] #00:30:11-6# I. u-uhm #00:30:12-6# C: Wir haben Klassen mit Kindern aus der zweiten Generation, auf die wir sehr achten müssen, und deshalb wäre es wunderbar, Einführungsspiele spielen zu können, oder? In der Begrüßung... Spiele aus verschiedenen Teilen der Welt... aber ich sage Banalitäten, weil ich das Gefühl habe, dass dies immer noch oberflächliche Dinge sind. aber zumindest der erste Ansatz, nicht wahr? einige Momente, in denen wir die Schule für die Familien oder die jungen Menschen, die einige Dinge, von ihrer Kultur öffnen können. ich weiß nicht. es gibt so viel zu tun. aber für mich ist das Leitmotiv oder zumindest das Motto, dass Harmonie nur in der Vielfalt möglich ist, nicht wahr? denn es gibt sie nicht... es gibt sie, mehrere Stimmen müssen unterschiedlich sein, wenn sie alle gleich sind, gibt es keine, gibt es keine - es gibt keine Symphonie. nein, das ist es. aber es gibt, hier gibt es viel zu tun, weil wir nicht die Räume haben, weil... eigentlich muss ich dem Sprachenzentrum für die Arbeit danken, die es leistet. jetzt hat sich das Sprachenzentrum auch mit den europäischen Sozialfonds beschäftigt, also... es hat sogar, es hat Forderungen nach, äh, noch strengeren Überprüfungen als vorher, richtig? und deshalb gibt es eine sehr-sehr integrierte Arbeit zwischen uns und dem Sprachenzentrum. dann haben wir eine freie Stelle, für die wir jetzt ein Mädchen in der dritten Klasse einsetzen, das aus Albanien kommt, #00:31:29-1# B: ah ja #00:31:30-1# C: so mit personalisierten Plänen und Kollegen, die mehr arbeiten, wir, die mehr arbeiten, um mit diesem Reichtum zu arbeiten. wir tun Dinge, die mehr sind als das, was wir früher dachten, morgen zu tun... morgen können wir es nicht tun, weil wir diese Dringlichkeit hier und jetzt haben, nicht? wir tun es! weil für uns die Kinder sind... es gibt, Hände weg von den Kindern, die Kinder sind, sind... etwas Wichtiges, auch wenn sie sind... genug. Ich muss gehen. #00:31:52-2# I: Nur eine kleine Frage: Haben Sie eine spezielle Ausbildung für diese Dinge? #00:31:59-2# C: ähm ähm (.) in meinem Leben? #00:32:03-5# I: Okay. [lacht] #00:32:04-5#

C: [lacht] ehm, ich gehe hin und wieder zu Auffrischkursen, ich treffe Leute, die auch leidenschaftlich sind, Leute, die mir Informationen geben können, also, wenn man nicht jeden Tag in dem, was man tut, nachdenkt, wenn man nicht jeden Tag in dem, was man tut, Fragen stellt ehm, denn es ist nicht so, dass die Anwendung einer externen Technik die Dinge verbessert. Man muss sich wirklich mit dem Beispiel, das man zur Hand hat, auseinandersetzen und verstehen, ob - wohin es einen führt, dieses Beispiel, welche Wege es eröffnet, wohin es führen kann, was man als positiv behalten kann, was man verwerfen muss, weil es negativ ist, weil es einen anderen Weg in Bezug auf eine Idealität geht. es liegt auf der Hand, dass man den Idealismus haben muss, also ist das Motto, die Einstellung wichtig, nicht wahr? denn es sind nicht die Techniken, die man anwendet, die die Dinge verbessern können, es ist das Prinzip, das möglicherweise sogar die Technik für diesen speziellen Fall modifizieren kann. und so ist es nicht nur die Ausbildung, [Schulglocke klingelt] das... so. in Ordnung? [lacht] ciao #00:33:01-3#

Codebook

Konzepte	Kategorien	Themen	Unterthemen	Codes	Nr.
Bildungswesen	Bildungswesen	Ausbildung	Studium	Bildungswesen_Ausbildung_Studium_allgemein_(Mehr)Sprachendidaktik noch zu wenig im Lehramtsstudium verankert	1
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_allgemein_an verschiedenen Universitäten_gut für Vielfalt	2
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_allgemein_Anerkennung von Titeln ist schwierig	3
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_allgemein_Hilfssprachen nicht thematisiert	4
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_allgemein_Inhalte kommen nicht bei Lehrpersonen an	5
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_allgemein_keine Ausbildung für integrierte Sprachdidaktik	6
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_allgemein_keine Vorbereitung auf Vielfalt	7
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_allgemein_Lehramt weiterführende Schulen	8
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_allgemein_Lehrerberuf ist mehr als Theorie	9
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_allgemein_Mehrsprachigkeitsprozess	10
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_allgemein_nichts besonderes	11
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_allgemein_total unvorbereitet auf Schulrealität	12
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_Brixen_Ausbildung ist demotivierend	13
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_Brixen_Bildungswissenschaften	14
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_Brixen_Didaktik mit neuen Inhalten	15
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_Brixen_Englisch B2	16
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_Brixen_Fachdidaktik	17
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_Brixen_Fremdsprachendidaktik	18
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_Brixen_Grundschnule	19
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_Brixen_kleines Modul zu Fremdsprachendidaktik	20
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_Brixen_Laboratorium Sprachenvielfalt	21
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_Brixen_ladinische Sektion auf Mehrsprachigkeit ausgerichtet	22
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_Brixen_Mehrsprachendidaktik	23
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_Brixen_Vielfalt kein Thema	24
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_Innsbruck	25
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_Italien	26
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_Österreich	27
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_Padova	28
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_Sozialpädagogik_Hilfe zur Selbsthilfe, Menschen annehmen und weiterhelfen	29
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_Trient_keine Didaktikausbildung	30
				Bildungswesen_Ausbildung_Studium_Verona	31
			Weiterbildung	Bildungswesen_Ausbildung_Montessorilehrgang	32
				Bildungswesen_Ausbildung_Fortbildungen	33
				Bildungswesen_Ausbildung_das eigene Leben	34
				Bildungswesen_Ausbildung_wirkliche Ausbildung während der Einarbeitung in die Praxis	35
				Bildungswesen_Ausbildung_Zusatzausbildungen	36
				Bildungswesen_Ausbildung_neg_Supplenten	37
				Bildungswesen_Ausbildung_pos_europäisches Profil von Sprachlehrpersonen	38
				Bildungswesen_Ausbildung_pos_Fach und Sprachen	39
				Bildungswesen_Ausbildung_neue Lehrkräfte orientieren sich im Kollegium	40
				Bildungswesen_Ausbildung_CLIL	41
				Bildungswesen_Ausbildung_amb_Dreisprachigkeitsprüfung	42
				Bildungswesen_Ausbildung_amb_Lehrerbildungsanstalt	43
				Bildungswesen_Ausbildung_amb_Nachqualifizierung Grundschullehrpersonen (Englisch)	44
				Bildungswesen_Ausbildung_amb_Wettbewerbsklasse	45
				Bildungswesen_Ausbildung_das eigene Leben	46
				Bildungswesen_Ausbildung_Fortbildungen	47
				Bildungswesen_Ausbildung_Lehrerberuf ist mehr als Theorie	48
				Bildungswesen_Ausbildung_Montessorilehrgang	49
				Bildungswesen_Ausbildung_neg_Inhalte kommen nicht bei Lehrpersonen an	50
				Bildungswesen_Ausbildung_neg_Supplenten	51
				Bildungswesen_Ausbildung_pos_europäisches Profil von Sprachlehrpersonen	52
				Bildungswesen_Ausbildung_pos_früher waren Südtiroler Studierende schwächer in Englisch	53
				Bildungswesen_Ausbildung_sem_Akademiker	54
				Bildungswesen_Ausbildung_wirkliche Ausbildung während der Einarbeitung in die Praxis	55
				Bildungswesen_Ausbildung_Zusatzausbildungen	56
				Bildungswesen_Ausbildung_amb_Wettbewerbsklasse	57
				Bildungswesen_Ausbildung_pos_früher waren Südtiroler Studierende schwächer in Englisch	58
		Bildungsdirektion	Austausch	Bildungswesen_Bildungsdirektion_Austausch mit Schulleitung	59
				Bildungswesen_Bildungsdirektion_Austausch	60
			Daten	Bildungswesen_Bildungsdirektion_Daten liefern	61
				Bildungswesen_Bildungsdirektion_amb_Verantwortung für Wertschätzung der (gesamten) Mehrsprachigkeit	62
			Haltung	Bildungswesen_Bildungsdirektion_positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit	63
				Bildungswesen_Bildungsdirektion_amb_keine Informationen über private Kurse in Herkunftssprachen	64
			Informationen	Bildungswesen_Bildungsdirektion_neg_Prinzip 'jeder spricht in seiner Sprache' noch nicht so verankert	65
				Bildungswesen_Bildungsdirektion_neg_Unverständnis gegenüber Prinzip 'jeder spricht in seiner Sprache' von beiden Seiten	66
			Kommunikation	Bildungswesen_Bildungsdirektion_Vermittlung der Konzepte_fast unmögliche Aufgabe	67
				Bildungswesen_Bildungsdirektion_Fortbildung	68
			Lehrkräftebildung	Bildungswesen_Bildungsdirektion_Materialien_Übersetzung	69
				Bildungswesen_Bildungsdirektion_Materialien_Übersetzung_Bewertung	70
			Materialien	Bildungswesen_Bildungsdirektion_Planung	71
				Bildungswesen_Bildungsdirektion_amb_Prioritäten_Schulsprachen	72
			Planung	Bildungswesen_Bildungsdirektion_Prinzipien_Stärkung der Muttersprache	73
				Bildungswesen_Bildungsdirektion_kein fertiges Schulprogramm	74
			Prioritäten	Bildungswesen_Bildungsdirektion_wissenschaftliche Begleitung von Schulprojekten	75
				Bildungswesen_Bildungsdirektion_drei Schulämter	76
			Strukturen	Bildungswesen_Bildungsdirektion_drei Schulämter_Bewertung	77
				Bildungswesen_Bildungsdirektion_InspektorInnen	78
				Bildungswesen_Bildungsdirektion_InspektorInnen_beratende Funktion	79
				Bildungswesen_Bildungsdirektion_Sprachenzentrum	80
				Bildungswesen_Bildungsdirektion_Involvierung aller ExpertInnen zum Thema	81
				Bildungswesen_Bildungsdirektion_autonome Schule	82
		Vorgaben		Bildungswesen_Bildungsdirektion_Beschluss 2014	83
				Bildungswesen_Bildungsdirektion_lässt Schule gewisse Freiheiten - wenn Konsens mit Eltern besteht	84
				Bildungswesen_Bildungsdirektion_Vorgaben_Sprachzertifizierungen	85

Bildungsministerium	allgemein	Bildungswesen_Bildungsministerium_INVALSI	86
		Bildungswesen_Bildungsministerium_La Buona Scuola	87
		Bildungswesen_Bildungsministerium_Vorgaben	88
		Bildungswesen_Bildungsministerium_Vorgaben_Bewertung	89
		Bildungswesen_Bildungsministerium_Vorgaben_Englisch an Grundschulen	90
Forschung	negativ	Bildungswesen_Forschung_neg_was an Theorien kommt, wurde an ladinischer Schule schon ausprobiert	91
		Bildungswesen_Forschung_neg_Angst vor der Kolipsi-Studie	92
	positiv	Bildungswesen_Forschung_neg_Fehler in Publikationen	93
		Bildungswesen_Forschung_pos_gut, dass wissenschaftlicher Untergrund aufgebaut wird	94
		Bildungswesen_Forschung_pos_Hermeneutik als integrativer Ansatz	95
Fortbildung	Grenzen	Bildungswesen_Fortbildung_für Sprachenthemen nicht geöffnet für LP anderer Fächer (z.B. Musik)	96
		Bildungswesen_Fortbildung_wenig Angebote für Mittel- und Oberschulen	97
		Bildungswesen_Fortbildungen	98
		Bildungswesen_Fortbildungen_Ideen, aber Umsetzung ist was anderes	99
Politik	Hürden	Bildungswesen_Politik_Kritik an emotionaler und ideologisierter Diskussion über Sprachpolitik und Sprachenlernen	100
		Bildungswesen_Politik_keine zusätzlichen Stunden für Sprachförderung	101
	Unterstützung	Bildungswesen_Politik_innovative Ansätze begleiten	102
		Bildungswesen_Politik_kann schon viel beeinflussen, auch wenn Schulautonomie größer wird	103
		Bildungswesen_Politik_Begleitende der innovativen Ansätze unterstützen_in Kooperation mit Forschung	104
		Bildungswesen_Politik_Begleitende der innovativen Ansätze unterstützen	105
		Bildungswesen_Politik_Rahmen für Mehrsprachenbezug	106
		Bildungswesen_Politik_Ressourcen bieten	107
		Bildungswesen_Politik_Ressourcen bieten_Schulen müssen Initiativen entwickeln	108
		Bildungswesen_Politik_unkomplizierter Zugang bzgl. Mehrsprachigkeit enorm gestiegen	109
		Bildungswesen_Politik_Unterstützung von Ausbildung und Weiterbildung LP	110
		Bildungswesen_Politik_Unterstützung von Ausbildung und Weiterbildung LP_sprachsensibler Unterricht	111
Richtlinien	Bildungsplanung	Bildungswesen_Richtlinien_breiter Rahmen für Schulen	112
		Bildungswesen_Richtlinien_Kompetenzorientierung	113
		Bildungswesen_Richtlinien_Mehrsprachencurriculum als Fortschreibung des Sprachenkonzepts	114
		Bildungswesen_Richtlinien_Pflichtquote	115
		Bildungswesen_Richtlinien_Rahmen um einen Mehrsprachenbezug zu entwickeln	116
		Bildungswesen_Richtlinien_Sprachenkonzept	117
		Bildungswesen_Richtlinien_Konzept muss durch alle Gremien	118
		Bildungswesen_Richtlinien_vieles ist nicht mehr verboten und damit ist der Reiz weg (Sprachprojekte, Lehreraustausch, Schüleraustausch)	119
	Bildungspolitik	Bildungswesen_Richtlinien_Autonomiestatut Artikel 19	120
		Bildungswesen_Richtlinien_erste Instanz Bildungspolitik und zentrale Schulverwaltung, beide mit Respekt vor Mitarbeitern = LP	121
		Bildungswesen_Richtlinien_gesetzliche Grundlage für Sprachprojekte	122
		Bildungswesen_Richtlinien_gesetzliche Grundlage für Sprachprojekte_jetzt nicht mehr verboten - damit auch nicht mehr erstrebenswert	123
		Bildungswesen_Richtlinien_Schulautonomie	124
		Bildungswesen_Richtlinien_Sprachenlernen fördern im Rahmen der Südtiroler Möglichkeiten	125
		Bildungswesen_Richtlinien_Curricula	126
		Bildungswesen_Richtlinien_Curricula_für die Fächer	127
		Bildungswesen_Richtlinien_Curricula_Bewertungen	128
		Bildungswesen_Richtlinien_Rahmenrichtlinien	129
	Curricula	Bildungswesen_Richtlinien_Schulcurricula	130
		Bildungswesen_Richtlinien_europäischer Referenzrahmen	131
	europäischer Rahmen	Bildungswesen_Richtlinien_Referenzrahmen für europäische Sprachenlehrpersonen	132
		Schulbild_italienweit hat nur 1% der Klassen CLIL	133
	ambivalent	Schulbild_lad_Schule darf sich nicht auf eine Sprache konzentrieren (Sprachförderung)	134
		Schulbild_manche Kinder wären vielleicht in einsprachiger Schule besser aufgehoben	135
		Schulbild_mehrsprachige Schulen wären besser	136
		Schulbild_nicht predigen sondern praktizieren (Bsp. Al Gore)	137
		Schulbild_Oberschule fachlich anspruchsvoll und schwierig, wenn man Schulsprache nicht beherrscht	138
		Schulbild_Schule als einziger Kontakt zu Deutsch	139
		Schulbild_schulische Integration ist eine Seite, an gesellschaftlicher Integration hapert es noch	140
		Schulbild_sehr große Unterschiede in Wertschätzung von Sprachen	141
Schulbild_unklar ob Südtiroler Kontext besonders für Sprachintegration geeignet ist		142	
Schulbild_unklare Haltung zu Sprachenvielfalt		143	
Schulbild_von außen viel Bewunderung für ladinische Schule, in Südtirol sehr vorsichtig		144	
Schulbild_wieviel (Vielfalt) ist tragbar, damit die bildungssprache nicht zu kurz kommt		145	
deskriptiv		Schulbild_Alphabetisierung in Erstsprache ist wichtig	146
		Schulbild_Deutsch immer mit wichtigem Stellenwert	147
		Schulbild_Englischunterricht hat sich sehr verändert	148
		Schulbild_Entwicklung Sprachenvielfalt in letzten 50 Jahren	149
		Schulbild_flexible Mehrsprachigkeit	150
		Schulbild_Grenzen zwischen Sprachen	151
	Schulbild_lad_die Sprachen müssen paritätisch sein	152	
	Schulbild_man muss umdenken	153	
	Schulbild_Schule als Ort der Begegnung zwischen deutscher und italienischer Kultur	154	
	Schulbild_Schule reflektiert Diskurse der Gesellschaft	155	
	Schulbild_Sprachbeschluss ist eigentlich nichts Innovatives, sondern Absicherung	156	
	Schulbild_Sprache ist in jedem Unterricht wichtig	157	
	Schulbild_Sprache kann losgelöst von jeder Reform gedacht werden	158	
	Schulbild_Umgangssprachen werden als Arbeitssprachen akzeptiert	159	
	Schulbild_Veränderungen brauchen Zeit (5-8 Jahre)	160	
	Schulbild_viel Kontakt mit Deutsch ist wichtig	161	
	Schulbild_vor 30 Jahren noch keine mehrsprachige Alphabetisierung	162	
	allgemein	Schulbild_Vorarbeit durch Inklusion seit 1977	163
Schulbild_zweisprachig		164	
Schulbild_Zweisprachigkeit		165	
Schulbild_Druck durch herkömmlichen Kanon/Fächerinhalt		166	
Schulbild_erdrückt von Bürokratie		167	
Schulbild_flexibler Umgang mit Sprachen wird eingebremst		168	
Schulbild_Handelbarkeit ist weg, wenn LP nichts mehr verstehen		169	
Schulbild_kaum Austausch oder Kooperation wegen Autonomie und Konkurrenz		170	
Schulbild_keine Lehrerstellen kürzen		171	
Schulbild_keine Möglichkeit Dialekt in der Schule zu lernen		172	
Schulbild_lad_Überforderung für SuS MGH_vier Sprachen auf einmal ist schon viel		173	
Schulbild_LP nur noch Bürokraten, abgestumpft		174	

			Schulbild_Mangel an Bewusstsein für Mehrsprachigkeit	175
			Schulbild_mehr als drei Sprachen braucht man nicht	176
			Schulbild_nicht mehr Unterrichtsstunden einführen	177
			Schulbild_Probleme bei Umsetzung der Curricula	178
			Schulbild_Schule wird zweisprachigen SchülerInnen nicht gerecht	179
			Schulbild_Sprachenportfolio sehr negativ besetzt	180
			Schulbild_Sprachunterricht ist vielfach noch auf dem Trockenen	181
			Schulbild_Tritt in den Hintern bei zuviel Reformen	182
			Schulbild_Umgang mit Vielfalt ist nicht immer so einfach zu bewältigen	183
			Schulbild_Umgang mit Vielfalt kostet sehr viel Kraft	184
			Schulbild_Verwaltung von Kindern, keine pädagogische Qualität	185
			Schulbild_viele Reformen, pädagogische Themen kommen zu kurz	186
			Schulbild_wenig Erfolg durch reinen Sprachenunterricht, besser im Kontext	187
			Schulbild_wenig über ladinische Schule bekannt	188
			Schulbild_andere Sprachen zu hören ist schön (hypothet. Beispiel)	189
			Schulbild_Einlassen auf Sprachen durch mehrsprachige Schule und Immersion erlernbar	190
			Schulbild_es ist einfach schön, wenn jedes Kind auch das Recht hat, in der eigenen Muttersprache alphabetisiert zu werden	191
			Schulbild_Kindergarten leistet Superarbeit mit Zweisprachigkeit	192
			Schulbild_Südtiroler Schulumwelt sehr geeignet für Mehrsprachigkeit in der Bildung	193
			Schulbild_Vorteile individuelle Sprachförderung in Verbindung mit Italienisch	194
			Schulbild_Vorteile integrierte Sprachförderung	195
			Schulbild_Fremdbild DE-DE_andere Schulen viel weniger betroffen (SuS MGH)	196
			Schulbild_ita-deu_alles im Voraus geplant	197
			Schulbild_lad-deu_SuS können besser Englisch als Italienisch	198
			Schulbild_LP in der Stadt offener als auf dem Land	199
			Schulbild_Revolution wegen Neuaufteilung der Italienischstunden	200
			Schulbild_Schule als Bestimmungsort für Migrantenkinder (nicht deutsche Schule)	201
			Schulbild_vielleicht haben andere Schulen andere Strategien	202
			Schulbild_alle Schulen haben mit sprachlicher Heterogenität zu tun_unterschiedlicher Umgang	203
			Schulbild_deu-ita_zweisprachige Alphabetisierung	204
			Schulbild_große Unterschiede zwischen Schulausrichtungen	205
			Schulbild_ita-ita_Planung muss flexibel sein	206
			Schulbild_lad-Graubünden_Vergleiche der Schulmodelle	207
			Schulbild_Mentalität zwischen Schulen der Sprachgruppen sehr unterschiedlich	208
			Schulbild_Referenz_Trentino_Englisch FS 1, Deutsch FS 2	209
			Schulbild_Südtiroler LP oft überrascht vom ladinischen Modell	210
			Schulbild_andere LP maueln bei Fortbildungen immer	211
			Schulbild_andere Schulen fordern Deutsch auf dem Pausenhof	212
			Schulbild_DE über IT_ältere IT Kollegen haben Angst Deutsch zu verwenden	213
			Schulbild_de-de_schockiert über Aussagen anderer LP, Verleugnung Präsenz von SuS MGH	214
			Schulbild_deu-ita_schlechte Bedingungen für Deutsch-LP an italienischen Schulen	215
			Schulbild_deutsche und italienische Schule nebeneinander, krass getrennt	216
			Schulbild_in der Peripherie muss man Hochsprache bei Sitzungen einfordern	217
			Schulbild_lad-deu_Kritik am Deutsch der deutschsprachigen LP	218
			Schulbild_lad-deu-lad_es heißt, dass die Ladinier kein Deutsch können	219
			Schulbild_LP für Italienisch sind an deutschen Schulen wie ein Clown oder Animateur	220
			Schulbild_sie tun sich schwer den Standard zu sprechen	221
			Schulbild_Beispiele für Schulen mit good practice	222
			Schulbild_DE über IT_Mehrsprachigkeit wird noch mehr gefördert als von uns	223
			Schulbild_de-lad_Ladiner sind uns weit voraus	224
			Schulbild_deu-ita_italienische Schule viel weiter mit Sprachprojekten	225
			Schulbild_einzelne Schulen wissen sich schon zu helfen	226
			Schulbild_gute Beispiele sind die Schulen, die didaktische Antworten geben (für Umgang mit SuS mit anderen Erstsprachen)	227
			Schulbild_gute Beispiele sind Schulen, die kooperatives Lernen machen	228
			Schulbild_gute Beispiele sind Schulen, die SuS mit ihren Sprachkenntnissen wahrnehmen	229
			Schulbild_gute Beispiele sind Schulen, wo es auch keine Rolle spielt, ob die SuS Italienisch oder andere L1 sprechen	230
			Schulbild_ich möchte eine Schule wie diese	231
			Schulbild_italienische Schule freudiger und lebendiger	232
			Schulbild_ladinische Schule als optimales Beispiel	233
			Schulbild_ladinische Schule ist schon viel weiter	234
			Schulbild_mehrsprachiges Lernen an lad_Schule_gute und tolle Vorgehensweise	235
			Schulbild_Diskussion über Frage nach Einschulung bei zweisprachigen Familien	236
			Schulbild_eigentlich genug Ressourcen	237
			Schulbild_Experimentieren in Grauzone	238
			Schulbild_ganz wenige deutschsprachige schüler	239
			Schulbild_kein Projekt zu Mehrsprachigkeit, weil wir das einfach ständig irgendwo machen	240
			Schulbild_komplexe Klassen	241
			Schulbild_ladinische Schule ist eine ständige Werkstatt	242
			Schulbild_ladinische Schule nicht automatisch gut geeignet für SuS mit erweitertem Sprachrepertoire	243
			Schulbild_längere Geschichte mit zweisprachigen Kindern an der Schule	244
			Schulbild_man könnte auf einem anderen Niveau sein, wenn besseres Material vorhanden wäre	245
			Schulbild_man muss Schule einer Minderheit immer mitdenken	246
			Schulbild_manche geben Herkunftssprachen Raum, aber es ist nicht vorgesehen im Programm	247
			Schulbild_manchmal zu klein	248
			Schulbild_mehr Angebot an Sprachen für mehr Mehrsprachigkeit	249
			Schulbild_mehrsprachige Gespräche (Beispiel): "Ich kann nicht ausschließen, dass solche sachen...das kann schon mal passieren"	250
			Schulbild_Mehrsprachigkeit in den Klassen zwar sichtbar aber weniger umgesetzt	251
			Schulbild_Mehrsprachigkeit ist Alltag, aber eher oft mit Sorgen, Ängsten und Mühe	252
			Schulbild_nicht eine normale unter anführungszeichen deutsche schule	253
			Schulbild_nur noch kleine Gruppen von SuS sprechen ihre Muttersprachen	254
			Schulbild_paritytische Schule ist die etwas schwerere Schule	255
			Schulbild_Schule braucht Italiener zur Existenzsicherung	256
			Schulbild_unklar wie Schule es schafft, allen Sprachen gerecht zu werden, nur normale Angebote	257
			Schulbild_Unterrichtssprache ist festgelegt, aber kein Dogma	258
			Schulbild_Unterschiede in Klassen werden oft unterschätzt, man muss sowieso immer differenzieren (nicht nur wegen kultureller/sprachlicher Vielfalt)	259
			Schulbild_viel Arbeit bei Planung und Vorbereitung im zweisprachigen Unterricht	260
			Schulbild_viel Dialekt	261

			Schulbild_wir hätten ja eigentlich die besten Voraussetzungen für Mehrsprachigkeit	264
			Schulbild_wir lieben alle unsere Schule mit ihren schönen und weniger schönen Seiten	265
			Schulbild_wir müssen da Sonderprogramme machen (Sprachförderung für Quereinsteiger)	266
			Schulbild_wir müssen die Kinder nehmen	267
			Schulbild_wir wissen nicht ob das der beste Weg ist, aber wir versuchen es halt	268
			Schulbild_aktuell nichts Neues zu Mehrsprachigkeit	269
			Schulbild_also ich denk, sie ist schon recht vielsprachig, unsere Schule	270
			Schulbild_an ladinischer Schule passen wir uns immer an, weil Sprachkompetenzen da sind	271
			Schulbild_Autonomie auch vor Ort	272
			Schulbild_Bildungsauftrag	273
			Schulbild_diese Schule ist schon mit Vielfalt geboren	274
			Schulbild_ein relativ mehrsprachiges Ambiente	275
			Schulbild_eine Menge Mehrsprachigkeit	276
			Schulbild_eine Schule mit vielen Migrationskindern, Flüchtlingskindern usw.	277
			Schulbild_Entstehung der paritätischen Schule	278
			Schulbild_es ist die Haltung die wir einnehmen	279
			Schulbild_Fortbildungen_wenn es Thema an der Schule ist	280
			Schulbild_gewohnt mit mehreren LP im Team zu arbeiten	281
			Schulbild_in dieser Schule gibt es viele Sprachen	282
			Schulbild_Italienisch, Englisch, Muttersprache Deutsch	283
			Schulbild_keine Gespräche in Herkunftssprachen bekannt	284
			Schulbild_Klassenzusammensetzung_bunt	285
			Schulbild_ladinische Schule ist praktisch viersprachig	286
			Schulbild_lad-lad_Mehrsprachigkeit ist nicht Voraussetzung für Arbeit an der Schule	287
			Schulbild_Language village als Vorbereitung auf mehrsprachige Prüfungen	288
			Schulbild_Language village zum Aktivieren von mündlicher Sprache	289
			Schulbild_mehr SuS MGH als SuS aus deutschsprachigen Familien (italienische Schule)	290
			Schulbild_mehrsprachige Arbeitskollegen	291
			Schulbild_Mehrsprachigkeit automatisch aus fächerübergreifendem Unterricht entwickelt	292
			Schulbild_Mehrsprachigkeit begegnet mir tagtäglich	293
			Schulbild_Mehrsprachigkeit ist Normalität	294
			Schulbild_Mehrsprachigkeit ist selbstverständlich	295
			Schulbild_Mehrsprachigkeit schon durch vielsprachige Schülerschaft	296
			Schulbild_Metasprache wichtiger als Unterrichtssprache	297
			Schulbild_Migration haben wir wenig	298
			Schulbild_multikulturelle Schule	299
			Schulbild_muss mit gutem Beispiel vorangehen (Integration von Sprachen)	300
			Schulbild_paritätische Schule wurde ohne großen wissenschaftlichen Hintergrund geschaffen	301
			Schulbild_paritätische Schule_will Gleichgewicht zwischen Deutsch und Italienisch schaffen	302
			Schulbild_schon recht vielsprachig	303
			Schulbild_Schule ist identitätsstiftend	304
			Schulbild_Schule mit dieser Vielfalt	305
			Schulbild_Schülerschaft schon ziemlich mehrsprachig	306
			Schulbild_Schulprofil_paritätische Schule_kein so großes Trara drum gemacht, also es ist halt so	307
			Schulbild_Schulprofil_paritätische Schule_sehr starkes Gewicht auf Sprachen	308
			Schulbild_Schulsprengel ist fünfssprachig - mit Dialekten	309
			Schulbild_Sprachenlernen ist Schwerpunkt an der Schule	310
			Schulbild_Sprachenvielfalt als eine weitere spezifische Schwierigkeit, aber gewohnt an Vielfalt (Inklusion, Stadt)	311
			Schulbild_Sprachenvielfalt ist eine Normalität	312
			Schulbild_Sprachverwendung an ladinischen Schulen	313
			Schulbild_Überlegungen zu Sprachen auf dem Pausenhof	314
			Schulbild_Überlegungen zu zweisprachigem Unterricht (lad. Schule)	315
			Schulbild_Umgang mit Seiteneinsteigern	316
			Schulbild_unsere Schule ist eine mehrsprachige Schule seit immer (ladinische Schule)	317
			Schulbild_Unterrichten in mehreren Sprachen ist Austausch, face-to-face	318
			Schulbild_Ursprungssprachen werden mitgedacht	319
			Schulbild_Verständnis dafür, dass deutsche Schule zu 90% deutschsprachig ist	320
			Schulbild_Vielfalt	321
			Schulbild_vielsprachig	322
			Schulbild_wir investieren viel in den Sprachunterricht	323
			Schulbild_wir sind auf dem Weg	324
			Schulbild_wir sind ein Sprachenprojekt	325
			Schulbild_wir sind eine deutsche Schule	326
			Schulbild_wir versuchen es mit kreativen Sachen	327
			Schulbild_wir versuchen ganz bewusst auch diese Mischung	328
			Schulbild_wirklich eine breite sprachliche Vielfalt	329
			Schulbild_ziemlich viel Mehrsprachigkeit	330
			Schulbild_Zusammenarbeit für fächerübergreifenden Unterricht	331
			Schulbild_zwanzig verschiedene Sprachen	332
			Schulbild_Bei spielerischer Italianischkompetenz bei Abschlussprüfung	333
			Schulbild_deutschsprachige Schule, Minderheit, das ist nochmal eine andere Problematik	334
			Schulbild_Dilemma - wenn SuS MGH an ladinische Schule kommen	335
			Schulbild_ein Problem ist es, wo es Kinder gibt, die gar nichts, weder Italienisch, Deutsch noch Englisch können_schwierig für unsere Schule (ladinisch)	336
			Schulbild_kein Fokus auf Migrantensprachen	337
			Schulbild_kein Platz für Herkunftssprachen	338
			Schulbild_keine konkreten Projekte zur Verbesserung anderer L1	339
			Schulbild_keine Projekte in Herkunftssprachen	340
			Schulbild_keine Ressourcen für wirklich wichtige Dinge	341
			Schulbild_Klassen_so heterogen_Problem	342
			Schulbild_Konfrontation mit mehreren Schulsprachen ist oft sehr schwierig	343
			Schulbild_lad_Sprachenbaum der eigenen Schule nicht bekannt	344
			Schulbild_ladinische Schule hat Erfahrung im Umgang mit lokaler Mehrsprachigkeit, wenn SuS mit anderen Sprachen kommen, dann schwierig (kein Vorteil)	345
			Schulbild_ladinische Schule ist eine schwierige Schule	346
			Schulbild_LP baden Probleme aus, die Politik nicht gelöst hat (italienische Kinder an deutscher Schule)	347
			Schulbild_man tut sich schwer mit anderen Sprachen in der Klasse	348
			Schulbild_Mehrsprachcurriculum nur zu Schulsprachen, noch kein Modus für Herkunftssprachen	349
			Schulbild_mit SuS MGH schwierig (ladinische Schule)	350
			Schulbild_nicht gut vorbereitet auf massives Problem (SuS ohne Deutschkenntnisse)	351
			Schulbild_noch keine Strategie für Umgang mit Herkunftssprachen	352
			Schulbild_projektitis	353
			Schulbild_Ressourcen für Sprachförderung von Quereinsteigern fehlen	354

		Schule	Schulbild_Schule ist nicht paritätisch (wegen Status Ladinisch)	355
			Schulbild_Schule kann das nicht bewältigen, wenn zu viele SuS ohne Deutschkenntnisse kommen	356
			Schulbild_Schule steht bei Kompetenztests schlecht da	357
			Schulbild_Segregation von SchülerInnen MGH	358
			Schulbild_sink or swim	359
			Schulbild_Sprachkontakte oft erst im Kindergarten	360
			Schulbild_wenig Zeit, Bulimielernen, vollgepöpter Lehrplan	361
			Schulbild_wir tun uns schwer neue Sprachen zu integrieren	362
			Schulbild_Zeitfaktor ist wunder Punkt	363
			Schulbild_zu viele Projekte	364
			Schulbild_an der Mittelschule ist man schon recht frei	365
			Schulbild_an ladinischer Schule sind wir oft sehr sehr tolerant	366
			Schulbild_Anerkennung innerhalb der Schule ist vorhanden	367
			Schulbild_buntes Gemisch, sehr bereichernd	368
			Schulbild_da sind wir auch sehr offen	369
			Schulbild_das Beste aus der Situation herausholen	370
			Schulbild_die Sprachen sind gleichwertiger geworden	371
			Schulbild_dreisprachige Alphabetisierung hat Ladinisch aufgewertet	372
			Schulbild_Erfolg der ladinischen Schule	373
			Schulbild_es ist bunt, nie langweilig	374
			Schulbild_Freude an didaktischer Planung, neuen Projekten und Zusammenarbeit mit anderen	375
			Schulbild_für ladinische Schule ist Umgang mit Mehrsprachigkeit leichter, weil man schon ans System gewöhnt ist	376
			Schulbild_Gespräche von SuS in Herkunftssprachen ziemlich normal und schön	377
			Schulbild_Glücksfall, in der Schule mehrsprachig zu unterrichten, Notwendigkeit und Chance	378
			Schulbild_große Befriedigung im Sprachenprojekt	379
			Schulbild_Haltung der LP hat sich geändert, man ist offener	380
			Schulbild_hervorragende Mission (ladinisches Schulmodell)	381
			Schulbild_in einer Klasse mit allen Sprachen, das ist viel schöner so, die Kinder fühlen sich auch wohler	382
			Schulbild_Inklusion wird gelebt und man braucht nicht mehr so viele Projekte dazu	383
			Schulbild_jeder kommt zum Zug, in allen drei Sprachen	384
			Schulbild_kein Nebeneinander, sondern Miteinander	385
			Schulbild_Kindern geht es gut an der Schule	386
			Schulbild_ladinische Schule hat Erfahrung im Umgang mit lokaler Mehrsprachigkeit, wenn SuS mit anderen Sprachen kommen, dann Respekt für andere Sprachen da (Vorteil)	387
			Schulbild_ladinische Schule ist eine gute Schule	388
			Schulbild_lad-lad früher Didaktik der Sprachtrennung, heute Mehrsprachigkeit	389
			Schulbild_lad-lad_gut vorbereitet auch auf wachsende Sprachenvielfalt	390
			Schulbild_LP haben auch ein anderes Schülerbild, man sieht das Kind wirklich in allen seinen Sprachen, ganzheitlicher	391
			Schulbild_man profitiert von sprachenübergreifendem Lernen	392
			Schulbild_mehrsprachig im Unterricht und im Miteinander	393
			Schulbild_Mehrsprachigkeit der SuS ist selbstverständlich	394
			Schulbild_Mehrsprachigkeitsansatz als Erleichterung	395
			Schulbild_noch nie Beschwerden über Verbindung von Sprache und Fach	396
			Schulbild_Offenheit	397
			Schulbild_optimale Voraussetzungen, die meisten SuS haben lad. Kindergarten besucht	398
			Schulbild_paritätische Schule aber ohne Kommunikationsbarrieren	399
			Schulbild_Pausenhof_da ist es so bunt	400
			Schulbild_Schule arbeitet sehr effektiv hinsichtlich Bürgerkompetenzen	401
			Schulbild_Schule arbeitet sehr effektiv hinsichtlich mehrsprachiger und interkultureller Kompetenz	402
			Schulbild_Schule stellt sehr viel zur Verfügung und LP sind sehr aktiv	403
			Schulbild_SchülerInnen schneiden in Kompetenztests nicht schlechter ab	404
			Schulbild_sehr zufrieden mit ladinischer Schule	405
			Schulbild_sprachenfreundliche Schule	406
			Schulbild_Wertschätzung für alle Sprachen	407
			Schulbild_wir akzeptieren alle Sprachen	408
			Schulbild_wir haben an ladinischer Schule eine wirklich ausgewogene Beziehung zu allen Sprachen	409
			Schulbild_wir möchten bewusst die Heterogenität suchen	410
			Schulbild_wir versuchen uns so weit wie möglich um mehrsprachige und interkulturelle Kompetenz zu kümmern	411
			Schulbild_Zufriedenheit mit paritätischer Schule	412
			Schulkontext_Didaktik_CLIL ist nicht verpflichtend	413
			Schulkontext_Didaktik_Individuum vs. Programm	414
			Schulkontext_Didaktik_Integration von Zweitsprachendidaktik	415
			Schulkontext_Didaktik_neg_CLIL - Asbach uralt	416
			Schulkontext_Didaktik_neg_hermeneutischer Ansatz ist unklar	417
			Schulkontext_Didaktik_pos_CLIL erhöht Sprachkompetenzen	418
			Schulkontext_mehrsprachiger und kompetenzorientierter Ansatz als logischer Weg	419
			Schulkontext_Einzugsgebiet	420
			Schulkontext_Einzugsgebiet_junges Stadtviertel	421
			Schulkontext_Einzugsgebiet_Kastelruth	422
			Schulkontext_Einzugsgebiet_mehr Sozialwohnungen, also auch mehr Migranten	423
			Schulkontext_Einzugsgebiet_Migranten	424
			Schulkontext_Einzugsgebiet_Migration dazugekommen in den letzten 10-12 Jahren	425
			Schulkontext_Einzugsgebiet_neuer Stadtteil	426
			Schulkontext_Einzugsgebiet_schon immer Sprachenvielfalt - im Sinne deutsch-italienisch	427
			Schulkontext_Einzugsgebiet_Trentino	428
			Schulkontext_Einzugsgebiet_viele Kinder aus zweisprachigen Familien	429
			Schulkontext_Einzugsgebiet_viele zweisprachige Familien	430
			Schulkontext_Einzugsgebiet_vorwiegend italienischsprachig	431
			Schulkontext_Einzugsgebiet	432
			Schulkontext_Einzugsgebiet	433
			Schulkontext_Einzugsgebiet_drei Ebenen	434
			Schulkontext_Einzugsgebiet_Grenze italienisch deutsch und dritte Komponente Migrantenanteil 50 Prozent in der Schule	435
			Schulkontext_Einzugsgebiet_viele gemischsprachige Kinder	436
			Schulkontext_Gremien_Elternrat	437
			Schulkontext_Gremien_Lehrerkollegium	438
			Schulkontext_Gremien_Schülerrat	439
			Schulkontext_Gremien_Schulrat	440
			Schulkontext_Entwicklung_Niveau sackt ab (Verbindung zu zweisprachigen Kindern und Migranten)	441
			Schulkontext_das Deutsche soll sein Niveau halten	442

	Schulkontext	das Sprachniveau sinkt	443
	Schulkontext	deutsche Schule sieht deutsche Sprache in Gefahr	444
	Schulkontext	deutsche Schule zeigt Befremden gegenüber Italienisch	445
	Schulkontext	Herausforderungen_Abgrenzung Unterrichtsgespräch vs. Privatgespräch	446
	Schulkontext	Herausforderungen_Arbeit zu Mehrsprachigkeit an italienischen Schulen schwieriger als an deutschen	447
	Schulkontext	Herausforderungen_Aufrechterhalten des Bildes der tabula rasa	448
	Schulkontext	Herausforderungen_Bewusstsein	449
	Schulkontext	Herausforderungen_Differenzierung	450
	Schulkontext	Herausforderungen_Erwartungen der Gesellschaft_Sprachkompetenzen	451
	Schulkontext	Herausforderungen_Erwerb Schulsprache	452
	Schulkontext	Herausforderungen_externe LP von Alphabeta	453
	Schulkontext	Herausforderungen_gemeinsame Planungstreffen als Zusatzbelastung für Lehrpersonen	454
	Schulkontext	Herausforderungen_Gewöhnungsphase an ladinischer Schule	455
	Schulkontext	Herausforderungen_gleichzeitige Förderung von Bildungssprache und Mehrsprachigkeit	456
Herausforderungen	Schulkontext	Herausforderungen_Implementierung von Curricula	457
	Schulkontext	Herausforderungen_keine vorgesehenen Planungsstunden	458
	Schulkontext	Herausforderungen_Kinder MGH_Erwerb der Schulsprachen	459
	Schulkontext	Herausforderungen_Kinder MGH_ladinische Realität sehr hart	460
	Schulkontext	Herausforderungen_Kindergarten_Kinder können sich wegen Vielfalt nicht unterhalten	461
	Schulkontext	Herausforderungen_Kompetenzen	462
	Schulkontext	Herausforderungen_Konflikt InspektorIn - Didaktikabteilung	463
	Schulkontext	Herausforderungen_ladinische Schule ist schwierige Schule	464
	Schulkontext	Herausforderungen_Planung mit Kompetenzorientierung	465
	Schulkontext	Herausforderungen_Sprachbildung in heterogenen Klassen	466
	Schulkontext	Herausforderungen_Umgang	467
	Schulkontext	Herausforderungen_Umgang mit Schulverweigerern	468
	Schulkontext	Herausforderungen_Umsetzung Hermeneutik	469
	Schulkontext	Herausforderungen_Umsetzung Mehrsprachigkeitsdidaktik	470
	Schulkontext	Herausforderungen_Umsetzung von Hermeneutik	471
	Schulkontext	Herausforderungen_Zeit	472
	Schulkontext	Herausforderungen_Zeit finden	473
	Schulkontext	Herausforderungen_Zusammenarbeit mit Alphabeta	474
Klassenprofil	Schulkontext	Klassenzusammensetzung_GastschülerInnen	475
	Schulkontext	Klassenzusammensetzung_GastschülerInnen_Bewertung	476
	Schulkontext	Klassenzusammensetzung_Heterogenität	477
	Schulkontext	Klassenzusammensetzung_Heterogenität_Bewertung	478
	Schulkontext	Klassenzusammensetzung_SchülerInnen MGH	479
	Schulkontext	Klassenzusammensetzung_Ungleichgewicht deutsch-italienisch	480
	Schulkontext	Klassen_Anteil SuS MGH	481
	Schulkontext	Klassen_Italienischlehrer haben weniger Schwierigkeiten ihr Fach zu unterrichten	482
	Schulkontext	Klassen_Niveau in Deutsch ist dramatisch gesunken	483
	Schulkontext	Klassengröße_kleine Klassen	484
	Schulkontext	Klassenzusammensetzung	485
	Schulkontext	Klassenzusammensetzung_heterogene Klassen	486
Kollegium	Schulkontext	Klassenzusammensetzung_hoher Migrationshintergrund	487
	Schulkontext	Ausbildung_Lehrer müssen geschult werden für Vielfalt	488
	Schulkontext	Kollegium_Austausch zu Erfahrungen	489
	Schulkontext	Kollegium_eingespieltes Team	490
	Schulkontext	Kollegium_Entscheidungen mittragen	491
	Schulkontext	Kollegium_neue KollegInnen bei Bewerbung genau ausgesucht	492
	Schulkontext	Personal_Lehrpersonen	493
	Schulkontext	Personal_Schulführungskräfte	494
	Schulkontext	Personal_wenig Spielraum bei Einstellung LP	495
	Schulkontext	emotional gesteuerte Diskussionen	496
	Schulkontext	Entwicklung_Ideen oft (zu) personengebunden	497
	Schulkontext	Fluktuation von 30% bei Lehrpersonen	498
	Schulkontext	kleines Kollegium	499
	Schulkontext	Kollegium frei zusammenstellen nur bedingt möglich	500
	Schulkontext	Richtlinien_Lehrpersonen haben unter sich die Sprachenverwendung geklärt	501
Prinzipien	Schulkontext	Mehrsprachigkeit ist normal	502
	Schulkontext	Bildungssprache soll nicht zu kurz kommen	503
	Schulkontext	Fokus auf Inhalt statt Fokus auf Kompetenzen	504
	Schulkontext	funktionierende Alternative fächerübergreifend und mehrsprachig	505
	Schulkontext	Grundlagen für erfolgreiches Sprachenlernen	506
	Schulkontext	gute Begründungen für Innovationen bzgl. Mehrsprachigkeit	507
	Schulkontext	Integration_Bereitschaft für Integration von Mehrsprachigkeit an Grundschulen höher	508
	Schulkontext	Integration_derzeitiger Umgang mit Vielfalt ist zu wenig (nur symbolisch)	509
	Schulkontext	Integration_deutsche Schule öffnet sich anderen Herkunftssprachen	510
	Schulkontext	Integration_Frage - wie integrieren oder schätzen wir diesen wert der herkunftssprachen	511
	Schulkontext	Prinzipien_alle Sprachen sind gleichwertig	512
	Schulkontext	Prinzipien_alle Sprachen sind wichtig	513
	Schulkontext	Prinzipien_Arbeit an Schulen ist sprachenpolitisch	514
Ressourcen	Schulkontext	Prinzipien_bei ladinischer Schule geht Energie in Praxis nicht in Theorie	515
	Schulkontext	Finanzielles_Zulage für Dreisprachigkeit	516
	Schulkontext	Gebäude_neu gebaut	517
	Schulkontext	keine spezifische Erhebung der Sprachen der SuS	518
	Schulkontext	Ressourcen_allgemein_Bewertung	519
	Schulkontext	fachliche Themen nicht losgelöst von personellen Themen	520
	Schulkontext	Geld ist knapp	521
	Schulkontext	Materialien_selbst erstellen_spannend	522
	Schulkontext	nicht genug Lehrpersonen für CLIL	523
	Schulkontext	Planung_Mehrarbeit honorieren	524
Richtlinien	Schulkontext	Zusatzstunden_Rücksprache mit Schulamt	525
	Schulkontext	Bildungsdirektion_begriff gemischtsprachig im offiziellen treffen	526
	Schulkontext	Bildungsdirektion_Vorgaben_jährlicher Brief mit Prioritäten	527
	Schulkontext	Richtlinien_SchülerInnen kennen sich und leiten daraus die Sprachenverwendung ab	528
	Schulkontext	Richtlinien_Schulprogramm	529
	Schulkontext	Richtlinien_Sprachenkonzept	530
	Schulkontext	Richtlinien_Sprachenkonzept deutsche Schule	531
	Schulkontext	Richtlinien_Stufenprofile	532
	Schulkontext	Vorgaben_keine Schule wird zu CLIL gezwungen	533
	Schulkontext	20% SuS mit anderer L1 als den Schulsprachen	534
	Schulkontext	viele Sprachen	535

				Schulkontext_Einfluss nicht durch italienische SchülerInnen oder SchülerInnen mit MGH	536
				Schulkontext_in Bozen viele mehrsprachig aufgewachsene SuS	537
				Schulkontext_SchülerInnen sollen besser Italienisch lernen	538
			SchülerInnenschaft	Schulkontext_SchülerInnenschaft_Mehrsprachigkeit	539
				Schulkontext_SchülerInnenschaft_Mehrsprachigkeit_spannend	540
				Schulkontext_sehr unterschiedliche Lerngruppen	541
				Schulkontext_Sprachhintergrund SuS	542
				Schulkontext_Sprachhintergrund SuS	543
				Schulkontext_steigende Zahl an SuS MGH	544
				Schulkontext_SuS_Familienhintergrund	545
			Schulleitung	Schulkontext_Schulleitung_Freistellung von LP	546
				Schulkontext_Schulleitung_Haltung	547
				Schulkontext_Schulleitung_Offenheit	548
				Schulkontext_Schulleitung_Ressourcen für Mehrsprachigkeit	549
				Schulkontext_Schulleitung_Ressourcen für Sprachinitiativen	550
				Schulkontext_Schulleitung_Steuerung	551
				Schulkontext_Schulleitung_Stundenplan	552
				Schulkontext_Schulleitung>Wechsel	553
				Schulkontext_Schulleitung_Wohlwollen	554
				Schulkontext_"unangenehme" Schulleitung	555
			Schulprofil	Schulkontext_deutsche Schule ist keine Sprachschule	556
				Schulkontext_Größe_keine Megaschule	557
				Schulkontext_Größe_keine MegaSchulkontext_Bewertung	558
				Schulkontext_Profil_co-located	559
				Schulkontext_Schulmodell_eine tolle Herausforderung für Pädagogen	560
				Schulkontext_Schulprofil_co-located	561
				Schulkontext_Schulprofil_co-located_Bewertung	562
				Schulkontext_Schulprofil_Montessori	563
				Schulkontext_Schulprofil_neue Schule in neuem Stadtviertel	564
				Schulkontext_co-located	565
				Schulkontext_eher Brennpunktschule als normale Schule	566
				Schulkontext_Größe_neg_in kleiner Schule kennen sich alle - Nähe ist manchmal ein Hindernis	567
				Schulkontext_katholische Schule_kaum Migrationshintergrund bei SuS	568
				Schulkontext_kleine Schule	569
				Schulkontext_Schulmodell_gesamte Schulgemeinschaft muss Konzept mittragen	570
				Schulkontext_Schulmodell_integrierte Sprachdidaktik	571
				Schulkontext_Schulmodell_italienische Schule als zweisprachige Schule	572
				Schulkontext_Schulmodell_Mehrsprachendidaktik	573
				Schulkontext_Schulmodell_paritätische Schule	574
				Schulkontext_Schulmodell_paritätische Schule_Bewertung	575
				Schulkontext_Schulprofil_dreisprachige Realität (Deutsch, Italienisch, Ladinisch)	576
				Schulkontext_Standort_Freiheit da weit weg von Bozen	577
				Schulkontext_wesentliche Rolle bei städtischer und gesellschaftlicher Integration	578
			Schwerpunkt	Schulkontext_Bildungswesen_Arbeitsgruppe_Blick von außen sehr wertvoll	579
				Schulkontext_einsprachige Schule erreicht sehr hohes Sprachniveau	580
				Schulkontext_Englisch spielt wichtige Rolle bei Mehrsprachigkeit in der Schule	581
				Schulkontext_Schule muss mehrsprachig handeln	582
				Schulkontext_Sprachunterricht_Quantität vs. Qualität	583
				Schulkontext_Sprachunterricht_Quantität vs. Qualität	583
	Nennung			Sprachen_afrikaans	584
				Sprachen_albanesische	585
				Sprachen_albanisch	586
				Sprachen_arabisch	587
				Sprachen_arabische	588
				Sprachen_bangledisch	589
				Sprachen_bengali	590
				Sprachen_brailleschrift	591
				Sprachen_chinesisch	592
				Sprachen_DaF/DaZ	593
				Sprachen_deutsch	594
				Sprachen_deutsch_dialekt_südtiroler_dialekt	595
				Sprachen_deutsche schulsprache	596
				Sprachen_deutsche sprache	597
				Sprachen_dialekt	598
				Sprachen_dialekte	599
				Sprachen_englisch	600
				Sprachen_farsi	601
				Sprachen_französisch	602
				Sprachen_gadertaler variante	603
				Sprachen_griechisch	604
				Sprachen_grödnertisch	605
				Sprachen_Idiome des Ladinischen	606
				Sprachen_italienisch	607
				Sprachen_italienisch als zweitsprache	608
				Sprachen_jugoslawische	609
				Sprachen_kalabresisch	610
				Sprachen_kroatisch	611
				Sprachen_kurdisch	612
				Sprachen_ladinisch	613
				Sprachen_latein	614
				Sprachen_marokkanisches arabisch	615
				Sprachen_mazedonisch	616
				Sprachen_musik als eigene sprache	617
				Sprachen_nones	618
				Sprachen_nonsberger_dialekt	619
				Sprachen_nordische	620
				Sprachen_österreichischen akzent	621
				Sprachen_pakistani	622
				Sprachen_pakistanisch	623
				Sprachen_polnisch	624
				Sprachen_portugiesisch	625
				Sprachen_quechua	626
				Sprachen_rumänisch	627
				Sprachen_russisch	628
				Sprachen_schwedisch	629

			Sprachen_serbisch	630
			Sprachen_slawische sprachen	631
			Sprachen_slowakisch	632
			Sprachen_slowakische	633
			Sprachen_spanisch	634
			Sprachen_südtiroler deutsch	635
			Sprachen_südtiroler dialekt	636
			Sprachen_südtirolerisch	637
			Sprachen_tschechisch	638
			Sprachen_türkisch	639
			Sprachen_ungarisch	640
			Sprachen_urdu	641
			Sprachen_wolof	642
			Sprachen_äh solche sprachen	643
			Sprachen_alles, was da, an der schule lebte	644
			Sprachen_andere sprachen	645
			Sprachen_beide großen sprachen	646
			Sprachen_die sprache	647
			Sprachen_die sprache (= Deutsch)	648
			Sprachen_die sprache der macht	649
			Sprachen_diese drei sprachen	650
			Sprachen_diese sprachen	651
			Sprachen_drei schulsprachen	652
			Sprachen_drei unterrichtssprachen plus englisch und so weiter	653
			Sprachen_fremdsprache	654
			Sprachen_gemischtsprachig	655
			Sprachen_gemischtsprachige	656
			Sprachen_herkunftssprachen	657
			Sprachen_herkunftssprachen spielen noch keine rolle	658
			Sprachen_herzenssprache	659
			Sprachen_hochsprache	660
			Sprachen_ihre landessprache	661
			Sprachen_in anderen muttersprachen	662
			Sprachen_in der familie wird ein breiter dialekt gesprochen	663
			Sprachen_in seiner sprache	664
			Sprachen_kommunikationsinstrumente	665
			Sprachen_kommunikationsmittel	666
			Sprachen_lebendigen sprachen	667
			Sprachen_letzte Sprache (Englisch)	668
			Sprachen_migrantensprachen	669
			Sprachen_minderheitensprache	670
			Sprachen_musik als universalsprache	671
			Sprachen_muttersprache	672
			Sprachen_muttersprache soll nicht in der Familie untergehen	673
			Sprachen_muttersprache bringt auch jedem ein bisschen kultur mit und identität, ursprung	674
			Sprachen_muttersprachen aller schüler	675
			Sprachen_nicht als vollwertige sprache	676
			Sprachen_normale umgangssprache	677
			Sprachen_schriftsprache (Synonym für Standarddeutsch)	678
			Sprachen_schulsprachen	679
			Sprachen_sogenannten toten sprachen	680
			Sprachen_sonstige europäische sprachen	681
			Sprachen_sprache als instrument	682
			Sprachen_sprache als musik	683
			Sprachen_sprache als werkzeug	684
			Sprachen_sprache des herzens	685
			Sprachen_sprachen der schüler	686
			Sprachen_standardsprache	687
			Sprachen_unterrichtete Sprachen	688
			Sprachen_unterschiedliches Sprachniveau	689
			Sprachen_verkehrssprache	690
			Sprachen_verschiedene muttersprachen	691
			Sprachen_verschiedene sprachen	692
			Sprachen_walsche (früher)	693
			Sprachen_weils so anders klingt	694
			Sprachen_weltsprachen	695
			Sprachen_zielsprache	696
			Sprachen_zielsprache deutsch	697
			Sprachen_zwei fremden sprachen	698
			Sprachen_zwei landessprachen	699
			Sprachen_zwei schulsprachen	700
			Sprachen_zweisprachig italienisch-deutsch	701
			Sprachen_zweitsprache	702
			sprache ist nicht nur sprache	703
			Sprachen_deutsch nicht nur als lizenz um das recht zu haben in der region zu leben	704
			Sprachen_Ladinisch so schwierig ist es nicht	705
			Sprachen_Ladinisch wenige Sprecher, aber die Zahl soll es nicht ausmachen	706
			Sprachen_Verwendung anderer Sprachen darf nicht Ignoranz ggü. Südtiroler Landessprachen sein	707
			Sprachen_dialekt gehört dazu	708
			Sprachen_dialekt ist muttersprache	709
			Sprachen_im Deutschen gibt es ganz viele Wörter um Gefühle oder Sachen zu beschreiben	710
			Sprachen_klassische schulsprachen	711
			Sprachen_Ladinisch Entwicklung der Idiome	712
			Sprachen_Ladinisch keine Kunstsprache	713
			Sprachen_sprache ist so lebendig und deswegen auch schwer messbar	714
			Sprachen_typisch afrikanische sprachen	715
			Sprachen_typisch östliche sprachen	716
			Sprachen_typisch westliche sprache	717
			Sprachen_wie ein Instrument	718
			Sprachen_Abnahme Ladinisch durch zugezogene Familien	719
			Sprachen_diese Sprachen werden in der Schule nicht integriert	720
			Sprachen_dieses italienisch	721
			Sprachen_Druck der deutschen Sprache	722
			Sprachen_es ist ja nicht so dass die sprachen automatisch gelernt werden	723

Wertung	negativ	Sprachen_extremen_dialekt	724	
		Sprachen_im_ladinischen_ist_wortschatz_eher_begrenzt	725	
		Sprachen_Ladinisch_bietet_weniger_Ausdrucksmöglichkeiten	726	
		Sprachen_Ladinisch_ist_sehr_beschränkt	727	
		Sprachen_Ladinisch_keine_vollwertige_Sprache	728	
		Sprachen_Ladinisch_Einheitssprache_mit_Bedenken	729	
		Sprachen_Marrokanisch_und_so,_die_fallen_im_Schulalltag_weg	730	
		Sprachen_sprachen_bereiten_manchmal_einfach_schwierigkeiten	731	
		Sprachen_deutsch_hat_wahnsinnige_reichtümer	732	
		Sprachen_englisch_als_cool_angesehen	733	
		Sprachen_Englisch_als_Mittlersprache	734	
		Sprachen_Englisch_als_Modesprache	735	
		Sprachen_englisch_wird_mehr_wertgeschätzt_als_andere_Sprachen	736	
		Sprachen_glück_der_englischen_sprache	737	
		Sprachen_identifikationsmittel	738	
		positiv	Sprachen_italienisch_Verbindungssprache	739
	Sprachen_keine_Motivationsprobleme_bei_Englisch		740	
	Sprachen_keine_Motivationsprobleme_bei_Französisch		741	
	Sprachen_ladinisch_Stellenwert_ist_gestiegen		742	
	Sprachen_ladinischen_kenntnisse_werden_auch_immer_besser_und_besser		743	
	Sprachen_mit_etwas_geduld_kann_man_das_mit_dem_ladinischen_eigentlich_schon_schaukeln		744	
	Sprachen_perfektestes_deutsch		745	
	Sprachen_rein_deutsche_muttersprache		746	
	Sprachen_schatz_in_der_eigenen_muttersprache_(Ladinisch)		747	
	Sprachen_schön_hochdeutsch_sprechen		748	
	Sprachen_sprachen_sind_das_um_und_auf		749	
	Sprachen_tollen_südtiroler_dialekt		750	
	Sprachen_total_knallhart_südtirolerisch		751	
	Sprachen_wir_brauchen_englisch		752	
	Sprachen_wunderbaren_südtiroler_akzent		753	
	Faktoren		Alphabetisierung	Sprachenlernen_Kinder_MGH_müssen_manchmal_auch_die_Schrift_lernen
		Alter	Sprachenlernen_mit_älteren_SuS_kann_man_leichter_mehrsprachig_arbeiten	755
Angebot		Sprachenlernen_Kurse_nicht_immer_verfügbar_(für_Berufstätige_außerhalb_von_Bozen)	756	
Ängste		Sprachenlernen_Angst_vor_Verlust_der_Tiroler_Identität	757	
Begabung		Sprachenlernen_abhängig_vom_Interesse_und_von_der_Begabung_einzeller_SuS	758	
Charakter		Sprachenlernen_Erfolg_hängt_auch_vom_Charakter_der_SuS_ab	759	
Didaktik		Sprachenlernen_Fachbegriffe_einprägeln	760	
		Sprachenlernen_Musik,_Rap_für_ganzheitliches_Lernen	761	
		Sprachenlernen_nicht_nur_CLIL	762	
		Sprachenlernen_Sprachbeherrschung_ist_mündlich_leichter_als_schriftlich	763	
		Sprachenlernen_Sprachenlernen_wird_nicht_als_solches_empfunden,_wenn_mans_ein_bisschen_verpackt	764	
		Sprachenlernen_Sprachenvergleiche	765	
		Sprachenlernen_Strategien_für_LP,_die_kein_Italienisch_können	766	
		Sprachenlernen_traditionelles_Sprachenlernen_(Übersetzen)_vs._Unterricht_in_lokaler_Schule	767	
Druck		Sprachenlernen_Verwendung_Zielsprache_schmackhaft_machen	768	
		Sprachenlernen_viele_Gedanken_machen_über_Gestaltung_des_Lernprozesses	769	
Emotionen		Sprachenlernen_Fokus_auf_Zertifikate_macht_Sprachunterricht_sehr_utilitaristisch	770	
		Sprachenlernen_Hindernisse_durch_Kulturpessimismus,_Defizitorientierung_und_Negativmeldungen	771	
Engagement		Sprachenlernen_SuS_brauchen_Sicherheit	772	
		Sprachenlernen_Überwindung_von_Scham	773	
		Sprachenlernen_Eigenengagement_und_Initiative	774	
		Sprachenlernen_man_kann_nichts_verlangen,_wenn_die_SuS_nicht_bereit_sind_zu_geben	775	
		Sprachenlernen_man_muss_an_die_Sache_glauben_und_muss_sie_lieben	776	
		Sprachenlernen_man_muss_eine_Sprache_gerne_haben	777	
		Sprachenlernen_man_muss_eine_sprache_pflegen	778	
		Sprachenlernen_man_muss_es_wollen	779	
gefestigte L1		Sprachenlernen_man_muss_lernen_sich_zu_überwinden	780	
		Sprachenlernen_mehrsprachige_Integration_neuer_SuS_kostet_sehr_viel_Mühe	781	
		Sprachenlernen_Motivation_über_authentische_Situationen_und_Beziehung_zu_LP,_Verstehen-Wollen	782	
		Sprachenlernen_SuS_sehr_interessiert_an_arabischsprachigem_Gast	783	
		Sprachenlernen_Alphabetisierung_in_Erstsprache_ist_wichtig	784	
		Sprachenlernen_für_manche_Kinder_besser,_einmal_eine_Sprache_gut_zu_lernen	785	
		Sprachenlernen_Herkunftssprache_festigen,_bevor_Italienisch_kommt	786	
		Sprachenlernen_Ursprungssprache_sprechen_ist_wichtig	787	
Haltung		Sprachenlernen_Authentizität	788	
		Sprachenlernen_Einstellung_der_Familien_ist_grundlegend	789	
		Sprachenlernen_Einstellung_zählt	790	
		Sprachenlernen_nicht_durch_Verbote	791	
		Sprachenlernen_nicht_für_alle_Kinder_ist_Sprachenlernen_eine_Priorität	792	
		Sprachenlernen_Offenheit_und_Interesse_als_Erfolgsfaktoren	793	
individuell		Sprachenlernen_viel_zuhören	794	
		Sprachenlernen_individuell_einfach_oder_herausfordernd	795	
		Sprachenlernen_Reife_und_Bereitschaft_sind_entscheidend	796	
		Sprachenlernen_sehr_individuell	797	
		Sprachenlernen_tausend_Gründe_die_Sprachenlernen_beeinflussen_können	798	
Intelligenz		Sprachenlernen_Tempo_sehr_individuell	799	
		Sprachenlernen_abhängig_von_intellektuellem_Niveau	800	
Interesse		Sprachenlernen_abhängig_vom_Interesse_und_von_der_Begabung_einzeller_SuS	801	
		Sprachenlernen_Blockaden_abbauen_über_Entwicklung_einer_Liebe_zur_Sprache	802	
Kulturelles		Sprachenlernen_auch_kulturelle_Aspekte_(Literatur)	803	
		Sprachenlernen_Lehrpersonen_müssen_über_Spracherwerb_Bescheid_wissen	804	
Lehrpersonen		Sprachenlernen_LP_können_Liebe_zur_Sprache_vorleben	805	
		Sprachenlernen_Rolle_der_LP_ist_wichtig	806	
		Sprachenlernen_viel_Wechsel_bei_LP_ist_schwierig_für_SuS	807	
Material	Sprachenlernen_Bildmaterial_und_soziales_Lernen	808		
	Sprachenlernen_gute_Bücher/Materialien_sind_wichtig	809		
	Sprachenlernen_leichter_mit_Bildmaterial	810		
Mehrsprachigkeit	Sprachenlernen_gleichzeitig_vier_Sprachen_lernen_ist_nicht_ohne,_ist_schon_streng	811		
	Sprachenlernen_Herausforderung_-_Zweisprachigkeit_plus_Ladinisch	812		
	Sprachenlernen_je_mehr_Sprachen_du_sprichst,_umso_größere_Chancen_hast_du	813		
	Sprachenlernen_manchmal_Probleme_durch_Übertragungen_beim_Sprachwechsel	814		
	Sprachenlernen_mehrsprachige_Alphabetisierung_dauert_länger	815		
	Sprachenlernen_Mehrsprachigkeit_als_System_von_klein_auf_gelernt	816		
	Sprachenlernen_Mehrsprachigkeit_hilft_beim_Lernen	817		

Sprachenlernen

multisprachigkeit	Sprachenlernen_Mehrsprachigkeit in Lernzielkontrollen ist anstrengend	818
	Sprachenlernen_Mehrsprachigkeit ist keine Hürde	819
	Sprachenlernen_Mehrsprachigkeit zum Sprachenlernen nutzen	820
	Sprachenlernen_mit jeder Sprache wird es leichter	821
	Sprachenlernen_neue Sprachen machen es komplizierter	822
Respekt	Sprachenlernen_Mehrsprachigkeit wenn Kinder ohne Mühe schon mit diesen Sprachen aufwachsen und sie erlernen	823
	Sprachenlernen_logische Voraussetzung - Sprache des anderen respektieren und der andere muss sich bemühen unsere Sprache(n) zu lernen	824
	Sprachenlernen_Deutsch lernt man besser an einer deutschen Schule	825
	Sprachenlernen_LP sieht keinen Sinn darin, Lad mit Flüchtlingskind zu sprechen	826
	Sprachenlernen_SuS helfen sich gegenseitig	827
Sinnhaftigkeit	Sprachenlernen_SuS sollen sich gegenseitig helfen	828
	Sprachenlernen_Dialekte erschweren Spracherwerb (Beispiel Schriftsprache "Kib")	829
	Sprachenlernen_Englisch vs. alle anderen Sprachen	830
	Sprachenlernen_Ladinisch bietet weniger Ausdrucksmöglichkeiten	831
	Sprachenlernen_Latein als Basis für sprachlichen Ausdruck	832
soziale Aspekte	Sprachenlernen_Latein als verbindende Sprache, lingua franca im Grammatiklernen	833
	Sprachenlernen_Latein nicht nur als Übungsterrain	834
	Sprachenlernen_manche Wörter verwirrend	835
	Sprachenlernen_Schwierigkeiten bei Unterschieden im Satzbau	836
	Sprachenlernen_sociale Bedeutung einer Sprache enorm wichtig	837
Sprache	Sprachenlernen_(ladinische) Kindergarten und Schule mit wichtiger Rolle für Sprachkontakte	838
	Sprachenlernen_auch außerschulische Möglichkeiten nutzen	839
	Sprachenlernen_Grüppchenbildung verlangsamt Mehrsprachigkeit in der Entwicklung	840
	Sprachenlernen_in vielsprachiger Situation Englisch mit SuS reden	841
	Sprachenlernen_LP muss viel in der Zielsprache sprechen	842
Sprachkontakte	Sprachenlernen_man spricht automatisch lieber die Muttersprache, wechselt dann je nach Gesprächspartner	843
	Sprachenlernen_Sprachanwendung ist wichtig	844
	Sprachenlernen_viel Kontakt mit Zielsprache	845
	Sprachenlernen_wichtig, Möglichkeiten zu geben, die neue L2 auszuprobieren	846
	Sprachenlernen_man braucht gewisse Terminologie	847
Terminologie	Sprachenlernen_Englisch als Mittlersprache	848
Translanguaging	Sprachenlernen_Italienisch als Brückensprache	849
	Sprachenlernen_Übersetzen hilft beim Verständnis für eigene Sprache	850
	Sprachenlernen_anfangs anstrengend, dann leichter (Gehirn macht Raum)	851
	Sprachenlernen_Brücken zu anderen Sprachen bauen	852
	Sprachenlernen_Dreisprachigkeit absichern	853
Vernetzung	Sprachenlernen_lingua franca kann helfen	854
	Sprachenlernen_LP weist auf Ähnlichkeiten hin	855
	Sprachenlernen_Potenzial aus bereits vorhandenen Sprachlernerfahrungen	856
	Sprachenlernen_Sprachaufbau mit verwandter Sprache anfangen	857
	Sprachenlernen_Sprachaufbau über Vernetzung	858
Zeit	Sprachenlernen_Verbindingen indoeuropäischer Sprachen	859
	Sprachenlernen_braucht mindestens 5 Jahre	860
	Sprachenlernen_braucht Zeit	861
	Sprachenlernen_Entschleunigung statt materialismo	862
	Sprachenlernen_es braucht Zeit mit den Kindern zu reden und sich zu bedeuten	863
Zeit	Sprachenlernen_es ist nie zu spät	864
	Sprachenlernen_man kann nicht verlangen, dass jemand innerhalb von zwei Jahren 3 oder 4 Sprachen erlernt	865
	Sprachenlernen_man kommt wieder rein (bei früher gelernten Sprachen)	866
	Sprachenlernen_mehrsprachiges Arbeiten braucht mehr Zeit	867
	Sprachenlernen_produkative Kompetenzen brauchen Zeit	868
Resultate	Sprachenlernen_Sprachaufbau ist langsam	869
	Sprachenlernen_Übungssache	870
	Sprachenlernen_je früher desto besser	871
	Sprachenlernen_Dialekt ist optional	872
	Sprachenlernen_die Sprache ist das um und auf	873
ambivalent	Sprachenlernen_logisch, den Dialekt nicht zu verwenden, wenn man ihn nicht beherrscht	874
	Sprachenlernen_mehrsprachiges Lernen Herausforderung	875
	Sprachenlernen_nicht nur funktionale Mehrsprachigkeit, sondern auch Sprachrichtigkeit	876
	Sprachenlernen_sehr unterschiedliche Ergebnisse	877
	Sprachenlernen_Sprachenlernen soll nicht nur Instrument und Dienstmagd der Gesellschaft, sondern auch Selbstzweck sein	878
deskriptiv	Sprachenlernen_unterschiedlich schnelles Einfinden in Dreisprachigkeit	879
	Sprachenlernen_vertieftes Sprachlernen vs. oberflächliche Verkehrssprache	880
	Sprachenlernen_viele denken, Deutsch ist schwieriger, Italienisch lernt man nebenbei	881
	Sprachenlernen_nicht alle Kinder lernen leicht Sprachen	882
	Sprachenlernen_Beiispiel für schnelles Sprachlernen bei SuS MGH	883
negativ	Sprachenlernen_nicht nur Kompetenzen, sondern auch Einstellungen	884
	Sprachenlernen_Sprache ist Kommunikation	885
	Sprachenlernen_Verwendung leichtere Sprache beim Spielen	886
	Sprachenlernen_Quereinsteiger überfordert mit Deutsch in Oberstufe	887
	Sprachenlernen_A2-Niveau nach 8 Jahren ist zu niedrig	888
negativ	Sprachenlernen_bei zu vielen Sprachen gleichzeitig kommen Mischmasch heraus	889
	Sprachenlernen_Deutsch ist immer wieder der knackende Punkt	890
	Sprachenlernen_Deutsch ist schwierig, gehasst	891
	Sprachenlernen_Druck durch dreisprachige Prüfungen	892
	Sprachenlernen_ein Problem ist es, wo es Kinder gibt, die gar nichts, weder Italienisch, Deutsch noch Englisch können	893
negativ	Sprachenlernen_Erlernen neuer Sprachen geht mit Schwächung der Muttersprache einher	894
	Sprachenlernen_Fachsprache ab 3. Klasse Grundschule wird komplizierter	895
	Sprachenlernen_heutzutage ist niemand mehr stolz auf seine Sprachen, sehr funktional	896
	Sprachenlernen_keine Muttersprache, keine Wurzeln, nichts gefestigt, Schwierigkeiten mit anderen Sprachen	897
	Sprachenlernen_Spannungsfeld	898
negativ	Sprachenlernen_Sprachenchaos	899
	Sprachenlernen_Sprachenwechsel nicht immer angemessen	900
	Sprachenlernen_Sprachförderung genügt nie und nimmer	901
	Sprachenlernen_sprachliche Komplexe von Ladinern und Südtirolern	902
	Sprachenlernen_Mehrsprachigkeit ist praktisch, weil eine andere Sprache dann keine fremde ist	903
negativ	Sprachenlernen_Alltagssprache wird in mehreren Sprachen beherrscht	904

			positiv	Sprachenlernen_Dreisprachigkeitsprüfung ist auch für "Zugezogene" theoretisch zu schaffen	905
				Sprachenlernen_Erfahrungen mit ladinischen Varianten	906
				Sprachenlernen_Erlernen der ladinischen Varianten	907
				Sprachenlernen_Herzessprache und mindestens eine Landessprache	908
				Sprachenlernen_mehrsprachiges Lernen_auch enorm große Vorteile	909
				Sprachenlernen_Sprachbeherrschung ist tolles Gefühl	910
				Sprachenlernen_SuS mögen beide Sprachen (Deutsch und Englisch)	911
			Ablehnung	Umfeld_Geschichte_Vergleich Umgang Integration mit Migration	912
				Umfeld_Geschichte_in 90ern starke Abneigung gegenüber Zweitsprachunterricht	913
				Umfeld_Geschichte_massive Proteste gegen Zweitsprachenunterricht in 90er Jahren	914
				Umfeld_Geschichte_Protest gegen Englischbuch von italienischem Verlag	915
				Umfeld_Geschichte_Schwierigkeiten bei Einführung von Englisch	916
			Ängste	Umfeld_Geschichte_historische Ängste	917
				Umfeld_Geschichte_viel Angst bis zum Ende Ära Kasslatter	918
			Diskriminierung	Umfeld_Geschichte_Diskriminierung von Ladinern	919
				Umfeld_Geschichte_früher wurde Italienischsprechen blockiert	920
				Umfeld_Geschichte_früher: walsche Schule (ital.)	921
			Entwicklung Schule	Umfeld_Geschichte_Ganztagsklasse war vor 15 Jahren ein Tabuthema in der deutschsprachigen Schu	922
				Umfeld_Geschichte_ladinische Schule	923
				Umfeld_Geschichte_ladinische Täler	924
				Umfeld_Geschichte_ladinisches Schulmodell	925
			Entwicklung Vielfalt	Umfeld_Geschichte_früher konnte man Deutsch nicht so verbreitet nutzen	926
				Umfeld_Geschichte_früher war man nicht konfrontiert mit so vielen sprachen, nicht einmal italienisch wirklich	927
			Grenzen	Umfeld_Geschichte_Sprachgrenze	928
			Konflikte	Umfeld_Geschichte_Bombenjahre	929
				Umfeld_Geschichte_Politik war lange Thema	930
			Schutz	Umfeld_Geschichte_Schutz der deutschen Sprache	931
				Umfeld_Geschichte_Sondersituation des Deutschen	932
				Umfeld_Geschichte_Thesen zu Einsprachigkeit waren zur Sicherung des Minderheitenstatus	933
			überholtes Wissen	Umfeld_Geschichte_alter Landeshauptmann (Durnwalder) hatte falsches Bild von Sprachenzentren, das wirkt nach	934
				Umfeld_Geschichte_Dokumentation der 70er 80er Jahre als Hürde (im Kopf des Kindes hat nur eine Sprache Platz)	935
				Umfeld_Geschichte_Landesrätin (Kasslatter) kritisierte Schule als zu sprachlastig	936
			Ablehnung	Umfeld_Gesellschaft_kein Interesse, keine Ressourcen für Mehrsprachigkeit	937
				Umfeld_Gesellschaft_Ladinisch oft abgewertet	938
				Umfeld_Gesellschaft_man darf auch nicht sagen, dass die ladinische Schule eine gute Schule wäre	939
				Umfeld_Gesellschaft_man darf sich nicht darüber beklagen, dass die Gesellschaft nichts tut, wenn auch die Schule nichts tut	940
				Umfeld_Gesellschaft_viel Verslossenheit	941
				Umfeld_Gesellschaft_Akzeptanz ladinisches Schulmodell	942
			Ängste	Umfeld_Gesellschaft_Angst von deutscher Seite	943
				Umfeld_Gesellschaft_Angst vor Verlust der deutschen Sprache	944
				Umfeld_Gesellschaft_Angst vor zuviel Interesse an mehrsprachiger Schule	945
				Umfeld_Gesellschaft_Angste außerhalb der mehrsprachigen Täler	946
				Umfeld_Gesellschaft_Angste typisch für Minderheitenkontext	947
				Umfeld_Gesellschaft_Befürchtungen, dass sich durch Mehrsprachigkeit Deutschkenntnisse reduzieren	948
				Umfeld_Gesellschaft_immer noch Angst vermittelt, dass man andere Sprache verliert	949
				Umfeld_Gesellschaft_Südtirol hat immer Angst gehabt vor zweisprachiger Schule	950
				Umfeld_Gesellschaft_Thema ist immer wieder Angst vor Identitätsverlust	951
			Chancen	Umfeld_Gesellschaft_positive Situation in Südtirol (viele Gelegenheiten für Anwendung mehrerer Sprachen)	952
				Umfeld_Gesellschaft_Roadmap Sprachen	953
			Deutsch-Italienisch	Umfeld_Gesellschaft_es geht immer nur um Deutsch und Italienisch	954
				Umfeld_Gesellschaft_es geht um Deutsch Italienisch	955
				Umfeld_Gesellschaft_es geht um Deutsch und Italienisch	956
				Umfeld_Gesellschaft_großteil spricht spontan italienisch, sieht sich aber zur deutschen gruppe gehörig	957
				Umfeld_Gesellschaft_Italiener und Deutsche haben Mühe, die Geschichte zurückzulassen	958
				Umfeld_Gesellschaft_über des diskutieren wir nicht, Deutsche und Italienische	959
				Umfeld_Gesellschaft_Verbesserungen gehen immer von italienischer Seite aus	960
			Diskriminierung	Umfeld_Gesellschaft_es wird nicht sauber getrennt	961
				Umfeld_Gesellschaft_getrennt nach Sprachen	962
				Umfeld_Gesellschaft_kulturelle Unterschiede bei Migranten größer als bei Italienern	963
			Druck	Umfeld_Gesellschaft_Druck auf frühes Zweitsprachlernen	964
				Umfeld_Gesellschaft_Erwartungen an deutsche Schule	965
				Umfeld_Gesellschaft_Erwartungen_Sprachkompetenzen	966
			Entwicklung	Umfeld_Gesellschaft_Eltern_Eingaben wegen Sprachverwendung	967
				Umfeld_Gesellschaft_für die Kinder ist Mehrsprachigkeit Alltag	968
				Umfeld_Gesellschaft_eine große Hilfe wenn man dem (der SV) offen gegenübersteht	969
				Umfeld_Gesellschaft_mehrsprachiges Territorium war klar, jetzt unübersichtlicher	970
				Umfeld_Gesellschaft_wachsende Vielfalt (bunt)	971
				Umfeld_Gesellschaft_mehrsprachiges Land mit zwei Sprachen mit bestimmtem Stellenwert	972
				Umfeld_Gesellschaft_jetzt ist eine neue Zeit	973
				Umfeld_Gesellschaft_wartungsbedürftig	974
			Entwicklung Schule	Umfeld_Gesellschaft_in der Stadt haben wir fast schon die zweisprachige Schule	975
				Umfeld_Gesellschaft_Sprachbeschluss 2014 war ein historischer Beschluss	976
				Umfeld_Gesellschaft_stark verändert, es wird kaum noch oder nur mit Bildern und verknüpft kommuniziert	977
				Umfeld_Gesellschaft_Zweitsprachunterricht ist besser geworden	978
				Umfeld_Gesellschaft_andere Kulturen kommen dazu	979
				Umfeld_Gesellschaft_Entwicklung Sprachenvielfalt in letzten 50 Jahren	980
				Umfeld_Gesellschaft_Flüchtlingsbewegungen	981
				Umfeld_Gesellschaft_ganze Umfeld ist mehrsprachig	982
				Umfeld_Gesellschaft_mehr Migration in Gröden als im Gadertal	983
				Umfeld_Gesellschaft_mehr Migration seit 10 Jahren	984
				Umfeld_Gesellschaft_mehrsprachig	985
				Umfeld_Gesellschaft_Sprachenlandschaft	986
				Umfeld_Gesellschaft_Stadt hat sich verändert	987
				Umfeld_Gesellschaft_Stadtviertel "einsprachig" und gleichzeitig "vielfältig"	988
				Umfeld_Gesellschaft_Südtiroler heute fast eine Minderheit (Bsp. fremde Gesichter im Bus)	989
				Umfeld_Gesellschaft_vor 10 Jahren waren Italiener die Ausländer	990
				Umfeld_Gesellschaft_Zweisprachigkeit war noch nicht gelöst und dann kam die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit	991

Umfeld	Gesellschaft	Europa	Umfeld_Gesellschaft_Südtirol ist keine Insel im Universum, sondern zu Europa gehörig	992
		Familien	Umfeld_Gesellschaft_Hintergrund für zweisprachige Familien (ital. Beamte mit Südtiroler Frauen)	993
			Umfeld_Gesellschaft_Verein zwei- oder mehrsprachige Familien	994
			Umfeld_Gesellschaft_viele Familien in Gröden reden zuhause Deutsch	995
			Umfeld_Gesellschaft_viele gemischtsprachige Familien, die drängen schon sehr stark	996
		Globales	Umfeld_Gesellschaft_Zugang zum Rest der Welt gerade für dieses kleine Land wichtig	997
		Grenzen	Umfeld_Gesellschaft_Artikel 19 als Damoklesschwert	998
			Umfeld_Gesellschaft_Recht auf Gebrauch der eigenen Sprache ist für Sprachenlernen hinderlich	999
		Identität	Umfeld_Gesellschaft_Identität und Mehrsprachigkeit	1000
			Umfeld_Gesellschaft_kleines Südtirol steht zwischen zwei großen Kulturräumen	1001
			Umfeld_Gesellschaft_sozialpolitische gründe für "diffuse identität"	1002
			Umfeld_Gesellschaft_spezielle Situation	1003
		Integration	Umfeld_Gesellschaft_Südtirol schafft eine Art Illusion aber auch Isolierung durch Ausgrenzung	1004
			Umfeld_Gesellschaft_auch ohne Migration schon genug Sachen zu integrieren	1005
			Umfeld_Gesellschaft_besonders schwierig - Integration von Flüchtlingen	1006
			Umfeld_Gesellschaft_es hapert an gesellschaftlicher Integration von Menschen MGH	1007
			Umfeld_Gesellschaft_interkulturelle Kompetenzen durch Zusammenleben der Sprachgruppen	1008
			Umfeld_Gesellschaft_Klischees mit empirischen Daten widerlegen	1009
			Umfeld_Gesellschaft_Migrationsproblematik	1010
			Umfeld_Gesellschaft_Problematik der Migration	1011
			Umfeld_Gesellschaft_so langsam wirds eng (zweisprachige Kinder und Migranten)	1012
			Umfeld_Gesellschaft_Toleranz gegenüber anderssprachigen und andersgläubigen Kindern fehlt noch	1013
			Umfeld_Gesellschaft_Trennung von italienischen und deutschen Kindern ist nicht mehr so stark	1014
		Konflikte	Umfeld_Gesellschaft_deutsche und italienische Kultur sind weit auseinander	1015
			Umfeld_Gesellschaft_heftige Debatten einer kleinen Minderheitengruppe	1016
			Umfeld_Gesellschaft_Polemiken in den letzten Jahren	1017
			Umfeld_Gesellschaft_politische Überzeugungen vs. Sprache	1018
			Umfeld_Gesellschaft_politisches Hickhack	1019
			Umfeld_Gesellschaft_Schulstreit läuft nicht auf pädagogischer, sondern auf politischer Ebene	1020
			Umfeld_Gesellschaft_Spaltung zwischen deutsch- und italienischsprachigen Schulen	1021
			Umfeld_Gesellschaft_Thema Mehrsprachigkeit wird bestimmten Organisationen überlassen	1022
		Misstrauen	Umfeld_Gesellschaft_Misstrauen gegenüber paritätischer Schule	1023
			Umfeld_Gesellschaft_Misstrauen gegenüber paritätischer Schule_Bewertung	1024
		Offenheit	Umfeld_Gesellschaft_Offenheit, aber keine Kommunikation	1025
		Pessimismus	Umfeld_Gesellschaft_Hindernisse beim Sprachenlernen für SuS durch Kulturpessimismus, Defizitorientierung und Negativmeldungen	1026
		Realitätsferne	Umfeld_Gesellschaft_man denkt an der Realität vorbei	1027
		Schönreden	Umfeld_Gesellschaft_es wird halt oft viel schön geredet	1028
		Schutz	Umfeld_Gesellschaft_Minderheitenschutz	1029
			Umfeld_Gesellschaft_Trennung der Sprachen	1030
		Sprachgruppen	Umfeld_Gesellschaft_Trennung nach Sprachgruppen ist eine künstliche Spaltung	1031
			Umfeld_Gesellschaft_Trennung nach Sprachgruppen ist mehr Begrenzung als Chance	1032
			Umfeld_Gesellschaft_Unterschiede Grödnern und Gaderal Sprachverwendung	1033
			Umfeld_Gesellschaft_Zusammenleben der Sprachgruppen	1034
		Sprachkompetenzen	Umfeld_Gesellschaft_Deutschkenntnisse bei uns nicht besonders gut	1035
			Umfeld_Gesellschaft_Ergebnisse der Dreisprachigkeitsprüfungen nicht mehr veröffentlicht	1036
			Umfeld_Gesellschaft_Erwartungen_Sprachkompetenzen_Bewertung	1037
			Umfeld_Gesellschaft_Italienisch wird seltener in Gröden	1038
			Umfeld_Gesellschaft_sprachliche Komplexe von Ladinern und Südtirolern	1039
			Umfeld_Gesellschaft_wir könnten alle perfekt dreisprachig sein (mit dreisprachigen Kindergärtnerinnen)	1040
	Stadt-Land	Umfeld_Gesellschaft_Zweitsprache wird nicht immer gut beherrscht	1041	
		Umfeld_Region_Stadt-Land	1042	
		Umfeld_Region_Südtirol ist eher ländlich, Berggemeinden	1043	
	Tourismus	Umfeld_Region_zweisprachige realität in den dörfern (unterland)	1044	
		Umfeld_Gesellschaft_TouristInnen_aus Russland	1045	
	Unterschiede	Umfeld_Gesellschaft_TouristInnen_russischen gästen	1046	
		Umfeld_Gesellschaft_Peripherie tickt anders	1047	
	Vorbehalte	Umfeld_Gesellschaft_noch nicht alles ausgeschöpft in Südtirol, wir bremsen uns immer selber	1048	
	Wertschätzung	Umfeld_Gesellschaft_historische Wertschätzung der Mehrsprachigkeit in Südtirol	1049	
		Umfeld_Gesellschaft_Scham bei Verwendung der deutschen Sprache	1050	
	Literatur	Heimat	Umfeld_Literatur_Manconi "Heimat ist, wo man sich wohlfühlt"	1051
	Medien	Nachrichten	Umfeld_Medien_dreisprachige Nachrichten	1052
	Politik	Ablehnung	Umfeld_Politik_in Südtirol wollen sie kein offizielles zweisprachiges Projekt	1053
			Umfeld_Politik_in Südtirol wollen sie kein offizielles zweisprachiges Projekt, hat zu Überforderung der Schule geführt	1054
			Umfeld_Politik_kein Interesse, keine Ressourcen für Mehrsprachigkeit	1055
			Umfeld_Politik_keine paritätischen, mehrsprachigen Schulen für ganz Südtirol gewünscht	1056
		Ängste	Umfeld_Politik_Gesellschaft kann sich wandeln, wenn Politik keine Ängste schürt	1057
			Umfeld_Politik_Artikel 19	1058
		Autonomiestatut	Umfeld_Politik_Autonomiegesetz_andere Möglichkeiten für Ladinern	1059
		Deutsch-Italienisch	Umfeld_Politik_die hängen ja dort noch (bei Deutsch und Italienisch)	1060
		Druck	Umfeld_Politik_Perfektionsanspruch an Sprachen	1061
		Entwicklung	Umfeld_Politik_wartungsbedürftig	1062
		Entwicklung Schule	Umfeld_Politik_geringer Status der ladinischen Schulen hängt an deutscher Politik	1063
			Umfeld_Politik_italienische Schule ist eine dreisprachige Schule	1064
		Gesetze	Umfeld_Politik_Gesetzgebung	1065
			Umfeld_Politik_Gesetzgebung_Bewertung	1066
			Umfeld_Politik_Vorgaben_Bewertung	1067
			Umfeld_Politik_es gibt viele politische Hindernisse	1068
		Macht	Umfeld_Politik_separatistische Südtirolpolitik	1069
			Umfeld_Politik_kann Sprachprojekte stoppen	1070
			Umfeld_Politik_Politik kann Diskussionen steuern	1071
		Öffnung	Umfeld_Politik_Achammer für mehr Öffnung	1072
			Umfeld_Politik_Blick hat sich geweitet	1073
			Umfeld_Politik_günstiges politisches Klima	1074
			Umfeld_Politik_hat einiges an Möglichkeiten eröffnet	1075
			Umfeld_Politik_Kompatscher für mehr Öffnung	1076
			Umfeld_Politik_Landesrat (Achammer) will Schulen in Ruhe arbeiten lassen, keine strukturellen Diskussionen	1077
			Faktoren_Umfeld_Politik_alle Parteien in Forschung einbeziehen	1078
			Faktoren_Umfeld_Politik_Artikel 5_Wahrung der deutschen Sprache	1079
			Faktoren_Umfeld_Politik_Eingaben wegen Sprachverwendung	1080
			Faktoren_Umfeld_Politik_Gegenwind bei Mehrsprachigkeit	1081
	Faktoren_Umfeld_Politik_gute Zeit für Mehrsprachigkeit		1082	

Repräsentati onen SV				Faktoren_Umfeld_Politik_Mehrsprachigkeit wurde abgebremst	1083		
				Umfeld_Politik_leichter anfreunden mit Europaschule	1084		
				Umfeld_Politik_mehr Öffnung mit Achammer	1085		
				Umfeld_Politik_mehr Öffnung mit Kompatscher	1086		
			Schönreden	Umfeld_Politik_pauschale Aussagen	1087		
				Umfeld_Politik_pauschale Aussagen_Bewertung	1088		
			Sprachgruppen	Umfeld_Politik_Vorgaben_Sprachgruppenzugehörigkeit	1089		
				Umfeld_Politik_Vorgaben_Zweisprachigkeitsprüfung	1090		
			überholtes Wissen	Umfeld_Politik_Politik hängt hinterher	1091		
				Umfeld_Politik_Politik hinkt hinterher	1092		
			Versäumnisse	Umfeld_Politik_hat versäumt, mehrsprachige Schulen einzurichten	1093		
			Region	Deutsch-Italienisch	Umfeld_Region_Deutsch und Italienisch	1094	
				Entwicklung Vielfalt	Umfeld_Region_Bozen so eine sprachenvielfaltreiche Stadt	1095	
					Umfeld_Region_Hinweise in Bussen auf Arabisch	1096	
				Europa	Umfeld_Region_Vergleiche zu Belgien, Dänemark, Schweiz	1097	
				Identität	Umfeld_Region_Selbstbewusstsein der ladinischen Sprache und Kultur ist seit den 90ern enorm gestiegen	1098	
				Integration	Umfeld_Region_Diskussionen über ladinische Einheitssprache	1099	
				Mehrsprachigkeit	Umfeld_Region_mehrsprachiges Gebiet	1100	
					Umfeld_Region_sichtbare Mehrsprachigkeit	1101	
				Sprachgruppen	Umfeld_Region_Italienisch und Deutsch wichtig aufgrund der geografischen Lage, Ladinisch unter sich	1102	
					Umfeld_Region_Sprachgruppen	1103	
				Sprachkontakte	Umfeld_Region_Sprachkontakte	1104	
					Umfeld_Region_gadertal	1105	
				Stadt-Land	Umfeld_Region_in den beiden tälern	1106	
					Umfeld_Region_ladinien	1107	
					Umfeld_Region_Ladinien ist ein sehr mehrsprachiges Land	1108	
					Umfeld_Region_ladinische Täler	1109	
					Umfeld_Region_Lage_Einkaufen in italienischen Orten	1110	
					Umfeld_Region_Salurn ist ein kompliziertes Dorf	1111	
					Umfeld_Region_man braucht Deutsch nicht um in Bozen zurechtzukommen	1112	
					Umfeld_Region_trentino	1113	
			Trentino	Umfeld_Region_Trentino_Dreisprachigkeit	1114		
				Umfeld_Region_ladinische Kultur ist interessant	1115		
			Wirtschaft	Chancen	Umfeld_Wirtschaft_Potenzial von Mehrsprachigkeit wird (noch) nicht genutzt	1116	
				Interessen	Umfeld_Wirtschaft_Interesse an Sprachkompetenzen	1117	
					Umfeld_Wirtschaft_Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, man muss flexibler sein	1118	
				Sprachkompetenzen	Umfeld_Wirtschaft_man bestätigt gute Englischkompetenzen	1119	
			Herkunft	Nennung	Kontinent	Herkunft_afrikanisch	1120
						Herkunft_südamerika	1121
					Kulturraum	Herkunft_arabien	1122
						Herkunft_arabischen ländern	1123
						Herkunft_ex-jugoslawischen raum	1124
						Herkunft_nordafrika	1125
						Herkunft_nordafrikanischen ländern	1126
						Herkunft_nordafrikanischer raum	1127
						Herkunft_slawischen raum	1128
Region	Herkunft_Friaul	1129					
	Herkunft_holland	1130					
	Herkunft_trentino	1131					
		1132					
Staat	Herkunft_ägypten	1133					
	Herkunft_albanien	1134					
	Herkunft_bangladesch	1135					
	Herkunft_bolivien	1136					
	Herkunft_bosnien	1137					
	Herkunft_brasilien	1138					
	Herkunft_china	1139					
	Herkunft_dominikanische republik	1140					
	Herkunft_indien	1141					
	Herkunft_japan	1142					
	Herkunft_kenia	1143					
	Herkunft_kosovo	1144					
	Herkunft_kroatien	1145					
	Herkunft_makedonien	1146					
	Herkunft_marokko	1147					
	Herkunft_mazedonien	1148					
	Herkunft_moldawien	1149					
	Herkunft_norwegen	1150					
	Herkunft_pakistan	1151					
	Herkunft_peru	1152					
	Herkunft_rumänien	1153					
	Herkunft_santo domingo	1154					
	Herkunft_serbien	1155					
	Herkunft_slowakei	1156					
	Herkunft_südafrika	1157					
	Herkunft_tschechischen republik	1158					
	Herkunft_tunesien	1159					
	Herkunft_türkei	1160					
	Zugehörigkeit	Herkunft_albaner			1161		
		Herkunft_albanerin			1162		
		Herkunft_albaneser			1163		
		Herkunft_albanisch			1164		
		Herkunft_albanische			1165		
		Herkunft_brasilianischen			1166		
		Herkunft_chinesisch			1167		
		Herkunft_holländer			1168		
		Herkunft_inder			1169		
		Herkunft_iranisch			1170		
		Herkunft_japanerin			1171		
		Herkunft_ladinisches mädchen			1172		
		Herkunft_lateinamerikaner			1173		
		Herkunft_marokkaner			1174		

				Herkunft_marrokanisch	1175
				Herkunft_neuseeländer	1176
				Herkunft_norweger	1177
				Herkunft_pakistani	1178
				Herkunft_peruanisch	1179
				Herkunft_polnisches_mädchen	1180
				Herkunft_rom oder sinti kinder	1181
				Herkunft_russe	1182
				Herkunft_serben	1183
				Herkunft_spanischer hintergrund	1184
		Umschreibung	Kontinent	Herkunft_tunesier	1185
				Herkunft_afrika und sei	1186
				Herkunft_anderes vaterland	1187
				Herkunft_ausländern	1188
				Herkunft_ausländisch	1189
				Herkunft_draußen (Trentino)	1190
				Mehrsprachigkeit_Chance und Herausforderung	1191
				Mehrsprachigkeit_Definition_eröffnet viele möglichkeiten	1192
				Mehrsprachigkeit_Definition_erweiterung des horizons	1193
				Mehrsprachigkeit_Definition_neue visionen und sichtenweisen	1194
			Chancen	Mehrsprachigkeit_Definition_persönliche und wirtschaftliche chancen	1195
				Mehrsprachigkeit_Definition_sprache als tor zur welt	1196
				Mehrsprachigkeit_großer Vorteil	1197
				Mehrsprachigkeit_Mehrwert	1198
				Mehrsprachigkeit_monolingual kann ich über die grenzen meines tellers nicht hinausschauen	1199
				Mehrsprachigkeit_noch zu wenig beachtet	1200
				Mehrsprachigkeit_viel Potenzial	1201
				Mehrsprachigkeit_wenn ich nie sprachen lerne, dann bin ich in diesem kontext gefangen	1202
				Mehrsprachigkeit_Definition_freiheit	1203
				Mehrsprachigkeit_Lebenswelt	1204
			Haltung	Mehrsprachigkeit_verbunden mit Motivation, Haltung, Einstellung	1205
				Mehrsprachigkeit_Definition_etwas besonderes	1206
				Mehrsprachigkeit_nicht Liste von Kompetenzen sondern Identität	1207
				Mehrsprachigkeit_Sprachenbiographie	1208
			Kommunikation	Mehrsprachigkeit_Definition_sprechen, sich miteinander verständigen, austauschen	1209
				Mehrsprachigkeit_Definition_verständigung	1210
				Mehrsprachigkeit_Kommunikation	1211
				Mehrsprachigkeit_Kommunikation im Kollegium	1212
				Mehrsprachigkeit_man kann sich in verschiedenen Sprachen unterhalten	1213
				Mehrsprachigkeit_Sprache als Kommunikationswerkzeug	1214
				Mehrsprachigkeit_Sprachen als reines Kommunikationsmittel und nicht als Identifikation	1215
				Mehrsprachigkeit_Definition_kompetenzen und anspruch	1216
				Mehrsprachigkeit_Definition_nicht nur aktives sprechen	1217
				Mehrsprachigkeit_Definition_sprachwechsel ohne es zu bemerken	1218
			Kompetenzen	Mehrsprachigkeit_Definition_sprechen auch ohne perfekte kompetenzen	1219
				Mehrsprachigkeit_es gibt kein Sprachtalent	1220
				Mehrsprachigkeit_funktionale Mehrsprachigkeit ist nicht alles	1221
				Mehrsprachigkeit_Gesamtkompetenz	1222
				Mehrsprachigkeit_gezielt und bewusst mehrsprachig	1223
				Mehrsprachigkeit_Reflexion über Perfektionsanspruch	1224
				Mehrsprachigkeit_rezeptiv und produktiv	1225
				Mehrsprachigkeit_sprachliche und soziale Kompetenzen	1226
				Mehrsprachigkeit_Switchen	1227
				Mehrsprachigkeit_Transfers	1228
			Komplexität	Mehrsprachigkeit_Trennung vs. Switchen/Mischen	1229
				Mehrsprachigkeit_Definition	1230
				Mehrsprachigkeit_sehr umfassend zu realisieren	1231
				Mehrsprachigkeit_wir wünschen uns dass es eine chance ist aber die realität nicht immer ganz einfach	1232
				Mehrsprachigkeit_Zugehörigkeitsgefühl zu bestimmter Sprache hängt von sozialen Faktoren ab	1233
				Mehrsprachigkeit_Zweisprachigkeit ist eine Facette	1234
				Mehrsprachigkeit_Definition_kontakt zu anderen menschen	1235
				Mehrsprachigkeit_Definition_mit mehreren Sprachen im Kontakt	1236
				Mehrsprachigkeit_Definition_untereinander und miteinander lernen und in kontakt treten	1237
				Mehrsprachigkeit_hängt von persönlichen Beziehungen ab	1238
			Kontakte	Mehrsprachigkeit_meine Leidenschaft	1239
				Mehrsprachigkeit_Definition_mehrere aspekte	1240
				Mehrsprachigkeit_Definition_multiperspektivisch	1241
				Mehrsprachigkeit_es ist normal, das zu tun (Bsp. Gespräche in anderen Sprachen)	1242
				Mehrsprachigkeit_etwas ganz Natürliches	1243
				Mehrsprachigkeit_Mehrsprachigkeit ist überall	1244
				Mehrsprachigkeit_normal	1245
				Mehrsprachigkeit_Schule muss sie als etwas Natürliches hineinbringen	1246
				Mehrsprachigkeit_braucht man heutzutage	1247
				Mehrsprachigkeit_Definition_offener geist	1248
			Offenheit	Mehrsprachigkeit Öffnung	1249
				Mehrsprachigkeit_Definition_ordnendes System	1250
				Mehrsprachigkeit_Recht auf eine andere Sprache	1251
				Mehrsprachigkeit_Definition_individueller reichtum	1252
				Mehrsprachigkeit_Definition_reichum und chance	1253
				Mehrsprachigkeit_Definition_deutsch, italienisch, englisch	1254
				Mehrsprachigkeit_Deutsch, Italienisch, Ladinisch	1255
				Mehrsprachigkeit_Dreisprachigkeit	1256
				Mehrsprachigkeit_gemischtsprachig	1257
				Mehrsprachigkeit_gemischtsprachig als Begriff vermeiden	1258
			Sprachen	Mehrsprachigkeit_Hochsprache und Dialekt	1259
				Mehrsprachigkeit_nicht Addition von Sprachen	1260
				Mehrsprachigkeit_Schulsprache Deutsch und Muttersprachen der Kinder	1261
				Mehrsprachigkeit_Schulsprache Deutsch, Hochdeutsch, Dialekt, Italienisch, Englisch, Herkunftssprachen	1262
				Mehrsprachigkeit_Schulsprachen, aber es sollte für alle Sprachen Platz sein	1263
				Mehrsprachigkeit_Sprachenvielfalt ist deutsch und italienisch	1264
				Mehrsprachigkeit_Sprachenvielfalt_andere sprachen	1265
				Mehrsprachigkeit_Sprachenvielfalt_ziemlich viele sprachen	1266
				Mehrsprachigkeit_Sprachwechsel	1267

				Mehrsprachigkeit_Vermittlung von Schulsprachen	1268
				Mehrsprachigkeit_verschiedene Arbeitssprachen	1269
				Mehrsprachigkeit_zumindest zwei, drei Sprachen sprechen und verstehen	1270
				Mehrsprachigkeit_Definition_keine mischsprachen	1271
			Vielfalt	Mehrsprachigkeit_Definition_anspruch auf bewahrung und anerkennung aller sprachen	1272
				Mehrsprachigkeit_Definition_bewusstsein über existenz anderer kulturen und lebensentwürfe	1273
				Mehrsprachigkeit_Definition_neuen teil einer kultur erfassen	1274
				Mehrsprachigkeit_Definition_sprache und kultur	1275
				Mehrsprachigkeit_Definition_vielfalt als bereicherung	1276
				Mehrsprachigkeit_Definition_vielfalt von sprachen	1277
				Mehrsprachigkeit_Definition_zusammenkommen verschiedener kulturen	1278
				Mehrsprachigkeit_Sprachen haben viel kulturellen Hintergrund	1279
				Mehrsprachigkeit_ein Wert, den die SchülerInnen mitnehmen	1280
				Mehrsprachigkeit_Definition_wissen über andere sprachen	1281
			Wert	Mehrsprachigkeit_schulisches Ziel	1282
			Wissen		
			Ziel		
		Merkmal	Arbeitskontext	Mehrsprachigkeit_Arbeitsgruppe	1283
				Mehrsprachigkeit_Arbeitsteam	1284
				Mehrsprachigkeit_ja, das mehrsprachige, das geht hier um (ladinisches Schulamt)	1285
				Mehrsprachigkeit_positive Haltung im Schulamt	1286
				Mehrsprachigkeit_Unterstützung und Fortbildung im Schulamt	1287
			Bildung	Mehrsprachigkeit_Curriculum	1288
				Mehrsprachigkeit_Definition_mehrsprachige schulbildung	1289
				Mehrsprachigkeit_Definition_mehrsprachiges studium	1290
				Mehrsprachigkeit_Didaktik	1291
				Mehrsprachigkeit_didaktischer Ansatz	1292
				Mehrsprachigkeit_durch Beschluss an der Schule verpflichtend	1293
				Mehrsprachigkeit_eigenes Modul	1294
				Mehrsprachigkeit_Entwicklungsplan	1295
				Mehrsprachigkeit_erweitert durch Englisch	1296
				Mehrsprachigkeit_fächerübergreifender Unterricht	1297
				Mehrsprachigkeit_Förderung in Schulsprachen	1298
				Mehrsprachigkeit_Fortbildung	1299
				Mehrsprachigkeit_Lehrer unterrichten ein Fach in einer fremden Sprache	1300
				Mehrsprachigkeit_Mehrsprachencurriculum	1301
				Mehrsprachigkeit_mehrsprachiger Unterricht in Entwicklung	1302
				Mehrsprachigkeit_Mehrsprachigkeitscurriculum	1303
				Mehrsprachigkeit_Modus in Prüfungen	1304
				Mehrsprachigkeit_Projekt	1305
				Mehrsprachigkeit_Schulcurriculum	1306
				Mehrsprachigkeit_Schulkonzept	1307
				Mehrsprachigkeit_Studium	1308
				Mehrsprachigkeit_Südtiroler Mehrsprachencurriculum	1309
			Gesellschaft	Mehrsprachigkeit_Definition_Migration	1310
				Mehrsprachigkeit_Definition_war immer schon da	1311
				Mehrsprachigkeit_ein- oder zweisprachige Gesellschaft nicht vorstellbar	1312
				Mehrsprachigkeit_Ortschaften	1313
			Herkunft	Mehrsprachigkeit_andere (unklare) Herkunft	1314
			Person	Mehrsprachigkeit_Definition_mehrsprachig aufgewachsen	1315
				Mehrsprachigkeit_eigentlich sind alle mehrsprachig	1316
				Mehrsprachigkeit_eine Person spricht zwei oder mehr Sprachen	1317
				Mehrsprachigkeit_Erfahrungen_Ladiner müssen sich anpassen	1318
				Mehrsprachigkeit_Erfahrungen_Sohn verwendet lieber Deutsch als Ladinisch	1319
				Mehrsprachigkeit_es gibt Menschen, die aufnahmefähiger sind für Sprachen	1320
				Mehrsprachigkeit_fehlende Sprachkenntnisse der Eltern ausnutzen	1321
				Mehrsprachigkeit_Kinder mit L1 Deutsch/Italienisch als Vorbilder	1322
				Mehrsprachigkeit_mehrsprachig aufwachsende Kinder	1323
				Mehrsprachigkeit_mehrsprachige Familien	1324
				Mehrsprachigkeit_Schüler	1325
				Mehrsprachigkeit_Sprachkenntnisse einer Person	1326
			Projekte	Mehrsprachigkeit_Sprachwahl unter SchülerInnen bleibt relativ stabil	1327
				Mehrsprachigkeit_da fühlt man sich stark	1328
				Mehrsprachigkeit_Bestandteil aller Schulprojekte zum Thema cittadinanza und Integration	1329
			Sprachen	Mehrsprachigkeit_Definition_neue sprache mit neuem spielraum	1330
			Bildung	Mehrsprachigkeit_Aufgabe der Schule	1331
			Ausbildung	Person_Ausbildung_als Jugendliche auf amerikanischer Farm	1332
				Person_Ausbildung_Dolmetschstudium in Teilzeit	1333
				Person_Ausbildung_Hermeneutik	1334
				Person_Ausbildung_Studium Bologna	1335
				Person_Ausbildung_Studium Englisch	1336
				Person_Ausbildung_Studium Englisch und Französisch	1337
				Person_Ausbildung_Studium Germanistik und Geschichte	1338
				Person_Ausbildung_Studium Innsbruck	1339
				Person_Ausbildung_Ubersetzerin	1340
				Person_Ausbildung_Universität Triest	1341
			Familie	Person_Familie_Gadertal	1342
				Person_Familie_Großmutter sprach Italienisch und Südtiroler Dialekt	1343
				Person_Familie_italienischer Partner	1344
				Person_Familie_Kinder fühlen sich sicherer in Deutsch als in Italienisch wegen deutschem TV	1345
				Person_Familie_kleines deutschsprachiges Bergdorf aber mit Kontakten in Toskana	1346
				Person_Familie_ladinische Mutter	1347
				Person_Familie_Mutter war L2 Italienisch-Lehrerin an deutscher Schule	1348
				Person_Familie_Partner ist mehrsprachig	1349
				Person_Familie_Sohn besucht das Sprachengymnasium	1350
				Person_Familie_sprachliche Grenzregion	1351
				Person_Familie_Tochter hat Italienisch beim Spielen gesprochen	1352
				Person_Familie_Tochter hatte Aversion gegen Italienisch entwickelt (in Grundschule wieder bei Null gestartet)	1353
				Person_Familie_Tochter in italienischen Kindergarten geschickt	1354
				Person_Familie_Tochter lernt Russisch	1355
				Person_Familie_Tochter studiert in Trento	1356
				Person_Familie_Vater war Deutschlehrer	1357
				Person_Familie_Verwandte im Friaul	1358
				Person_Familie_Verwandte im Grödnertal	1359
				Person_Familie_Verwandte in Brasilien	1360

			Person_Familie_Verwandte in den USA	1361
			Person_Familie_Verwandte in der Dominikanischen Republik	1362
			Person_Familie_Zugefrau aus Makedonien	1363
		Interessen	Person_Interessen_die welt und das leben ist wie ein buch, wenn ich nicht reise, sehe ich immer nur die selbe seite	1364
			Person_Interessen_immer auf neue Personen gespitzt	1365
			Person_Interessen_kein Interesse an politischen Problemen	1366
			Person_Interessen_kompetenzorientierter Sprachunterricht	1367
			Person_Interessen_mag sprachen sehr	1368
			Person_Interessen_Mehrsprachigkeit	1369
			Person_Interessen_Nachrichten in Italienisch, Ladinisch und Deutsch	1370
			Person_Interessen_Reisen	1371
			Person_Interessen_Reisen_Ostafrika	1372
			Person_Interessen_Sensibilisierung der SchülerInnen für Bedürfnisse der ArbeitgeberInnen bzgl. Sprachkompetenzen	1373
			Person_Interessen_Sprachen	1374
			Person_Interessen_Sprachen der SchülerInnen	1375
			Person_Interessen_Sprachen sind mein Thema	1376
			Person_Interessen_sprachübergreifender Unterricht	1377
			Person_Interessen_weiter Sprachen lernen	1378
			Person_Kompetenzen_CLIL	1379
		Kompetenzen	Person_Kompetenzen_aus jedem das rausholen, was er kann	1380
			Person_Kompetenzen_beobachtet die Entwicklungen	1381
			Person_Kompetenzen_einen guten Einblick in Sprache	1382
			Person_Kompetenzen_Engagement	1383
			Person_Kompetenzen_Erkenntnis, das man Menschen (Lehrpersonen) nicht ändern kann	1384
			Person_Kompetenzen_Französischkompetenzen rezeptiv	1385
			Person_Kompetenzen_Glauben an Europa	1386
			Person_Kompetenzen_Kindergartenleiterin zurechtstutzen	1387
			Person_Kompetenzen_Ladinisch	1388
			Person_Kompetenzen_Ladinisch (vor allem rezeptiv)	1389
			Person_Kompetenzen_Optimismus	1390
			Person_Kompetenzen_SchülerInnen auf die Nerven gehen	1391
			Person_Kompetenzen_setzt Register bewusst ein	1392
			Person_Kompetenzen_setzt Sprachen bewusst ein	1393
			Person_Kompetenzen_spricht Deutsch in Sitzungen	1394
			Person_Kompetenzen_ständig switchen	1395
			Person_Kompetenzen_Überzeugungsarbeit leisten	1396
			Person_Kompetenzen_Verantwortung	1397
			Person_Kompetenzen_viele Diskussionen führen	1398
			Person_Kompetenzen_weltoffener Mensch	1399
			Person_Kompetenzen_Zunge fesselig reden	1400
			Person_Kompetenzen_Zurückgreifen auf bestehende Sprachkenntnisse der SchülerInnen	1401
		Sprachbiografie	Person_Sprachbiografie	1402
			Person_Sprachbiografie_Abschiednehmen von perfekter Einsprachigkeit	1403
			Person_Sprachbiografie_aufgewachsen mit Ladinisch, dann Italienisch, dann Deutsch	1404
			Person_Sprachbiografie_Begegnung mit Nonsberger Dialekt	1405
			Person_Sprachbiografie_cool sein mit Italienisch	1406
			Person_Sprachbiografie_dreisprachig	1407
			Person_Sprachbiografie_Identität_ladinisch	1408
			Person_Sprachbiografie_je mehr Sprachen umso besser	1409
			Person_Sprachbiografie_Kontakt zu deutschen Feriengästen	1410
			Person_Sprachbiografie_Ladinisch, Deutsch, Italienisch, Englisch, Französisch	1411
			Person_Sprachbiografie_ladinischer muttersprache	1412
			Person_Sprachbiografie_müsste dazulernen wenn Italienisch in der schriftlichen Kommunikation gewünscht wäre	1413
			Person_Sprachbiografie_Muttersprache_Ladinisch	1414
			Person_Sprachbiografie_Sprachbewusstsein	1415
			Person_Sprachbiografie_Sprachbewusstsein in die Wiege gelegt	1416
			Person_Sprachbiografie_Sprachen lernen mit Sprachentrennung	1417
			Person_Sprachbiografie_Sprachkompetenzen	1418
			Person_Sprachbiografie_vier Jahre kein Italienisch gesprochen	1419
			Person_Sprachbiografie_weniger Mehrsprachigkeit als Direktorin	1420
			Person_Umfeld_Beruf_Deutsch, Italienisch, Ladinisch	1421
		Umfeld	Person_Umfeld_Beruf_Einfluss des Englischen nimmt zu	1422
			Person_Umfeld_beruflich	1423
			Person_Umfeld_beruflich_Deutsch, Italienisch, Englisch	1424
			Person_Umfeld_beruflich_italienischsprachige KollegInnen	1425
			Person_Umfeld_beruflich_Kollegium_mehrsprachige LP	1426
			Person_Umfeld_beruflich_Mehrsprachigkeit	1427
			Person_Umfeld_beruflich_Mehrsprachigkeit_Bewertung	1428
			Person_Umfeld_beruflich_Schule	1429
			Person_Umfeld_beruflich_Schule_Mehrsprachigkeit_Bewertung	1430
			Person_Umfeld_Familie_Kinder können mehr Englisch	1431
		Werdegang	Person_Umfeld_Familie_Ladinisch	1432
			Person_Umfeld_Mehrsprachigkeit	1433
			Person_Werdegang	1434
			Person_Werdegang_aktuelle Position	1435
			Person_Werdegang_Auslandsaufenthalte_Ostafrika	1436
			Person_Werdegang_deutsches Schulamt	1437
			Person_Werdegang_eigene Forschung	1438
			Person_Werdegang_Engagement für Englisch	1439
			Person_Werdegang_Engischlehrerin	1440
			Person_Werdegang_Forscherin zu Direktorin	1441
			Person_Werdegang_Initiative_AG mehrsprachiges Curriculum	1442
			Person_Werdegang_italienisches Schulamt	1443
			Person_Werdegang_Lehrerin_Englisch	1444
			Person_Werdegang_Patenschaft und Projekte in Bolivien	1445
			Person_Werdegang_Sprachen- und Realgymnasium	1446
			Person_Werdegang_frühzeitig auf Integrationsunterricht eingelassen	1447
			Person_Werdegang_ganz persönliche geschichten	1448
			Person_Werdegang_hatte lust mit anderen zusammenzuarbeiten (integrationsunterricht)	1449
			Person_Werdegang_Offenheit von Anfang an	1450
			Person_Werdegang_Sprachrepertoire	1451

			Person_Werdegang_Teilnahme an Europaprojekten	1452
			Repräsentationen_Personen_Eltern_Beispiel für Komplikationen	1453
			Repräsentationen_Personen_Eltern_viel zu viel Druck aufs Kind	1454
			Repräsentationen_Personen_Familien_unklare Identität wegen Schultourismus (Schule = Kultur)	1455
			Personen_Eltern aus bildungsfernen Schichten, die eine schlechte Sprache mit Kindern sprechen	1456
			Personen_Eltern vielleicht nicht offen für die Sprachen	1457
			Personen_Eltern beharren auf einer Sprache	1458
			Personen_Eltern delegieren Bildungspflicht und Sprachbildung an die Schule (zuviel)	1459
			Personen_Eltern Druck von Eltern, wollen Mehrsprachigkeit (Deutsch, Italienisch, Englisch)	1460
			Personen_Eltern_italienischsprachig_versuchen ihre Kinder in der deutschen Schule einzuschreiben	1461
			Personen_Eltern_italienischsprachig_wollen Kinder lieber in die deutsche Schule schicken	1462
			Personen_Eltern lernen mit ihren Kindern mit	1463
			Personen_Eltern_manchen Kindern tun sie mit Einschreibung in falscher Schule was Schlechtes	1464
			Personen_Eltern_Mehrsprachigkeit vorleben	1465
			Personen_Eltern_möchten dass ihre Kinder auch Deutsch können	1466
			Personen_Eltern_möchten für ihr Kind das Beste	1467
			Personen_Eltern_motiviert für Deutschkurs	1468
			Personen_Eltern_Sorgen bei Schuleinschreibung	1469
			Personen_Eltern_üben manchmal Druck auf Kinder aus	1470
			Personen_Eltern_unsere Eltern sind eher skeptisch, die italienischen sind offener	1471
			Personen_Eltern_Wichtigkeit des Deutschlernens	1472
			Personen_Eltern_wollen Förderung von Mehrsprachigkeit	1473
			Personen_Eltern_zweisprachige Familien aus dem Trentino schicken Kinder an deutsche Schulen	1474
			Personen_familiärer Hintergrund der SuS bestimmt Sprachrepertoire und Sprachverwendung	1475
			Personen_Familien_Akzeptanz	1476
			Personen_Familien_anderssprachige Grundschule, aber keine Mittelschule	1477
			Personen_Familien_Bildungshintergrund	1478
			Personen_Familien_Druck von Eltern auf Zweitsprachunterricht	1479
			Personen_Familien_einige Eltern wollen nur, dass ihre Kinder Deutsch lernen	1480
			Personen_Familien_Einstellungen beeinflussen SuS	1481
			Personen_Familien_Eltern drohen mit Abmeldung, wenn es kein potenziamento in der Mittelschule gibt	1482
			Personen_Familien_Eltern kennen und schätzen Dreisprachigkeit	1483
			Personen_Familien_Eltern sind stolz auf Zweisprachigkeit ihrer Kinder	1484
			Personen_Familien_Eltern sind zufrieden mit potenziamento in der Grundschule	1485
			Personen_Familien_Eltern wollen auch potenziamento in der Mittelschule	1486
			Personen_Familien_Erfolg beim Sprachlernen hängt von Absichten der Eltern ab	1487
			Personen_Familien_Erwartungen_Sprachkompetenzen	1488
			Personen_Familien_Erziehung	1489
			Personen_Familien_es werden mehr Deutsche, die ihre Kinder an die italienische Schule schicken	1490
			Personen_Familien_Haltung	1491
			Personen_Familien_Heterogenität	1492
			Personen_Familien_Identifizierung mit Ladinisch	1493
			Personen_Familien_italienische Familien mit Angst vor Deutsch	1494
			Personen_Familien_italienische Familien mit psychologischem Problem wegen Deutsch (Blockade)	1495
			Personen_Familien_italienische Familien schreiben Kinder an deutsche Schule ein	1496
			Personen_Familien_keine Klagen über einsprachige Mitteilungen der Schule	1497
			Personen_Familien_mehr Familien, die zuhause Ladinisch reden	1498
			Personen_Familien_Mehrsprachigkeit	1499
			Personen_Familien_Mehrsprachigkeit_Bewertung	1500
			Personen_Familien_ökonomischer Hintergrund	1501
			Personen_Familien_Perfektionsanspruch an Sprachen	1502
			Personen_Familien_Schule als Selbstverständlichkeit	1503
			Personen_Familien_Schule hat hohen Stellenwert	1504
			Personen_Familien_sehr unterschiedlicher Sprachhintergrund	1505
			Personen_Familien_Sprachhintergrund	1506
			Personen_Familien_unterschiedliche Erziehungsvorstellungen	1507
			Personen_Familien_Vertrauen in die Schule	1508
			Personen_Familien_wollen dass ihre Kinder gut Deutsch lernen	1509
			Personen_Familien_Wunsch nach guten Deutsch- und Italienischkenntnissen	1510
			Personen_gemischtsprachige familien	1511
			Personen_Haushaltshilfe deutschsprachig	1512
			Personen_italienischsprachige Familien_tun sich schwer	1513
			Personen_zweisprachige familie	1514
			Repräsentationen_Personen_Eltern_MGH_Beratung oft mühselig	1515
			Repräsentationen_Personen_Eltern_MGH_Mangel an Unterstützung	1516
			Repräsentationen_Personen_Familien_MGH_Integration über Arbeit	1517
			Repräsentationen_Personen_Familien_MGH_Zweifel an Verwendung Herkunftssprache	1518
			Personen_beide sind aus arabien, dann werden die zuhause nicht deutsch sprechen	1519
			Personen_Eltern_MGH_diesen Leuten die Sprachen ein bisschen näher bringen	1520
			Personen_Eltern_MGH_haben nicht immer dieses Sprachbewusstsein für den Wert der eigenen Sprache	1521
			Personen_Eltern_MGH_man kann sie nicht zu einem Sprachkurs zwingen	1522
			Personen_Eltern_MGH_oft ist es so, dass die eltern tendenziell eher italienisch können	1523
			Personen_Eltern_MGH_reden mit Kindern eine schlechte Sprache	1524
			Personen_Eltern_MGH_sollen ihren Kindern besser helfen können und sich in der Arbeitswelt zurecht finden	1525
			Personen_Eltern_MGH_Väter können oft beide Sprachen, Mütter nicht	1526
			Personen_Eltern_MGH_wollen dass ihre Kinder hier die Sprachen gut lernen	1527
			Personen_Eltern_MGH_wollen Kind trotz anderer Empfehlung an die deutsche Schule einschreiben, Dilemma für das Kind	1528
			Personen_Familien_MGH_aus dem Osten_talentierte und offen, schon oft Sprachen gewechselt	1529
			Personen_Familien_MGH_denken das Kind italienisch-deutsch erziehen zu müssen und lassen die Muttersprache weg	1530
			Personen_Familien_MGH_könnten sich integrieren, gehen aber oft wieder	1531
			Personen_Familien_MGH_pflegen nicht immer die Herkunftssprache	1532
			Personen_Familien_MGH_sprechen zuhause ihre Sprache	1533
			Personen_Familien_arabische Familien bevorzugen immer mehr die deutsche Schule	1534
			Personen_Familien_arabische Familien messen Deutsch einen höheren Wert als Italienisch zu	1535
			Personen_Familien_MGH_da kann die mutter ganz gut deutsch	1536
			Personen_Familien_MGH_die machen dann ihre eigenen sachen	1537
			Personen_Familien_MGH_Diskriminierung von Familien MGH	1538
			Personen_Familien_MGH_eltern aus albanien	1539
			Personen_Familien_MGH_eltern die von außen in die täler kommen	1540
			Personen_Familien_MGH_Förderung der Erstsprache	1541

	Personen_Familien_MGH_hohe Bildungsaspirationen	1542
	Personen_Familien_MGH_Migrationshintergrund	1543
	Personen_Familien_MGH_peruanische mama	1544
	Personen_Familien_MGH_wo auch immer sie herkommen	1545
	Personen_Väter_MGH_wenn sie schon länger in Europa leben, wissen sie schon wie es läuft, kennen unsere Kultur	1546
allgemein	Repräsentationen_Personen_SchülerInnen_Dialekt wird schnell gelernt, aber nur über soziale Kontakte	1547
	Repräsentationen_Personen_SchülerInnen_Kinder aus gemischtsprachigem Milieu	1548
	Repräsentationen_Personen_SchülerInnen_Kinder mit Deutsch aus deutschem Milieu	1549
	Repräsentationen_Personen_SchülerInnen_viele gemischtsprachige Kinder	1550
	Personen_deutsch- und italienischsprachige SuS kennen sich nach der Schulzeit gut	1551
	Personen_für Kinder ist es der normale Alltag	1552
	Personen_keinen Austausch zwischen SuS aus den ladinischen Tälern	1553
	Personen_Kinder haben von klein auf Sprachkontakte	1554
	Personen_Kinder haben Vorteile durch Mehrsprachigkeit	1555
	Personen_Kinder lernen Sprachwechsel von klein auf	1556
	Personen_Kinder wachsen ohne Mühe mit Sprachen auf	1557
	Personen_Kinder_brauchen Zeit zum Ankommen und Entwickeln	1558
	Personen_Kinder_Buben aggressiver als Mädchen	1559
	Personen_Kinder_die kinder sind wahnsinn, sel was die lernen	1560
	Personen_Kinder_fremdsprachige, zweisprachige und mehrsprachige Kinder	1561
	Personen_Kinder_für die Kinder ist Mehrsprachigkeit Alltag	1562
	Personen_Kinder_Ganztagsmodell zieht nochmal andere Kinder zusätzlich an	1563
	Personen_Kinder_haben automatisch besser Aussprache im Englischen, wenn sie vorher viel Deutschunterricht hatten	1564
	Personen_Kinder_helfen den Eltern ihre Hausaufgaben zu machen	1565
	Personen_Kinder_in einem Sprachenchaos	1566
	Personen_Kinder_jedes Kind ist neugierig	1567
	Personen_Kinder_Kinder kann man nicht täuschen (Pseudo-Einsprachigkeit)	1568
	Personen_Kinder_Mädchen zurückhaltender als Buben	1569
	Personen_Kinder_manche hätten es leichter in der italienischen Schule	1570
	Personen_Kinder_manche probieren einfach die Sprachen aus	1571
	Personen_Kinder_mehr Leichtigkeit im Umgang mit Mehrsprachigkeit als Erwachsene	1572
	Personen_Kinder_Migration relativ normal	1573
	Personen_Kinder_Missverständnisse, wenn sich Kinder sprachlich noch nicht so gut verstehen	1574
	Personen_Kinder_nicht jedes Kind ist sprachbegabt	1575
	Personen_Kinder_offen und neugierig in Bezug auf Sprachen der Mitschüler	1576
	Personen_Kinder_reden italienisch, deutsch, arabisch und andere sprachen, sie brauchen das	1577
	Personen_Kinder_sprechen Dialekt und Schriftsprache	1578
	Personen_Kinder_treffen sich außerhalb der Schule, sprechen Italienisch	1579
	Personen_Kinder_viele tun sich sehr sehr schwierig	1580
	Personen_Kinder_wollen lernen	1581
	Personen_ladinische SuS sind Mehrsprachigkeit mehr gewohnt als SuS der deutschen Schule	1582
	Personen_mit älteren SuS kann man leichter mehrsprachig arbeiten	1583
	Personen_Schülerangst von deutschsprachiger Seite	1584
	Personen_SchülerInnen_Aha-Erlebnis im Praktikum - man braucht Italienisch	1585
	Personen_SchülerInnen_Akzeptanz ihrer unterschiedlichen Sprachniveaus	1586
	Personen_SchülerInnen_akzeptieren, dass bestimmte Sprache zu einem bestimmten Fach gehört	1587
	Personen_SchülerInnen_alle sind mehrsprachig	1588
	Personen_SchülerInnen_Bereitschaft	1589
	Personen_SchülerInnen_deutsche SchülerInnen haben Vorteile beim Erlernen des Englischen	1590
	Personen_SchülerInnen_diffuse Identität	1591
	Personen_SchülerInnen_Dreisprachigkeit ist normal	1592
	Personen_SchülerInnen_Energieaufwand beim Fachlernen in Fremdsprache ist größer	1593
	Personen_SchülerInnen_fast alle sind dreisprachig	1594
	Personen_SchülerInnen_Fleiß	1595
	Personen_SchülerInnen_flexible Sprachenverwendung	1596
	Personen_SchülerInnen_Frust - italienische SchülerInnen verstehen keinen Südtiroler Dialekt	1597
	Personen_SchülerInnen_ganz wenige kinder nur deutsch, deutscher muttersprache	1598
	Personen_SchülerInnen_gemichtsprachige kinder	1599
	Personen_SchülerInnen_italienischsprachige schüler in den deutschen schulen	1600
	Personen_SchülerInnen_Kinder haben im Allgemeinen wenig Sprechanlässe und Redezeiten	1601
	Personen_SchülerInnen_Kinder lieben dieses Spiel mit Sprachen	1602
	Personen_SchülerInnen_Kinder mit mehreren Identitäten	1603
	Personen_SchülerInnen_Kinder wachsen mit 4 Sprachen auf	1604
	Personen_SchülerInnen_können Italienisch auch nach der Schule noch gut lernen	1605
	Personen_SchülerInnen_Kontakte zu Deutschsprachigen erleichtern Deutscherwerb	1606
	Personen_SchülerInnen_Kontakte zu Italienischsprachigen erschweren Deutscherwerb	1607
	Personen_SchülerInnen_lernen Englisch leicht	1608
	Personen_SchülerInnen_Mangel an Motivation für Deutsch	1609
	Personen_SchülerInnen_mehrsprachig	1610
	Personen_SchülerInnen_mehrsprachig (= Kompetenzen in drei Sprachen)	1611
	Personen_SchülerInnen_Mehrsprachigkeitsentwicklung hängt von vielen Faktoren ab	1612
	Personen_SchülerInnen_Motivation für Englisch	1613
	Personen_SchülerInnen_Motivationsproblem hinsichtlich Italienisch	1614
	Personen_SchülerInnen_nehmen Sprachwechsel ziemlich locker	1615
	Personen_SchülerInnen_neugierig auf Sprachen	1616
	Personen_SchülerInnen_nicht so historisch geprägt	1617
	Personen_SchülerInnen_normale deutschsprachige kinder	1618
	Personen_SchülerInnen_passen sich sprachlich an	1619
	Personen_SchülerInnen_Pubertät	1620
	Personen_SchülerInnen_schreiben nicht mehr so gut, aber kein Südtiroler Phänomen	1621
	Personen_SchülerInnen_sehen sich als deutsch sprechen aber italienisch	1622
	Personen_SchülerInnen_sprechen in Florenz Englisch im Geschäft	1623
	Personen_SchülerInnen_sprechen in Florenz Englisch im Geschäft_Bewertung	1624
	Personen_SchülerInnen_STH_deutschsprachige Südtiroler wechseln schnell ins Italienische	1625
	Personen_SchülerInnen_STH_einige mit guten Kompetenzen in der Standardsprache	1626
	Personen_SchülerInnen_STH_geprägt durch bäuerliche Welt	1627
	Personen_SchülerInnen_STH_sprechen extremen Dialekt	1628
	Personen_SchülerInnen_trotz sprachlicher Schwierigkeiten kommunikativ	1629
	Personen_SchülerInnen_Vergleich zwischen SchülerInnen mit gleichem Herkunftsland	1630
	Personen_SchülerInnen_Vielfalt	1631
	Personen_SchülerInnen_wechseln in Sprache des Gegenübers	1632
	Personen_Südtiroler_können nicht genug Hochdeutsch, sprechen eher Italienisch	1633

			Personen_SuS passen sich schnell an einsprachige Mitschüler an	1634
			Personen_SuS begabte SuS können Sprachvergleiche selbst	1635
			Personen_SuS bevorzugen Sprache, in der sie weniger Schwierigkeiten haben	1636
			Personen_SuS bleiben lieber in der leichteren Sprache, ungern auf Deutsch	1637
			Personen_SuS denken sehr schnell	1638
			Personen_SuS die müssen jetzt gedrillt werden (schriftliche Fertigkeiten)	1639
			Personen_SuS dreisprachig	1640
			Personen_SuS dreisprachig aber viele sprechen unter sich italienisch	1641
			Personen_SuS haben Probleme mit der deutschen Sprache	1642
			Personen_SuS hiesige schüler von klein auf gewohnt dass beide sprachen gleichwertig sind	1643
			Personen_SuS interessiert an Hintergrund von arabischsprachigem Gast	1644
			Personen_SuS jeder schüler jede schülerin ist anders	1645
			Personen_SuS können Rückstände schnell aufholen	1646
			Personen_SuS lachen bei der Aussprache der LP	1647
			Personen_SuS manche Kinder wären vielleicht in einsprachiger Schule besser aufgehoben	1648
			Personen_SuS Plurilinguisten	1649
			Personen_SuS schämen sich einer neuen Sprache auszusetzen	1650
			Personen_SuS schon ziemlich mehrsprachig	1651
			Personen_SuS Schüler aus Trient intelligent aber lustlos, dann kreativ	1652
			Personen_SuS Schwierigkeiten im Spracherwerb	1653
			Personen_SuS sehr gut im Switchen	1654
			Personen_SuS sehr sehr wenige Ausländer	1655
			Personen_SuS sind etwas Wichtiges	1656
			Personen_SuS so faszinierend was unsere schüler da machen mit den sprachen	1657
			Personen_SuS sollen sich gegenseitig helfen	1658
			Personen_SuS sprechen meistens Italienisch untereinander, manchmal Deutsch	1659
			Personen_SuS unsere Kinder	1660
			Personen_SuS UNSERE schüler hier aus dem tal	1661
			Personen_SuS viele unterschiedliche Identitäten	1662
			Personen_SuS Wörter in Herkunftssprachen hören ist auch irgendwie lustig und auch interessant	1663
			Personen_SuS zweisprachig, dreisprachig, oft viersprachig	1664
			Person_SchülerIn_Kompetenzen_Intelligenz	1665
			Person_SchülerIn_Kompetenzen_Kenntnisse in Schulsprachen_keine	1666
			Person_SchülerIn_Kompetenzen_Kenntnisse in Schulsprachen_keine Bewertung	1667
			Person_SchülerIn_Kompetenzen_SchülerInnen müssen mehrsprachig sein	1668
			Person_SchülerIn_Kompetenzen_Unterschiede	1669
			Repräsentationen_Personen_SchülerInnen_MGH_Bildungsorientierung	1670
			Repräsentationen_Personen_SchülerInnen_MGH_Integration über Sprache	1671
			Repräsentationen_Personen_SchülerInnen_MGH_Spannung zwischen Schulwelt und Zuhause	1672
			Repräsentationen_Personen_SchülerInnen_MGH_was kann man ihnen zumuten, was kann ihnen helfen	1673
			Personen_albanische schülerin	1674
			Personen_eine albanische schülerin	1675
			Personen_Flüchtlingskind	1676
			Personen_Frustration kommt in der dritten Generation	1677
			Personen_Kind_MGH_Anerkennung Herkunftssprache, aber Kind wird sich anpassen müssen, Priorität hat Schulsprache, die es lernen muss, darf und soll	1678
			Personen_Kind_MGH_hätte viel zu erzählen, wahnsinniges Wissen	1679
			Personen_Kind_MGH_schade, wenn man sich nicht unterhalten kann (Landessprachen, Englisch)	1680
			Personen_kinder aus dem kosovo, eltern sehr bemüht	1681
			Personen_Kinder in zweiter Generation	1682
			Personen_Kinder_MGH_Bedürfnisse nicht anders als Kinder aus Südtirol	1683
			Personen_Kinder_MGH_einzelne wollen lange nichts in ihrer Sprache sagen, nicht auffallen	1684
			Personen_Kinder_MGH_Elternteile aus anderen Ländern	1685
			Personen_Kinder_MGH_keine sprachlichen Wurzeln	1686
			Personen_Kinder_MGH_raufen sich zusammen mit irgendeiner Verständigungssprache	1687
			Personen_Kinder_MGH_suchen sich gegenseitig in der Pause, weil sie dieselbe Sprache sprechen	1688
			Personen_Kinder_MGH_viele reden zuhause Italienisch	1689
			Personen_Kinder_ausländische Kinder ohne Muttersprache	1690
			Personen_Kinder_haben keine Muttersprache mehr an sich und Schwierigkeiten mit anderen Sprachen	1691
			Personen_Kulturen bleiben, die legen sie nicht ab, auch das Laute, dieses Leben, das sie haben	1692
			Personen_SchülerInnen_MGH_andere kulturelle Umgebung	1693
			Personen_SchülerInnen_MGH_anderes Freizeitverhalten	1694
			Personen_SchülerInnen_MGH_begrenzte Lebenswelt	1695
			Personen_SchülerInnen_MGH_Beispiele für Schul(miss)erfolge	1696
			Personen_SchülerInnen_MGH_das Kind soll gut mitlernen können	1697
			Personen_SchülerInnen_MGH_ein großer anteil dieser schüler	1698
			Personen_SchülerInnen_MGH_einige assimilieren sich besser, aber nicht alle	1699
			Personen_SchülerInnen_MGH_Erfolge beim Vorlesen	1700
			Personen_SchülerInnen_MGH_Kompetenzen in Erstsprache	1701
			Personen_SchülerInnen_MGH_migranten	1702
			Personen_SchülerInnen_MGH_wenn sie Dialekt sprechen, werden sie für Südtiroler gehalten	1703
			Personen_SchülerInnen_Buben aus arabischen Ländern können sich nicht anpassen und bleiben zurück	1704
			Personen_SchülerInnen_kinder mit migrationshintergrund	1705
			Personen_SchülerInnen_MGH_albanische kultur (...) einfach eine schlagende	1706
			Personen_SchülerInnen_MGH_albanisches Kind, Vater spricht auch Deutsch, Mutter spricht Italienisch	1707
			Personen_SchülerInnen_MGH_aus anderen ländern	1708
			Personen_SchülerInnen_MGH_ausländer	1709
			Personen_SchülerInnen_MGH_ausländerkinder	1710
			Personen_SchülerInnen_MGH_chinesischen kindern	1711
			Personen_SchülerInnen_MGH_das ist auch ein Reichtum (aus Trentino)	1712
			Personen_SchülerInnen_MGH_die verstehen sowieso nichts	1713
			Personen_SchülerInnen_MGH_ein albanisches (kind)	1714
			Personen_SchülerInnen_MGH_ein bulgarisches kind	1715
			Personen_SchülerInnen_MGH_eine gruppe pakistani	1716
			Personen_SchülerInnen_MGH_eine gruppe von acht arabischen kindern	1717
			Personen_SchülerInnen_MGH_einwandererkinder	1718
			Personen_SchülerInnen_MGH_fehlende Schulsprachenkenntnisse sind ein Problem	1719
			Personen_SchülerInnen_MGH_goldiger kerl	1720
			Personen_SchülerInnen_MGH_manche haben aufgegeben und sind an andere Schulen gegangen	1721
			Personen_SchülerInnen_MGH_migrantenkinder	1722
			Personen_SchülerInnen_MGH_nur wenige die von außen kommen	1723
			Personen_SchülerInnen_MGH_pakistan sehr viele	1724
			Personen_SchülerInnen_MGH_romkinder	1725

Kinder-Schüler*innen

Personen

nicht-Südtiroler Hintergrund

Personen_SchülerInnen_MGH_verwenden Italienisch, nicht Herkunftssprachen	1726
Personen_SchülerInnen_MGH_werden gebraucht für Existenz der Schule (aus Trentino)	1727
Personen_SchülerInnen_MGH_wollten nicht viel lernen, hatten aber viel Freude an Sprachvergleichen	1728
Personen_SchülerInnen_MGH_zuerst geweigert Deutsch zu lernen, intelligent aber faul	1729
Personen_SchülerInnen_migrantenkinder	1730
Personen_sehr viele albanische schüler hier	1731
Personen_SuS_MGH_10 von 900 schülern	1732
Personen_SuS_MGH_auch kinder die auch ladinisch mitgenommen haben	1733
Personen_SuS_MGH_ausländern	1734
Personen_SuS_MGH_die auswärtigen	1735
Personen_SuS_MGH_die von auswärts tun sich in den ersten zwei jahren sehr schwer	1736
Personen_SuS_MGH_eine schülerin aus der ukraine, eine ganz stille, schwer zu fördern	1737
Personen_SuS_MGH_einige lernen sehr schnell Italienisch, sind sehr motiviert	1738
Personen_SuS_MGH_einige von auswärts und die haben dann schon sprache aber halt auf einem anderen niveau	1739
Personen_SuS_MGH_fangen nicht bei Null an	1740
Personen_SuS_MGH_hatten keine Kultur zuhause, aber sie lernen	1741
Personen_SuS_MGH_Hemmungen, schämen sich ein bisschen	1742
Personen_SuS_MGH_karge Deutschkenntnisse	1743
Personen_SuS_MGH_keine Vorstellung dass sie hier Deutsch lernen müssen	1744
Personen_SuS_MGH_Kinder aus anderen Kulturen	1745
Personen_SuS_MGH_Kinder aus anderen Kulturen_in Bozen_wollen absolut nicht durch eigene Muttersprache erkennbar sein	1746
Personen_SuS_MGH_müssen Muttersprache zugunsten der Landessprachen ablegen	1747
Personen_SuS_MGH_natürlich besonders große Schwierigkeiten mit dem Deutschen	1748
Personen_SuS_MGH_natürlich keine Vorbereitung, beginnen bei Null	1749
Personen_SuS_MGH_neue Sprachen machen es komplizierter	1750
Personen_SuS_MGH_oft höheres Maß an Sprachkompetenz als peers	1751
Personen_SuS_MGH_scheinen sich für ihre sprache zu schämen	1752
Personen_SuS_MGH_sehr sehr wenige Schüler mit Migrationsunterricht	1753
Personen_SuS_MGH_sind jetzt nicht in die masse	1754
Personen_SuS_MGH_überfordert von vier Sprachen an ladinischer Schule	1755
Personen_SuS_MGH_wollen lieber Italienisch reden	1756
Personal_ähnliche Sprachrepertoires	1757
Personal_alle Lehrpersonen sind für Sprachenunterricht mit verantwortlich	1758
Personal_alle LP sind Sprachlehrer	1759
Personal_alle sollen an einem Strang ziehen, wenn es um Mehrsprachigkeit geht	1760
Personal_alleine in der Klasse ist schwierig	1761
Personal_als mehrsprachig agierend und wahrgenommen, aber meist nur in einer Sprache von SuS angesprochen	1762
Personal_auch gute LP ohne Mehrsprachigkeit	1763
Personal_aufgeschlossene Schulführungskräfte	1764
Personal_Begeisterung	1765
Personal_Bereitschaft für Verwendung/Lernen von mehreren Sprachen	1766
Personal_CLIL in verschiedenen Kombinationen möglich	1767
Personal_das was wir freischaukeln können, versuchen wir	1768
Personal_Direktorin sieht, dass viel passiert	1769
Personal_Direktorin_muss auch die LP sich selbstständig bewegen lassen	1770
Personal_Direktorin_Selbstbild_um Mehrsprachigkeit bemüht	1771
Personal_Direktorin_sieht sich als Manager	1772
Personal_Diskussion über Bedeutung von Latein und Übersetzungen	1773
Personal_Diskussion über Sprachenkenntnisse, Zweisprachigkeit; Aushandeln im Kollegium	1774
Personal_Diskussion über sprachliche Komplexe von Ladinern und Südtirolern	1775
Personal_Dreisprachigkeit für Fixanstellung	1776
Personal_Dreisprachigkeitsprüfung	1777
Personal_eigene Mehrsprachigkeit hilft	1778
Personal_ein gutes Team ist wichtig	1779
Personal_einen polnischen Mann	1780
Personal_Einführung neuer LP	1781
Personal_einsprachiges Kollegium	1782
Personal_Einstellung ändern ist sehr schwer	1783
Personal_Einstellung ändern über Fortbildungen	1784
Personal_Fortbildung_man findet schon Angebote	1785
Personal_Fortbildungen_wenn man in der Situation ist	1786
Personal_früher überverantwortlich für Sprachverwendung gefühlt, Kinder als Aufpasser angestellt	1787
Personal_geistige, mentale Ermüdung	1788
Personal_gewohnt, sich ständig neuen Situation zu stellen und Wert der Vielfalt erkennen	1789
Personal_Glücksfall, in der Schule mehrsprachig zu unterrichten	1790
Personal_große Diskussion zwischen Sprachlehrern wegen Sprachverwendung	1791
Personal_gute Ausbildung und Sprachkompetenzen sind wichtig, sonst Frustration	1792
Personal_gute Sprachkompetenzen sind wichtig	1793
Personal_gute Zusammenarbeit als Basis	1794
Personal_gute Zusammenarbeit kann man nicht verordnen	1795
Personal_Haltung ist ganz wichtig	1796
Personal_Integration Sprachlehrerinnen (Sprachenzentrum)	1797
Personal_interessierte Lehrpersonen	1798
Personal_Intuition der LP bei Verständnisabfrage der SuS	1799
Personal_Italienisch für Erleichterung von Integration, Verständnis, Zugang zu neuen Kindern	1800
Personal_Italienisch-LP nicht gut im Klassenrat integriert	1801
Personal_Italienisch-LP nicht gut im Klassenrat integriert_Deutschkurse	1802
Personal_Jammern ist bei LP ein großes Thema	1803
Personal_keine Strategien, Resignation, Frust	1804
Personal_kennt Lehrpläne untereinander	1805
Personal_Kollegium arbeitet gut zusammen	1806
Personal_Kollegium kennt sich gut	1807
Personal_Kollegium unterstützt Sprachlernmodell	1808
Personal_Kompetenzprofil ladinische Schule	1809
Personal_Kreativität	1810
Personal_ladinische Schule_kaum LP von außerhalb	1811
Personal_ladinische Schule_LP müssen mehrsprachig (dreisprachig) sein	1812
Personal_Lehrkräfte müssen alle drei Sprachen beherrschen bzw. plus Englisch	1813
Personal_Lehrperson muss sich bei Aussprache an SuS orientieren	1814
Personal_Lehrpersonen_Fortbildungen	1815
Personal_Lehrpersonen_Hospitationen an deutschen Schulen	1816

Lehrpersonen allgemein

Personal_Lehrpersonen_Hospitationen an italienischen Schulen	1817
Personal_Lehrpersonen_Hospitationen an ladinischen Schulen	1818
Personal_Lehrpersonen_werden Teil dieser Erfahrung (Stärkung von Mehrsprachigkeit)	1819
Personal_LP agieren selbstverständlich mehrsprachig	1820
Personal_LP darf zweisprachig sein und auch so agieren	1821
Personal_LP haben Vorbildfunktion als mehrsprachige Personen und Sprachlernende	1822
Personal_LP holt sich die Eltern in die Schule	1823
Personal_LP kennen Sprachrepertoires untereinander	1824
Personal_LP müssen diesen Themen aufgeschlossen gegenüber stehen	1825
Personal_LP müssen im Team arbeiten	1826
Personal_LP müssen selbst reflektieren	1827
Personal_LP müssen sich auf den Weg machen, aufhören zu jammern	1828
Personal_LP müssen sich einlesen, wissen was los ist, wenn mehrsprachige Kinder auftauchen (DAS MUSST DU)	1829
Personal_LP repräsentiert jeweils eine Sprache	1830
Personal_LP sind mehrsprachig, dürfen aber nicht die andere Schulsprache unterrichten	1831
Personal_LP sollen mehrsprachig/dreisprachig sein, Supplenten als Ausnahme	1832
Personal_LP sollen mehrsprachige Vorbilder sein	1833
Personal_LP sollen sich nicht über langsames Lerntempo ärgern, wenn Anstrengung da ist	1834
Personal_LP verwenden auch Englisch mit neuen SuS	1835
Personal_LP weiß nicht wo anfangen, nur ein deutschsprachiges Kind in der Klasse	1836
Personal_LP 90% dreisprachig	1837
Personal_LP alles hängt sehr stark von den Lehrpersonen ab	1838
Personal_LP ältere Generation ist besser zweisprachig	1839
Personal_LP ältere Generation war motivierter für Fortbildungen	1840
Personal_LP Ausländerfeindlichkeit	1841
Personal_LP Bereitschaft ein bisschen umzudenken	1842
Personal_LP Bewusstsein, dass man beim Inhalt Abstriche machen muss	1843
Personal_LP_deutschsprachige Lehrpersonen haben bessere Italienischkompetenzen	1844
Personal_man kann nicht einfach so DaZ unterrichten, es braucht ausgebildete LP	1845
Personal_man lernt durch die Praxis	1846
Personal_man muss sich gegenseitig respektieren	1847
Personal_manche LP lehnen immer noch Kinder MGH ab	1848
Personal_Mehrheit ist einsprachig italienisch mit passiven Kompetenzen in Englisch	1849
Personal_mehrsprachige Lehrpersonen sind flexibler, aber es ist nicht leicht	1850
Personal_mehrsprachige Rolle ist nicht definiert, sondern ein Bedürfnis der LP im Austausch mit SuS zu sein, ein Vorbild	1851
Personal_Mehrsprachigkeit im Kollegium	1852
Personal_Mehrsprachigkeit ist ziemlich gut vertreten	1853
Personal_möglichst zwei LP in einer Klasse	1854
Personal_Motivation und Eigeninitiative	1855
Personal_muss lernen, super flexibel zu sein	1856
Personal_muss nicht mehrsprachig sein	1857
Personal_muss nicht unbedingt mehrsprachig sein, das kommt ganz automatisch, Vorbereitung ist wichtig	1858
Personal_Muttersprachlerinnen für HSK	1859
Personal_muttersprachliche LP an der Schule sind gut	1860
Personal_neue Lehrkräfte bekommen Fortbildungen und Material	1861
Personal_neue Lehrkräfte orientieren sich im Kollegium	1862
Personal_Neugier	1863
Personal_nicht Bücher schreiben müssen, sondern Inhalte rüberbringen	1864
Personal_nicht immer mehrsprachige Lehrkräfte für Stellen verfügbar	1865
Personal_nicht LP zweiter Klasse	1866
Personal_nur wenn LP selbst Mehrsprachigkeit leben, können sie es den SuS rüberbringen	1867
Personal_offen für Verwendung anderer Sprachen	1868
Personal_Offenheit	1869
Personal_Perspektivwechsel sind wichtig (Bsp. Chinesischstunde)	1870
Personal_ressourcenabhängig, wie andere Sprachen integriert werden	1871
Personal_Sachfächer in verschiedenen Sprachen unterrichten ist freiwillig	1872
Personal_Schulleiterin "die Böse"	1873
Personal_Schulleitung_Kompetenzen_Englisch lernen	1874
Personal_sehr große Unterschiede in Wertschätzung von Sprachen	1875
Personal_sehr viel Fluktuation	1876
Personal_selbständig und aus Eigeninitiative Material entwickelt	1877
Personal_Sprachassistentin	1878
Personal_Sprachkompetenzen und fundiertes Wissen in Sprachdidaktik	1879
Personal_Sprachrepertoire	1880
Personal_Stolpersteine gibt es, wenn man sich nicht öffnet	1881
Personal_Strategien für LP, die kein Italienisch könne	1882
Personal_Teamfähigkeit	1883
Personal_Teamwork und Austausch sind wichtig für Weiterentwicklung	1884
Personal_Toleranz fehlt noch	1885
Personal_überarbeitet	1886
Personal_Überforderung mit Sprachenvielfalt in der Klasse (wenn keine Unterstützung da ist)	1887
Personal_überzeugte LP	1888
Personal_Umgang mit Mehrsprachigkeit hängt stark von den LP selber ab	1889
Personal_unangenehme Situationen vermeiden (dunkelhäutige Figuren aus der Literatur vermeiden)	1890
Personal_uneinig, für wen Mehrsprachigkeit möglich ist (unterschiedliche Voraussetzungen je nach Herkunftsregion/Familie)	1891
Personal_uneinig, wie groß das Problem der Ausgrenzung durch Sprachen an der Schule ist	1892
Personal_Unterrichten ist sehr komplexe Aufgabe	1893
Personal_Unterschiede in Verwendung Hochsprache-Dialekt	1894
Personal_unvorbereitete Lehrpersonen	1895
Personal_unzufrieden	1896
Personal_Vertretung für Ladinisch ist schwieriger als für andere Sprachen	1897
Personal_viel Wechsel bei LP ist schwierig für SuS	1898
Personal_viele Direktoren haben Angst vor Mehrsprachigkeit, vor Konflikten	1899
Personal_viele Fortbildungen aus Interesse	1900
Personal_vieles macht man halt, weil man muss (trotz Überforderung)	1901
Personal_Voraussetzungen_Einstellung kann man nicht lernen, aber man kann sich überzeugen lassen	1902
Personal_Voraussetzungen_mentale Offenheit für mehrsprachigen Prozess	1903
Personal_Vorgaben des Ministeriums auch mal ignorieren (Literatur, Themen)	1904
Personal_Vorteil für SuS_Lehrkräfte verstehen alle Schulsprachen	1905
Personal_wahnsinnig viel Know How bei LP	1906

Personal_wenig Erfahrung aber Spaß als LP	1907
Personal_wenn wir nicht mit unseren mehrsprachigen Kindern arbeiten, sind wir nicht professionell	1908
Personal_Wertschätzung und Einstellung nicht messbar	1909
Personal_wir haben gottseidank lehrerinnen die sich bemühen, machen das hervorragend (ladinische Schule, SuS MGH)	1910
Personal_wir können die sprache ihre sprache nicht	1911
Personal_zunehmend entrüstet und demotiviert	1912
Personal_Zusammenarbeit zwischen Deutsch- und Italienisch-LP vom Strukturellen her schwieriger	1913
Personal_Zusammenarbeit zwischen Sprachfachern	1914
Personal_Zusammenarbeiten ist aufwändig, viele sind Individualisten	1915
Personal_zwei/mehrsprachige LP können sich besser in SuS hineinversetzen	1916
Personal_zwei/mehrsprachige LP können Situation besser verstehen	1917
Personen_Lehrpersonen_Druck von den Eltern	1918
Personen_Lehrpersonen_Druck von der Politik	1919
Personen_Lehrpersonen_Druck wegen Integration von Sprachenvielfalt	1920
Personen_Lehrpersonen_einige Lehrpersonen sind voll dabei (mehrsprachiger und fächerübergreifender Unterricht)	1921
Personen_Lehrpersonen_Englischlehrpersonen sind toleranter als Deutschlehrpersonen	1922
Personen_Lehrpersonen_Fehler in Tests	1923
Personen_Lehrpersonen_flexibler in mehrsprachigem Ambiente	1924
Personen_Lehrpersonen_Fokus auf Deutsch	1925
Personen_Lehrpersonen_funktional zweisprachig	1926
Personen_Lehrpersonen_für Fortbildungen motivieren	1927
Personen_Lehrpersonen_Gefühl der Überforderung	1928
Personen_Lehrpersonen_GERS ist ein Zettel mit Auflistung A-C	1929
Personen_Lehrpersonen_harte Vorbereitung	1930
Personen_Lehrpersonen_Ideen entstehen im Gespräch mit Lehrpersonen	1931
Personen_Lehrpersonen_informiert sein über Mehrsprachigkeit	1932
Personen_Lehrpersonen_italienischsprachige Lehrpersonen haben weniger gute Deutschkompetenzen	1933
Personen_Lehrpersonen_jedeR LehrerIn ist im Grunde auch SprachlehrerIn	1934
Personen_Lehrpersonen_keine gute Aussprache im Englischen	1935
Personen_Lehrpersonen_Kluft zwischen AkademikerInnen und SupplentInnen	1936
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Akzeptanz Mehrarbeit	1937
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Analyse der Sprachkompetenzen von SchülerInnen	1938
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Analyse der Sprachsituation der Klasse	1939
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Aufgreifen von Beobachtungen	1940
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Bereitschaft für pädagogisch-didaktische Weiterentwicklung	1941
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Didaktik	1942
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_dreisprachig	1943
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Dreisprachigkeitsprüfung	1944
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Dreisprachigkeitsprüfung_für Stammrolle	1945
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_eine ordentliche Sprache sprechen	1946
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Einsatz	1947
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Engagement	1948
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Englisch	1949
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Fingerspitzengefühl	1950
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Flexibilität	1951
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_genaueres Beobachten	1952
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_guter Wille bei Sprachförderung	1953
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Integration von Zweitsprachendidaktik	1954
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Interesse an Unterrichtsentwicklung	1955
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_kontrastiver Grammatikunterricht	1956
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Motivation	1957
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Neugier	1958
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Neugierde	1959
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Nutzen der Sprachsituation der Klasse	1960
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Offenheit	1961
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_qualifiziert für CLIL	1962
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Reflexion	1963
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_sich mit den SchülerInnen auf den Weg machen	1964
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Sinn in Mehrsprachigkeit sehen	1965
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Sprachdidaktik auch im Fachunterricht	1966
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_sprachsensibel unterrichten	1967
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_vieles läuft durch gute Lehrer	1968
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_zweisprachig	1969
Personen_Lehrpersonen_Kompetenzen_Zweisprachigkeit als Normalität vorleben	1970
Personen_Lehrpersonen_Lehrpersonen aus dem Trentino haben mehr Einfühlungsvermögen für Mehrsprachigkeit	1971
Personen_Lehrpersonen_mehrsprachige Englischlehrerin mit theaterpädagogischer Ausbildung	1972
Personen_Lehrpersonen_Motivation	1973
Personen_Lehrpersonen_müssen sich etwas einfallen lassen für Aufbau der Fachsprache	1974
Personen_Lehrpersonen_Offenheit als Voraussetzung	1975
Personen_Lehrpersonen_schon sehr ausgelastet	1976
Personen_Lehrpersonen_Schulentwicklung ist abhängig von Kompetenzen LP	1977
Personen_Lehrpersonen_Schulleitung braucht die volle Motivation der Lehrpersonen für eine Sache	1978
Personen_Lehrpersonen_Thesen zu Einsprachigkeit noch sehr in den Köpfen verankert	1979
Personen_Lehrpersonen_Unsicherheit bei Integration von Mehrsprachigkeit	1980
Personen_Lehrpersonen_unterschiedliche Hintergründe und Werdegänge	1981
Personen_Lehrpersonen_Unwissenheit	1982
Personen_Lehrpersonen_viele können auch Englisch, fast alle Latein, einige Französisch	1983
Personen_Lehrpersonen_wollen die Stunden rumkriegen	1984
Personal_"unangenehme" Schulleitung	1985
Personal_am wenigsten sind die Sprachen sicher bei uns Erwachsenen	1986
Personal_Ausbildung_Universität bereitet nicht auf Realität vor	1987
Personal_Einzelpersonen stärken	1988
Personal_Fortbildung_Eigeninitiative	1989
Personal_ganz persönliche geschichten	1990
Personal_Gespräche, Diskussionen, Akzeptanz, Lernbereitschaft im Kollegium	1991
Personal_Haltung	1992
Personal_Haltung ist entscheidend	1993
Personal_Haltung kann man nicht verordnen	1994
Personal_jüngere LP können alle Englisch	1995
Personal_klare aussagen von der führungskraft haben auch eine wirkung	1996
Personal_Kompetenzen_Vermittlung Fachsprache	1997

			Personal_LP können nicht differenzieren für alle	1998
			Personal_manche LP wollen kein Englisch unterrichten	1999
			Personal_positive Erfahrungen helfen beim Überwinden von persönlichen Problemen	2000
			Personal_Schulleitung muss draufschauen, das kostet Energie	2001
			Personal_Schulleitung unterrichtet auch selbst	2002
			Personal_Schulleitung_hinterfragt sehr viel	2003
			Personal_Schulleitung_in eklatanteren Situationen ist man dann auch einmal hart	2004
			Personal_Schulmodell ist für die LP machbar	2005
			Personal_Teams bilden	2006
			Personal_verschiedene Niveaus als große Herausforderung	2007
			Personal>Weiterentwicklung LP durch Schulentwicklung	2008
			Personen_Lehrpersonen_zweisprachige Lehrpersonen	2009
Referent*innen	allgemein		Personen_externe ReferentInnen_Fehler in Vortragsfolien	2010
			Repräsentationen_Personen_jeder kann lernen	2011
			Repräsentationen_Personen_man kann sich auch als verschlossene person nochmal öffnen (mit unterstützung)	2012
			Repräsentationen_Personen_offenere und weniger offene Menschen	2013
			Personen_allgemein_der Mensch geht halt den leichteren Weg	2014
			Personen_allgemein_nicht alle haben Lust auf Sprachenlernen	2015
			Personen_allgemein_viele menschen sind doch langsam - nicht überfordern	2016
			Personen_Deutsche_offener für Sprachenlernen	2017
			Personen_Engländer_können nur Englisch, nichts anderes	2018
			Personen_Franzosen_schlecht beim Sprachenlernen	2019
			Personen_italiener kommen anders (an)	2020
			Personen_Italiener_schlecht beim Sprachenlernen	2021
			Personen_Ladiner_Anpassungsreflex bei Sprachverwendung	2022
			Personen_Ladiner_größere Schwierigkeiten sich auszudrücken	2023
			Personen_Ladiner_lernen gut die anderen Sprachen	2024
			Personen_Ladiner_sind selbstbewusster geworden	2025
			Personen_LadinerInnen	2026
			Personen_LadinerInnen_bei Ladinern ist die Motivation für Sprachen größer	2027
			Personen_LadinerInnen_Definition Ladiner	2028
			Personen_LadinerInnen_den Ladinern wird es nicht so einfach gemacht wie den Deutschsprachigen und Italienischsprachigen	2029
			Personen_LadinerInnen_für Ladiner ist der Sprachenwerb viel wichtiger	2030
			Personen_LadinerInnen_Ladiner kann ohne Deutsch und Italienisch nicht überleben	2031
			Personen_Leute von außen_ohne richtigen Einblick in die Schulrealität	2032
			Personen_Menschen im Fokus, egal welcher Hintergrund	2033
			Personen_SchweizerInnen_sprechen untereinander Englisch	2034
			Personen_SchweizerInnen_sprechen untereinander Englisch_Bewertung	2035
			Personen_SüdtirolerInnen_viele haben italienische Partner	2036
			Personen_Chinesen_haben es schwerer mit Sprachen (Bsp. Artikel)	2037
			Personen_Migranten_haben oft noch nicht so richtig verstanden, dass man sich zwischen Schulen entscheiden muss	2038
			Personen_MigrantInnen_bei migranten ist die muttersprache nicht deutsch und italienisch, klar	2039
			Personen_MigrantInnen_einen schwarzen	2040
			Personen_MigrantInnen_fehlende Deutschkompetenzen sind befremdlich	2041
			Personen_MigrantInnen_man kann Italienisch umgehen	2042
			Personen_MigrantInnen_migranten	2043
			Personen_MigrantInnen_mitbürger aus anderen ah herkunftslander	2044
			Zukunft_Ausblick_Autonomie der Schule ist schon immer im Wachsen und Steigen	2045
			Zukunft_Ausblick_digitale Technologie wird zunehmen	2046
			Zukunft_Ausblick_Bewegung von seiten Politik, Eurac, Familien	2047
			Zukunft_Ausblick_die Situation ändert sich, wir müssen was tun	2048
			Zukunft_Ausblick_diese Generation wird in diese Situation hineinwachsen	2049
			Zukunft_Ausblick_Dinge werden immer besser	2050
			Zukunft_Ausblick_eher positiv	2051
			Zukunft_Ausblick_Entwicklung beobachten	2052
			Zukunft_Ausblick_Entwicklung von Einstellungen und Haltungen	2053
			Zukunft_Ausblick_es bewegt sich etwas in Bozen	2054
			Zukunft_Ausblick_es geht in eine gute Richtung	2055
			Zukunft_Ausblick_es gibt Potenziale aber auch Gefahren	2056
			Zukunft_Ausblick_es liegt an uns	2057
			Zukunft_Ausblick_es wird halt auch noch nirgends das patentrezept geben	2058
			Zukunft_Ausblick_Fallbeispiel mit vielen Sprachen - wird sicher bald mal so vorzufinden sein	2059
			Zukunft_Ausblick_Generationenwechsel	2060
			Zukunft_Ausblick_gute Richtung mit viel Reflexion	2061
			Zukunft_Ausblick_Hinterfragen, wie gleichwertig Sprachen tatsächlich sind	2062
			Zukunft_Ausblick_Hoffnung nie aufgeben (Dreisprachigkeit in Südtirol)	2063
			Zukunft_Ausblick_Idee, dass Mehrsprachigkeit ein Hindernis ist, werden wir in 20 Jahren nicht loswerden	2064
			Zukunft_Ausblick_interessante Bevölkerung	2065
			Zukunft_Ausblick_Jugend wird Mehrsprachigkeit positiv aufnehmen	2066
			Zukunft_Ausblick_junge Leute müssen im Leben flexibler sein, auch mal das Land wechseln	2067
			Zukunft_Ausblick_jüngere Generation an LP wird schon in Kontakt mit Vielfalt sein	2068
			Zukunft_Ausblick_Mädchen mit arabischem Hintergrund überflügeln die Jungen	2069
			Zukunft_Ausblick_mal schauen, ob die Politik irgendwas tut	2070
			Zukunft_Ausblick_man wird das Ideologische etwas ablegen müssen	2071
			Zukunft_Ausblick_Medien werden eine Rolle spielen	2072
			Zukunft_Ausblick_Mehrsprachigkeit wird noch präsenter werden	2073
			Zukunft_Ausblick_Mehrsprachigkeit wird selbstverständlicher	2074
			Zukunft_Ausblick_Mehrsprachigkeit_nimmt zu	2075
			Zukunft_Ausblick_Migranten irgendwann zweisprachiger als wir	2076
			Zukunft_Ausblick_Migration wird auch weitere Orte in Südtirol betreffen	2077
			Zukunft_Ausblick_moderne Völkerwanderung	2078
			Zukunft_Ausblick_nächste Generation ist mehrsprachiger	2079
			Zukunft_Ausblick_nero	2080
			Zukunft_Ausblick_Poesie von Sprache fällt weg, deshalb wird die Welt hässlicher, brutaler, dümmmer	2081
			Zukunft_Ausblick_Politik fragen	2082
			Zukunft_Ausblick_Politik wird (mehrsprachigeren) Weg unterstützen	2083
			Zukunft_Ausblick_Potenzial bei Kooperation unter LP	2084
			Zukunft_Ausblick_principato indipendente	2085
			Zukunft_Ausblick_Schulabbrecher aus nordafrikanischen Ländern	2086
			Zukunft_Ausblick_Schule muss sich auf mehr Vielfalt einstellen	2087

Zukunft	Ausblick	Entwicklung	Zukunft_Ausblick sehr schwierig bei dieser Mehrsprachigkeit	2088	
			Zukunft_Ausblick sicher ein steiniger Weg, den Südtirol vor sich hat	2089	
			Zukunft_Ausblick sieht sehr schlecht aus	2090	
			Zukunft_Ausblick Sprachenlernen und Werkzeuge sind unverzichtbar	2091	
			Zukunft_Ausblick sprachliche Vielfalt nicht flächendeckend	2092	
			Zukunft_Ausblick Südtirol hat einen steinigen Weg vor sich	2093	
			Zukunft_Ausblick Südtirol macht sich jetzt selbst auf den Weg (nicht nur Österreich oder Deutschland kopieren)	2094	
			Zukunft_Ausblick Südtirol muss in 20 Jahren weiter sein, sonst haben wir hier Krieg	2095	
			Zukunft_Ausblick Südtirol steht gut da	2096	
			Zukunft_Ausblick Thema Mehrsprachigkeit sehr relevant	2097	
			Zukunft_Ausblick Türen werden sich innerhalb der bestehenden Strukturen für mehrsprachige Ausbildung öffnen	2098	
			Zukunft_Ausblick umdenken, nicht zu sehr auf die eigene Sprache fixiert sein	2099	
			Zukunft_Ausblick viel buntere sprachliche Schulwelt	2100	
			Zukunft_Ausblick viel Potenzial an Schulen	2101	
			Zukunft_Ausblick viel Potenzial nach oben, Verbesserungsmöglichkeiten	2102	
			Zukunft_Ausblick viele offene Fragen	2103	
			Zukunft_Ausblick vieles macht man halt, weil man muss (trotz Überforderung)	2104	
			Zukunft_Ausblick vielleicht wird Artikel 19 in der Zukunft geändert	2105	
			Zukunft_Ausblick vorübergehende Zwischensituationen nicht verdammen	2106	
			Zukunft_Ausblick Wachsamkeit bei Prioritäten	2107	
			Zukunft_Ausblick weiterforschen zu Mehrsprachigkeit	2108	
			Zukunft_Ausblick weiterhin sehr heterogene Situation	2109	
			Zukunft_Ausblick weniger Fokus auf Inhalte, mehr auf Sprachen	2110	
			Zukunft_Ausblick wenn wir uns nicht auf den Weg machen, dann haben wir hier einen Krieg (Mehrsprachigkeit als Friedenserziehung)	2111	
			Zukunft_Ausblick wir hinken der Realität weiterhin hinterher	2112	
			Zukunft_Ausblick wir müssen daran glauben, dass wir das auch leisten können	2113	
			Zukunft_Ausblick wir müssen uns dann auf den weg machen	2114	
			Zukunft_Ausblick wir sind auf einem guten weg in südtirol (viele schulen haben sich früh auf den weg gemacht mit mehrsprachigkeit)	2115	
			Zukunft_Ausblick Wirtschaft wird mehr Mehrsprachigkeit fordern	2116	
			Zukunft_Ausblick Zahlen (MGH) werden ansteigen	2117	
			Zukunft_Ausblick Zeit lassen bei neuen Ansätzen	2118	
			Zukunft_Ausblick Zeitfenster für Mehrsprachigkeit nutzen, politisches Klima kann sich schnell ändern	2119	
			Zukunft_Ausblick zukünftige Berufe der SchülerInnen MGH	2120	
			Zukunft_Ausblick Zuwachs an SuS aus italienischer Schule	2121	
			Zukunft_Ausblick Zuwachs an SuS MGH	2122	
			Zukunft_Ausblick Zuwachs an Vielfalt	2123	
			Zukunft_Ausblick bestimmte Täler behalten sicher Traditionen und Sprache bei	2124	
			Zukunft_Ausblick Arbeitserleichterung durch Zusammenarbeit	2125	
			Zukunft_Ausblick die Frage ist schon wie wir das noch hinkriegen in Zukunft, dass es halt für alle gut geht	2126	
			Zukunft_Ausblick man kommt sich näher	2127	
			Zukunft_Ausblick Synergien	2128	
			Zukunft_Ausblick über die Problematik der Migration werden Ängste zwischen Sprachengruppen abgebaut	2129	
			Schulmodell	Zukunft_Ausblick eine Schule für alle	2130
				Zukunft_Ausblick eine Schule, die Schule für alle, alle Ressourcen zusammengelegt	2131
				Zukunft_Ausblick Angebot mit gemischtsprachigen Schulen für ganz Südtirol	2132
		Zukunft_Ausblick dauert vielleicht lange, bis alle es wollen (dreisprachige Schule)		2133	
		Zukunft_Ausblick Deutsch und Italienisch überwinden, damit es zweisprachige Schulen geben kann		2134	
		Zukunft_Ausblick Druck der Gesellschaft für mehrsprachige Schule wird sehr groß		2135	
		Zukunft_Ausblick ein anderes Konzept wird erforderlich sein		2136	
		Zukunft_Ausblick eine Schule ohne bestimmte Sprachzuordnung		2137	
		Zukunft_Ausblick erfolgreiches Modell könnte ähnlich dem ladinischen Modell sein		2138	
		Zukunft_Ausblick Grundfrage - ob es die Trennung in drei Schulsysteme in 20 Jahren noch gibt		2139	
		Zukunft_Ausblick keine Verallgemeinerungen, wie ladinisches Modell wäre richtig für alle		2140	
		Zukunft_Ausblick Klassen in Leistungsgruppen aufteilen		2141	
		Zukunft_Ausblick man wird das weiter begleiten müssen (neues Schulmodell)		2142	
		Zukunft_Ausblick mehr Druck, Diskussionen - parallele Zwergschulen im Norden		2143	
		Zukunft_Ausblick mehr Parität auch an deutschen und italienischen Schulen		2144	
		Zukunft_Ausblick offenere Unterrichtsformen		2145	
		Zukunft_Ausblick paritätische Schule (Wunsch von Bevölkerung, politischer Wille)		2146	
		Zukunft_Ausblick paritätisches Modell nicht übertragbar		2147	
		Zukunft_Ausblick Rahmenrichtlinien neu schreiben		2148	
		Zukunft_Ausblick Reformen von unten, aus der Schule		2149	
		Zukunft_Ausblick Regeln von oben funktionieren nicht		2150	
		Zukunft_Ausblick Schulmodell wird sich weiterentwickeln		2151	
		Zukunft_Ausblick unklar ob Schulmodell Bestand hat		2152	
		Zukunft_Ausblick unklare Weiterführung Schulmodell (Goethe)		2153	
		Zukunft_Ausblick weiter das ladinische Modell verwenden		2154	
		Zukunft_Ausblick zweisprachige Schulen in Dörfern ist populistischer Blödsinn (nicht genug Italiener)		2155	
		Zukunft_Ausblick CLIL		2156	
		Sprachdidaktik		Zukunft_Ausblick das wird immer enger (Niveau im Deutschunterricht herunterstufen)	2157
				Zukunft_Ausblick Entwicklung von Bewertungsmodalitäten für Language village	2158
				Zukunft_Ausblick es braucht natürliche Anwendungssituationen	2159
				Zukunft_Ausblick es sollte gelingen, dass SchülerInnen die Schule dreisprachig verlassen	2160
				Zukunft_Ausblick es wird an deutschen Schulen mehr Italienisch geben	2161
				Zukunft_Ausblick es wird an italienischen Schulen mehr Deutsch geben	2162
				Zukunft_Ausblick europäische Richtlinien für Sprachförderung	2163
				Zukunft_Ausblick fächerübergreifend arbeiten	2164
				Zukunft_Ausblick Förderung Herkunftssprache das würde den rahmen sprengen	2165
				Zukunft_Ausblick Fortschritte in der integrierten Sprachdidaktik durch Didaktikentwicklung	2166
				Zukunft_Ausblick gewisse Stunden können an Schulen und an der Uni für Ladinisch genutzt werden	2167
				Zukunft_Ausblick Herkunftssprachen müssen erst noch Teil der Schulrealität werden	2168
				Zukunft_Ausblick Ideen aktivierende Lernformen und Sprechanklässe finden	2169
				Zukunft_Ausblick InspektorInnen werden weiter pushen	2170
				Zukunft_Ausblick Lernplattformen	2171
				Zukunft_Ausblick man legt viel Wert auf Sprachen, aber sicher muss man umdenken	2172
				Zukunft_Ausblick man will Mehrsprachigkeit an Schulen fördern	2173
				Zukunft_Ausblick man wird flexibler sein müssen mit den Sprachen	2174
			Zukunft_Ausblick man wird viel Energie investieren müssen in die Sprachen	2175	

				Zukunft_Ausblick_mehr Arbeit an Qualität des Sprachunterrichts	2176
				Zukunft_Ausblick_mehr Druck, Diskussionen - italienische Kinder an deutschen Schulen, mehr Deutschstunden an italienischen Schulen	2177
				Zukunft_Ausblick_Mehrsprachencurriculum als Teil des Schulprogramms	2178
				Zukunft_Ausblick_Mehrsprachencurriculum auch für andere Schulen	2179
				Zukunft_Ausblick_Projekte münden in Mehrsprachencurriculum	2180
				Zukunft_Ausblick_Revolution (bzgl. Sprachenlernen an der Schule) findet häufig im Kleinen statt, in Südtirols Schulen	2181
				Zukunft_Ausblick_Schule wird etwas tun müssen im Bereich Mehrsprachigkeit und Migration	2182
				Zukunft_Ausblick_sprachübergreifendes Unterrichten könnte Zeit sparen, muss aber gut geplant (programmiert) sein	2183
				Zukunft_Ausblick_ständige Suche nach neuen didaktischen Konzepten	2184
				Zukunft_Ausblick_Südtiroler Mehrsprachencurriculum	2185
				Zukunft_Ausblick_vielleicht werden auch noch andere Sprachen unterrichtet	2186
				Zukunft_Ausblick_Aufholbedarf bei Zweitsprache	2187
				Zukunft_Ausblick_besser Englisch als Italienisch	2188
				Zukunft_Ausblick_bessere Deutschkompetenzen in der italienischen Schulwelt	2189
				Zukunft_Ausblick_Eltern werden mehr Mehrsprachigkeit verlangen	2190
				Zukunft_Ausblick_Englisch wird an Bedeutung zunehmen	2191
				Zukunft_Ausblick_Englisch wird großes Gewicht haben	2192
				Zukunft_Ausblick_Entfernen von der perfekten Sprache, mehr Fokus auf Kommunikation	2193
				Zukunft_Ausblick_es wird mehr Mehrsprachigkeit geben	2194
				Zukunft_Ausblick_gutes Sprachenlernen ermöglichen	2195
				Zukunft_Ausblick_hoffentlich wird Südtirol, werden die Südtiroler Schulen mehrsprachiger	2196
				Zukunft_Ausblick_Italienisch, Deutsch, Englisch und Muttersprache, die jeder schon hat ist Nummer 1	2197
				Zukunft_Ausblick_Ladinisch auch an anderen Schulen (Bruneck, Bozen, Brixen)	2198
				Zukunft_Ausblick_Ladinische verliert nicht an Stellenwert	2199
				Zukunft_Ausblick_mehr Deutsch nachgefragt (Arbeiten in Deutschland als Perspektive)	2200
				Zukunft_Ausblick_Russisch wird Englisch nicht verdrängen	2201
				Zukunft_Ausblick_SchülerInnen werden Schule dreisprachig verlassen	2202
				Zukunft_Ausblick_unterschiedliche Sprachinseln	2203
				Praxis_Elternarbeit_Deutschkurse für Eltern	2204
				Praxis_Elternarbeit_Interesse an Kursen	2205
				Praxis_Elternarbeit_Italienischkurs mit Kinderbetreuung	2206
				Praxis_Elternarbeit_Italienischkurse für Eltern	2207
				Praxis_Elternarbeit_Mütterkurse	2208
				Praxis_Elternarbeit_Sprachkurse für Eltern in Deutsch und Italienisch	2209
				Praxis_Elternarbeit_Abraten von Besuch der deutschen Schule, wenn Familie kein Deutsch spricht (keine Sprachschule)	2210
				Praxis_Elternarbeit_Aufklärung über mehrsprachige Projekte	2211
				Praxis_Elternarbeit_Beiispiel	2212
				Praxis_Elternarbeit_Beratung	2213
				Praxis_Elternarbeit_Beratung bei unklarer Sprachsituation	2214
				Praxis_Elternarbeit_Beratung bezüglich Schulwahl	2215
				Praxis_Elternarbeit_Beratung für arabische Eltern	2216
				Praxis_Elternarbeit_Beratung zu Familiensprachpolitik	2217
				Praxis_Elternarbeit_Beratung zu Sprachverwendung (Muttersprache, nicht schlechtes Deutsch oder Italienisch)	2218
				Praxis_Elternarbeit_Beratung zu Unterstützung beim Deutschlernen	2219
				Praxis_Elternarbeit_Beratung_Abraten von deutscher Schule, wenn Kind MGH im italienischen Kindergarten war	2220
				Praxis_Elternarbeit_Beratung_bei unklaren Empfehlungen aus dem Kindergarten	2221
				Praxis_Elternarbeit_Beratung_Gespräche nur mit Müttern	2222
				Praxis_Elternarbeit_Eltern wollen Mehrsprachigkeit (begrenzt auf Deutsch, Italienisch, Englisch)	2223
				Praxis_Elternarbeit_freie Schulwahl nur sinnvoll, wenn Kind komplett Seiteneinsteiger ist	2224
				Praxis_Elternarbeit_Herkunftssprache soll zuhause gesprochen werden	2225
				Praxis_Elternarbeit_Hinweis auf Bedeutung des Sprachenerwerbs	2226
				Praxis_Elternarbeit_Involvieren in Bildungsplanung	2227
				Praxis_Elternarbeit_keine Beratung zu Sprachenverwendung	2228
				Praxis_Elternarbeit_Kindheit soll Freude sein, bitte nicht das Kind überfordern	2229
				Praxis_Elternarbeit_mit den Eltern kein Problem	2230
				Praxis_Elternarbeit_mit Geduld in Elterngesprächen gehen	2231
				Praxis_Elternarbeit_Organisatorisches besprechen	2232
				Praxis_Elternarbeit_Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit	2233
				Praxis_Elternarbeit_Verantwortung für Schulwahl bei Eltern	2234
				Praxis_Elternarbeit_Zuversicht weitergeben	2235
				Praxis_Elternarbeit_beraten, wie wir es irgendwie fühlen, dass es fürs Kind vermeintlich besser ist	2236
				Praxis_Elternarbeit_Arbeitsgruppe "La Buona Scuola"	2237
				Praxis_Elternarbeit_Demokratisierung	2238
				Praxis_Elternarbeit_Einladen für Berichten von Traditionen ihres Landes, auch Sprachbeispiele	2239
				Praxis_Elternarbeit_Einladung an Eltern MGH_Herkunftssprache vorstellen	2240
				Praxis_Elternarbeit_Elternbefragung	2241
				Praxis_Elternarbeit_Elternrat	2242
				Praxis_Elternarbeit_internationales Fest	2243
				Praxis_Elternarbeit_internationales Fest_Bewertung	2244
				Praxis_Elternarbeit_Vorlesen in Herkunftssprachen	2245
				Praxis_Elternarbeit_Unterstützung der Eltern einfordern	2246
				Praxis_Elternarbeit_Eltern haben Mediator zur Übersetzung von Mitteilungen organisiert	2247
				Praxis_Elternarbeit_Elternabend	2248
				Praxis_Elternarbeit_familiäre Sprachsituation ermitteln	2249
				Praxis_Elternarbeit_ihr Kind spricht immer noch wie ein türkischer Gastarbeiter	2250
				Praxis_Elternarbeit_Kinder übersetzen einsprachige Mitteilungen für die Eltern	2251
				Praxis_Elternarbeit_Mitteilungen_dreisprachig	2252
				Praxis_Elternarbeit_Mitteilungen_einsprachig	2253
				Praxis_Elternarbeit_Mitteilungen_Familien MGH in Italienisch	2254
				Praxis_Elternarbeit_Mitteilungen_flexibel mehrsprachig	2255
				Praxis_Elternarbeit_Mitteilungen_orientiert an Sprachkompetenzen der Familien	2256
				Praxis_Elternarbeit_noch nie Schwierigkeiten in der Kommunikation	2257
				Praxis_Elternarbeit_problemlos in verschiedenen Sprachen	2258
				Praxis_Elternarbeit_Sprachen sind nie ein Hindernis	2259
				Praxis_Elternarbeit_Sprachhintergrund der Familien ermitteln	2260
				Praxis_Elternarbeit_transparenter Umgang mit Mehrsprachigkeit	2261
				Praxis_Elternarbeit_Verwendung der Muttersprache	2262
				Praxis_Elternarbeit_wichtig mit Familien zu kommunizieren, auch auf Italienisch	2263

			Praxis_Elternarbeit_Elternabend_Kommunikation nicht immer leicht	2264
			Praxis_Elternarbeit_Kommunikation schwierig bei mangelnden Sprachkenntnissen	2265
			Praxis_Elternarbeit_kulturelle Schranken	2266
			Praxis_Elternarbeit_Lobby bei der Politik	2267
			Praxis_Elternarbeit_man erreicht immer nur eine bestimmte (offene) Gruppe	2268
			Praxis_Elternarbeit_mühsam	2269
			Praxis_Elternarbeit_oft Ängste da	2270
			Praxis_Elternarbeit_Probleme	2271
			Praxis_Entwicklung_Begleitung durch das Schulamt	2272
			Praxis_Entwicklung_Begleitung durch Fortbildung und wissenschaftliche Begleitung	2273
			Praxis_Entwicklung_Begleitung durch Universität und Frau Schlomm	2274
			Praxis_Entwicklung_Experten und wissenschaftliche Beobachtungsgruppe	2275
			Praxis_Entwicklung_intensive Begleitung und Fortbildung	2276
			Praxis_Entwicklung_Schule profitiert von Begleitung	2277
			Praxis_Entwicklung_Unterstützung von außen und von innen	2278
			Praxis_Entwicklung_wissenschaftliche Begleitung	2279
			Praxis_Entwicklung_Beispiele_Bachlechner-Schule	2280
			Praxis_Entwicklung_Beispiele_Goethe-Schule	2281
			Praxis_Entwicklung_Druck von außen	2282
			Praxis_Entwicklung_langer, mühsamer Prozess	2283
			Praxis_Entwicklung_man kann nicht wie vor 30 Jahren arbeiten	2284
			Praxis_Entwicklung_man muss sich aber ein bisschen zusammenraufen	2285
			Praxis_Entwicklung_mehr Zusammenarbeit zwischen LP für Deutsch und Italienisch	2286
			Praxis_Entwicklung_Mehraufwand überwinden für Entlastung	2287
			Praxis_Entwicklung_mehrere Schritte	2288
			Praxis_Entwicklung_noch nichts Gewohnheit oder selbstverständlich	2289
			Praxis_Entwicklung_Orientierung am Südtiroler Kontext	2290
			Praxis_Entwicklung_Pilotjahrgang als Multiplikatoren für ganze Schule	2291
			Praxis_Entwicklung_Schule muss von Aufwand überzeugt sein	2292
			Praxis_Entwicklung_Situationen an Schulen sind heterogen	2293
			Praxis_Entwicklung_starke Elternwünsche	2294
			Praxis_Entwicklung_steht und fällt mit einzelnen Personen	2295
			Praxis_Entwicklung_Themen und Ziele gleich wichtig	2296
			Praxis_Entwicklung_zwei bis vier Jahre für Mehrsprachencurriculum und Projekte	2297
			Praxis_Entwicklung_Probleme_Konzept fehlt	2298
			Praxis_Entwicklung_früher Didaktik der Sprachtrennung, heute Mehrsprachigkeit	2299
			Praxis_Entwicklung_Ziele im Klassenrat verschriftlichen	2300
			Praxis_Entwicklung_Bildungsdirektion_Arbeitsgruppen	2301
			Praxis_Entwicklung_Bildungsdirektion_Arbeitsgruppen_Mehrsprachigkeit	2302
			Praxis_Entwicklung_Bildungsdirektion_bei Sitzungen dabei sein	2303
			Praxis_Entwicklung_Bildungsdirektion_Beratung von Schulen	2304
			Praxis_Entwicklung_Bildungsdirektion_Beratung von Schulen auf Nachfrage	2305
			Praxis_Entwicklung_Bildungsdirektion_Besprechungen mit InspektorInnen	2306
			Praxis_Entwicklung_Bildungsdirektion_Bezirkstreffen	2307
			Praxis_Entwicklung_Bildungsdirektion_Entwicklungsaufgabe "sprachfördernde Schule, was heißt das für uns?"	2308
			Praxis_Entwicklung_Bildungsdirektion_Evaluation von Pilotprojekten	2309
			Praxis_Entwicklung_Bildungsdirektion_Gesetzgebung ein bisschen steuern (CLIL, nur mit Sprachenkonzept)	2310
			Praxis_Entwicklung_Bildungsdirektion_Handlungsaufgaben für Mehrsprachigkeitsprojekte	2311
			Praxis_Entwicklung_Bildungsdirektion_Hospitalation	2312
			Praxis_Entwicklung_Bildungsdirektion_Impulse geben	2313
			Praxis_Entwicklung_Bildungsdirektion_Impulse von Schulen aufnehmen	2314
			Praxis_Entwicklung_Bildungsdirektion_Modelle vorstellen	2315
			Praxis_Entwicklung_Bildungsdirektion_Projekte_Evaluationsinstrumente	2316
			Praxis_Entwicklung_Bildungsdirektion_Projekte_Mehrsprachigkeit	2317
			Praxis_Entwicklung_Bildungsdirektion_rechtlichen Rahmen für Schulpraxis schaffen	2318
			Praxis_Entwicklung_Bildungsdirektion_Sprache lernen am Arbeitsplatz	2319
			Praxis_Entwicklung_Bildungsdirektion_theoretischer Überbau für Projekte	2320
			Praxis_Entwicklung_Bildungsdirektion_zunächst Pilotprojekt	2321
			Praxis_Entwicklung_Bildungsdirektion_Zusammenarbeit mit Pilotschulen	2322
			Praxis_Entwicklung_Bildungsdirektion_Zusammenarbeit mit wissenschaftlicher Begleitung	2323
			Praxis_Entwicklung_Didaktische Werkstatt_Kinderliteratur	2324
			Praxis_Entwicklung_Gründung einer Abteilung für L2 Deutsch	2325
			Praxis_Entwicklung_Ausarbeitung Schulcurriculum	2326
			Praxis_Entwicklung_Curricula für L2 Deutsch	2327
			Praxis_Entwicklung_mehrsprachiges Curriculum	2328
			Praxis_Entwicklung_Schulcurricula	2329
			Praxis_Entwicklung_Anpassung theoretischer Modelle für Südtiroler Kontext	2330
			Praxis_Entwicklung_aufgeschlossene Schulführungskräfte, überzeugte LP, Druck von außen	2331
			Praxis_Entwicklung_Impulse durch Schulleitung	2332
			Praxis_Entwicklung_Schulleitung muss draufschauen, das kostet Energie	2333
			Praxis_Entwicklung_Schulleitung_Teilnahme an Sitzungen	2334
			Praxis_Entwicklung_starke Schulführungskräfte	2335
			Praxis_Entwicklung_"unangenehme" Schulleitung	2336
			Praxis_Entwicklung_Unterstützung durch Schulleitung	2337
			Praxis_Entwicklung_Befähigung	2338
			Praxis_Entwicklung_gemeinsame Planung	2339
			Praxis_Entwicklung_muss vom Kollegium getragen und verinnerlicht werden	2340
			Praxis_Entwicklung_personenbezogen	2341
			Praxis_Entwicklung_personenbezogen_Bewertung	2342
			Praxis_Entwicklung_Schulmodell-Entwicklungsprozess ist ansteckend für weitere LP	2343
			Praxis_Entwicklung>Weitergabe von Erfahrungen	2344
			Praxis_Entwicklung_Differenzierung	2345
			Praxis_Entwicklung_es ist schon gelungen, Mehrsprachigkeit als Thema zu verankern	2346
			Praxis_Entwicklung_es ist schon gelungen, Mehrsprachigkeit als Thema zu verankern_sich Herausforderung stellen	2347
			Praxis_Entwicklung_es ist schon gelungen, Mehrsprachigkeit als Thema zu verankern_Sprachprojekte	2348
			Praxis_Entwicklung_es ist schon gelungen, Mehrsprachigkeit positiv zu besetzen	2349
			Praxis_Entwicklung_Europäisches Sprachensiegel 2015	2350
			Praxis_Entwicklung_Evaluation von Sprachunterricht	2351
			Praxis_Entwicklung_interkulturelle Aspekte	2352
			Praxis_Entwicklung_italienische SuS an deutschen Schulen_kein Tabu mehr_didaktische Weiterentwicklung	2353

			Praxis_Entwicklung_Kompetenzorientierung	2354
			Praxis_Entwicklung_Kontrolle von Beschlüssen	2355
			Praxis_Entwicklung_Mehrsprachencurriculum	2356
			Praxis_Entwicklung_Mehrsprachencurriculum als Fortschreibung des Sprachenkonzepts	2357
			Praxis_Entwicklung_Mehrsprachencurriculum noch nicht implementiert	2358
			Praxis_Entwicklung_Mehrsprachencurriculum wie ein Puzzle	2359
			Praxis_Entwicklung_mehrsprachiges Projekt	2360
			Praxis_Entwicklung_Mehrsprachigkeit	2361
			Praxis_Entwicklung_Mehrsprachigkeit hat sich automatisch aus fächerübergreifendem Arbeiten entwickelt	2362
			Praxis_Entwicklung_Mehrsprachigkeitsdidaktik	2363
			Praxis_Entwicklung_Methoden für einsprachigen Unterricht für mehrsprachige Modelle anpassen	2364
			Praxis_Entwicklung_Organisationsentwicklung	2365
			Praxis_Entwicklung_Platz für alle Sprachen	2366
			Praxis_Entwicklung_Schulkultur	2367
			Praxis_Entwicklung_Sprachkomplexität im Kindergarten	2368
			Praxis_Entwicklung_Sprachstandserhebungen	2369
			Praxis_Entwicklung_ständige Suche nach gezielter Schulung zu CLIL-Disziplinen	2370
			Praxis_Entwicklung_Unterricht muss sich ändern, nicht die SuS	2371
			Praxis_Entwicklung_Veränderungen nach Elternbefragung	2372
			Praxis_Entwicklung_Verbesserung der Kommunikation zwischen den Fächern	2373
			Praxis_Entwicklung_vom Sprachprojekt zum Schulentwicklungsprojekt	2374
			Praxis_Kommunikation_Anpassungsreflex bei Ladinern	2375
			Praxis_Kommunikation_Bereitschaft zu kommunizieren verbindet	2376
			Praxis_Kommunikation_die drei Sprachen sind ja ständig präsent	2377
			Praxis_Kommunikation_extern offiziell dreisprachig	2378
			Praxis_Kommunikation_extern Italienisch mit Busunternehmen	2379
			Praxis_Kommunikation_Freude über Sprachenvielfalt der Schüler (Beispiel)	2380
			Kommunikation_Beispiel_Erstaunen, Staunen, sicher keine Folge	2381
			Kommunikation_Direktorin mit LP_Ladinisch und Italienisch	2382
			Kommunikation_intern_aus Respekt auf Italienisch	2383
			Kommunikation_intern_ladinische Schule_häufige Sprachwechsel, sehr spontan und mühelos	2384
			Kommunikation_intern_ladinisches System_abwechselnd Sprachen verwenden	2385
			Kommunikation_mit deutschen LP_so viel wie möglich auf Deutsch	2386
			Kommunikation_offizielle Kommunikation auf Italienisch	2387
			Praxis_Kommunikation_man muss Freude daran haben sich auszutauschen	2388
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_Austausch mit SchülerInnen	2389
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_Dokumente_extern_zweisprachig	2390
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_Dokumente_intern_eigene Sprache	2391
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_Englisch mit ReferentInnen aus dem Ausland	2392
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_flexibler Umgang mit Mehrsprachigkeit	2393
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_flexibler Umgang mit Mehrsprachigkeit_Bewertung	2394
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_Fortbildungen auf Englisch	2395
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_Italienisch mit Italienischlehrpersonen der ital. Schule	2396
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_Konferenzen_Vortrag in deutsch, Folien in italienisch	2397
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_MitarbeiterInnen bemühen sich auf Deutsch zu antworten	2398
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_Mitteilungen_Übersetzungen_keine	2399
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_Mitteilungen_Übersetzungen_keine Kritik von KollegInnen	2400
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_Protokolle_in der Sprache der verantwortlichen Person	2401
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_Rundschreiben_flexibel mehrsprachig	2402
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_Sitzungen_Deutsch	2403
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_Sitzungen_Deutsch oder Italienisch	2404
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_Sitzungen_gelebte Mehrsprachigkeit	2405
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_Sitzungen_jede Person spricht ihre Sprache	2406
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_Sitzungen_jede Person spricht ihre Sprache_Bewertung	2407
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_Sitzungen_jeder spricht seine Sprache	2408
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_Sitzungen_KollegInnen müssen sich sprachlich anpassen	2409
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_Sitzungen_Switchen	2410
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_Sprachbezeichnungen	2411
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_Vereinbarungen zu Sprachverwendung	2412
			Praxis_Kommunikation_Bildungsdirektion_wir rutschen immer wieder ab und sprechen Italienisch	2413
			Praxis_Kommunikation_Eltern_Dialekt	2415
			Praxis_Kommunikation_Eltern_Italienisch oder Englisch oder Französisch, was man ohne große Schwierigkeiten verstehen kann	2416
			Praxis_Kommunikation_Eltern_man ist gezwungen die andere Sprache zu nehmen	2417
			Praxis_Kommunikation_Eltern_verwenden alle Sprachen, die wir kennen	2418
			Praxis_Kommunikation_Elterngespräche auf italienisch	2419
			Praxis_Kommunikation_Schule an Eltern immer dreisprachig	2420
			Praxis_Kommunikation_intern_einsprachig	2421
			Praxis_Kommunikation_intern_flexibel zweisprachig (deutsch, italienisch)	2422
			Praxis_Kommunikation_intern_mehrsprachig mit Sprachwechseln	2423
			Praxis_Kommunikation_intern_viel Dialekt	2424
			Praxis_Kommunikation_Kollegium_flexible Mehrsprachigkeit	2425
			Praxis_Kommunikation_Kollegium_wechselnde Favoriten	2426
			Praxis_Kommunikation_Sprachwechsel je nach Person und Situation	2427
			Praxis_Kommunikation_Sprachwechsel nicht immer angemessen	2428
			Praxis_Kommunikation_Sprachwechsel vielleicht nicht immer freundlich (Erkenntnis)	2429
			Praxis_Kommunikation_Briefe von LP an Eltern immer zweisprachig	2430
			Praxis_Kommunikation_Mitteilungen_dreisprachig	2431
			Praxis_Kommunikation_Mitteilungen_Übersetzung	2432
			Praxis_Kommunikation_Mitteilungen_Übersetzung durch Lehrperson	2433
			Praxis_Kommunikation_Mitteilungen_Übersetzung durch Schulleitung	2434
			Praxis_Kommunikation_Mitteilungen_Übersetzung durch Sekretariat	2435
			Praxis_Kommunikation_Mitteilungen_Übersetzung_Bewertung	2436
			Praxis_Kommunikation_Mitteilungen_Übersetzung_Vorlagen	2437
			Praxis_Kommunikation_Mitteilungen_Zitat "Wer die eigene Heimat liebt, achtet die Heimat der anderen"	2438
			Praxis_Kommunikation_schriftlich_zweisprachig	2439
			Praxis_Kommunikation_Politik_deutsch, italienisch, ladinisch (Ladiner passen sich leicht an)	2440
			Praxis_Kommunikation_Politik_unkompliziert, man kommt sich gerne entgegen, flexibel	2441
			Praxis_Kommunikation_Ansätze_Kinder können Kommunikationssprache wählen (Deutsch oder Italienisch)	2442
			Praxis_Kommunikation_Arbeits- vs. Präsentationssprachen	2443
			Praxis_Kommunikation_Englisch mit Englischlehrern	2444
			Praxis_Kommunikation_Italienisch mit Italienischlehrern	2445

SchülerInnen	Praxis_Kommunikation_Kinder können Kommunikationssprache wählen (Deutsch oder Italienisch)	2446
	Praxis_Kommunikation_Kommunikationssprachen bei Schüleraustausch	2447
	Praxis_Kommunikation_Pausenhof_Mehrsprachigkeit hat sich normalisiert	2448
	Praxis_Kommunikation_Russisch mit Russischlehrern	2449
Schülerzeitung	Praxis_Kommunikation_Schüleraustausch	2450
	Praxis_Kommunikation_SuS dürfen auch in Herkunftssprachen untereinander sprechen (Erklärungen)	2451
	Praxis_Kommunikation_SuS erleben LP als mehrsprachig	2452
	Praxis_Kommunikation_SuS können Dialekt in Erzählphasen verwenden, LP nur Hochsprache	2453
Schulleitung	Praxis_Kommunikation_mehrsprachige Schülerzeitung	2454
	Praxis_Kommunikation_Direktorin_mehr Sprachen im Privatleben	2455
	Praxis_Kommunikation_Direktorin_zwei Sprachen im Berufsalltag	2456
	Praxis_Kommunikation_Schulleitung_Italienisch sprechen	2457
Übersetzen	Praxis_Kommunikation_Schulleitung_Italienisch sprechen_Bewertung	2458
	Praxis_Kommunikation_Übersetzen in der Schule	2459
	Praxis_Schulorganisation_Angebote_Auslandsjahr	2460
	Praxis_Schulorganisation_Angebote_außerschulische Kurse_Russisch	2461
Angebote	Praxis_Schulorganisation_Angebote_gemeinsame Nachmittagsangebote co-located	2462
	Praxis_Schulorganisation_Angebote_Sprachförderung	2463
	Praxis_Schulorganisation_Fremdsprachenwettbewerb	2464
	Praxis_Schulorganisation_Hausaufgabenhilfe	2465
	Praxis_Schulorganisation_mehrsprachige Ansätze als Projekte kaschieren	2466
	Praxis_Schulorganisation_offener Unterricht	2467
	Praxis_Schulorganisation_Projekte_Erasmus plus	2468
	Praxis_Schulorganisation_Projektwoche	2469
	Praxis_Schulorganisation_Schülerzeitung	2470
	Praxis_Schulorganisation_Schülerzeitung_mehrsprachig	2471
	Praxis_Schulorganisation_Sprachenklassen	2472
	Praxis_Schulorganisation_Sprachförderung	2473
	Praxis_Schulorganisation_Sprachförderung für Quereinsteiger	2474
	Praxis_Schulorganisation_Sprachförderung mit 4 Sprachlehrerinnen	2475
	Praxis_Schulorganisation_Sprachförderung mit Sprachenzentrum	2476
	Praxis_Schulorganisation_Sprachförderung_individuell ausgerichtet	2477
	Praxis_Schulorganisation_Sprachförderung_Mediatoren kommen nur, wenn Kind weder Deutsch noch Italienisch kann	2478
	Praxis_Schulorganisation_Sprachförderung_Zweisprachigkeit plus Ladinisch	2479
	Praxis_Schulorganisation_Sprachzertifikate	2480
	Praxis_Schulorganisation_Lehreraustausch	2481
Bewertung	Praxis_Schulorganisation_Schüleraustausch	2482
	Praxis_Schulorganisation_Bewertung_Angleichung der Einschätzung zw. Sprachenzentrum und Schule	2483
	Praxis_Schulorganisation_Bewertung_Anpassung Klassenziele	2484
	Praxis_Schulorganisation_Bewertung_individuelle Bezugsnorm	2485
Einrichtungen	Praxis_Schulorganisation_Bewertung_zu großzügig	2486
	Praxis_Schulorganisation_Zeugnisse_in zwei Ladinisch-Versionen	2487
	Praxis_Schulorganisation_Zeugnisse_in zwei Ladinisch-Versionen_Bewertung	2488
	Praxis_Schulorganisation_Einrichtungen_Bibliothek	2489
Einschreibung	Praxis_Schulorganisation_Einrichtungen_Bibliothek_Angebot für alle Sprachen	2490
	Praxis_Schulorganisation_Einrichtungen_Bibliothek_DaZ	2491
	Praxis_Schulorganisation_Einschreibung	2492
	Praxis_Schulorganisation_Einschreibung_Austausch zwischen Schulen/Kindergärten im Sprengel	2493
	Praxis_Schulorganisation_Einschreibung_Beratung bei so komischen Angaben (zu Hause Deutsch, aber eigentlich Italienisch)	2494
	Praxis_Schulorganisation_Einschreibung_Eltern haben freie Schulwahl	2495
	Praxis_Schulorganisation_Einschreibung_familiäre Sprachsituation ermitteln	2496
	Praxis_Schulorganisation_Einschreibung_freiwilige Einschreibung in CLIL-Züge	2497
	Praxis_Schulorganisation_Einschreibung_Ganztag	2498
	Praxis_Schulorganisation_Einschreibung_mehrsprachige Familie MGH ist andere Situation als zweisprachige Südtiroler Familie	2499
	Praxis_Schulorganisation_Einschreibung_nur Kinder von zweisprachigen Familien gewünscht	2500
	Praxis_Schulorganisation_Einschreibung_Schule nimmt alle auf, damit Schule bestehen bleibt	2501
	Praxis_Schulorganisation_Einschreibung_Schultourismus	2502
	Praxis_Schulorganisation_Einschreibung_Seiteneinsteiger	2503
	Praxis_Schulorganisation_Einschreibung_Sprachhintergrund	2504
	Praxis_Schulorganisation_Einschreibung_Übertrittsgespräche	2505
	Praxis_Schulorganisation_Einschreibung_Unklarheit über Integration von Seiteneinsteigern	2506
	Praxis_Schulorganisation_freie Schulwahl	2507
Fächer	Praxis_Schulorganisation_Fächer_an sich nicht mehrsprachig, muss erst hereingeholt werden	2508
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_bestimmten Fächern ist eine bestimmte Sprache zugewiesen	2509
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_CLIL	2510
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_CLIL_nur wenn Lehrperson Fach und Sprache kann	2511
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_Englisch in Kunst und Musik, mehr Italienischstunden	2512
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_Fächerprinzip	2513
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_fächerübergreifende Unterrichtseinheiten	2514
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_fächerübergreifender Unterricht	2515
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_fächerübergreifender Unterricht_1 Stunde pro Woche	2516
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_fächerübergreifender Unterricht_Kombi je nach Verfügbarkeit LP	2517
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_fächerübergreifender Unterricht_Russisch und Latein	2518
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_Fachgruppen	2519
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_Französisch und Spanisch für Tourismus	2520
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_Herkunftssprachlicher Unterricht	2521
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_Herkunftssprachlicher Unterricht_Wochenende	2522
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_HSK keine Freistellung vom Unterricht	2523
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_Kunstunterricht zweisprachig	2524
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_Ladinisch 2 Wochenstunden	2525
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_Language corner	2526
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_Mehrsprachencurriculum als Planungsinstrument	2527
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_Religion dreisprachig	2528
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_Russisch	2529
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_Russisch für Tourismus	2530
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_Spanisch	2531
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_Spanisch als Wahlpflichtfach	2532
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_Sprachen und Fächer können flexibel kombiniert werden, so lange es paritätisch bleibt	2533
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_Sprachenfächer	2534
	Praxis_Schulorganisation_Fächer_Sprachenfächer_Bewertung	2535

institutionelle Ebene

Schulorganisation

Praxis_Schulorganisation_Fächer_zwei Wochenstunden Ladinisch für alle SuS in der Oberschule	2536
Praxis_Schulorganisation_Herkunftssprachkurse	2537
Praxis_Schulorganisation_keine Ausweitung von Ladinisch	2538
Praxis_Schulorganisation_Kommunikationssprachen je nach Fach	2539
Praxis_Schulorganisation_Ladinisch als Schulsprache	2540
Praxis_Schulorganisation_Potenzierung L2 Deutsch	2541
Praxis_Schulorganisation_Sachfächer in verschiedenen Sprachen	2542
Praxis_Schulorganisation_Sachfachunterricht in Deutsch	2543
Praxis_Schulorganisation_Sprachenfach Latein	2544
Praxis_Schulorganisation_Sprachenfächer	2545
Praxis_Schulorganisation_Sprachenfächer_Französisch	2546
Praxis_Schulorganisation_Sprachenfächer_nur D-stunden reicht nicht aus, es muss praktiziert werden	2547
Praxis_Schulorganisation_Sprachenfächer_Pflichtquote	2548
Praxis_Schulorganisation_Sprachfächer	2549
Praxis_Schulorganisation_Stundenplan	2550
Praxis_Schulorganisation_Stundenplan_Einzelstunden	2551
Praxis_Schulorganisation_Stundenplan_Einzelstunden_Bewertung	2552
Praxis_Schulorganisation_Stundenplan_potenzialmento	2553
Praxis_Schulorganisation_Stundenplan_Stundenverteilung	2554
Praxis_Schulorganisation_Wahlfachbereich	2555
Praxis_Schulorganisation_Wahlfächer	2556
Praxis_Schulorganisation_Wahlfächer in anderen Sprachen für alle SuS	2557
Praxis_Schulorganisation_Wahlpflichtbereich	2558
Praxis_Schulorganisation_Gremien	2559
Praxis_Schulorganisation_Gremien_Klassenrat	2560
Praxis_Schulorganisation_Gremien_SchülerInnenparlament	2561
Praxis_Schulorganisation_Klassenrat	2562
Praxis_Schulorganisation_Koordinatorin für den Bereich Migration	2563
Praxis_Schulorganisation_Koordinatorin für Sprache und Mehrsprachigkeit	2564
Praxis_Schulorganisation_Koordinatorin für Sprachen	2565
Praxis_Schulorganisation_Integration von Flüchtlingen	2566
Praxis_Schulorganisation_Integration von Flüchtlingen_schwierig wegen unklarer Aufenthaltsdauer	2567
Praxis_Schulorganisation_Integration von Seiteneinsteigern	2568
Praxis_Schulorganisation_Integration_Seiteneinsteiger	2569
Praxis_Schulorganisation_Quereinsteiger	2570
Praxis_Schulorganisation_Umgang mit Beschwerden	2571
Praxis_Schulorganisation_Umgang mit italienischsprachigen SuS	2572
Praxis_Schulorganisation_Klassenbildung	2573
Praxis_Schulorganisation_Klassenbildung_ausgewogene Klassen bilden	2574
Praxis_Schulorganisation_Klassenbildung_bewusste Mischung	2575
Praxis_Schulorganisation_Klassenbildung_so heterogen wie möglich	2576
Praxis_Schulorganisation_Klassenzusammensetzung_Klassen klein halten	2577
Praxis_Schulorganisation_Klassenzusammensetzung_Sprachhintergründe SuS (Gröden)	2578
Praxis_Schulorganisation_kleine Gruppen im Sprachunterricht	2579
Praxis_Schulorganisation_Lerngruppen_Stammgruppen	2580
Praxis_Schulorganisation_Kompetenztests_Kritik	2581
Praxis_Schulorganisation_Kompetenztests_nicht differenziert	2582
Praxis_Schulorganisation_Besetzung Lehrerstellen	2583
Praxis_Schulorganisation_eine Lehrperson als Ansprechperson für verschiedenste (sprachl.) Probleme	2584
Praxis_Schulorganisation_Koprasenz	2585
Praxis_Schulorganisation_mehrere Sprachen unterrichten	2586
Praxis_Schulorganisation_Personal_20% Spielraum bei Stellenplanung	2587
Praxis_Schulorganisation_Personal_Auswahl neue Lehrpersonen	2588
Praxis_Schulorganisation_Personal_Lehrerwechsel	2589
Praxis_Schulorganisation_Personal_Schulleitung_Wechsel	2590
Praxis_Schulorganisation_Sprachassistenten	2591
Praxis_Schulorganisation_Sprachassistentin	2592
Praxis_Schulorganisation_Team_Arbeitsgruppen	2593
Praxis_Schulorganisation_Team_Austausch Lehrpersonen	2594
Praxis_Schulorganisation_Team_Austausch mit LP aus italienischer Schule	2595
Praxis_Schulorganisation_Team_Austausch und Absprachen	2596
Praxis_Schulorganisation_Team_Austausch von Materialien	2597
Praxis_Schulorganisation_Team_Einbindung aller LP	2598
Praxis_Schulorganisation_Team_Fachstundentreffen	2599
Praxis_Schulorganisation_Team_gemeinsame Sitzungen co-located	2600
Praxis_Schulorganisation_Team_gemeinsamer Kalender co-located	2601
Praxis_Schulorganisation_Team_institutionalisierte gemeinsame Planung	2602
Praxis_Schulorganisation_Team_keine extra Planungszeit	2603
Praxis_Schulorganisation_Team_Koprasenzen	2604
Praxis_Schulorganisation_Team_Lehrerteam für jede Klasse	2605
Praxis_Schulorganisation_Team_Lehrkräfte arbeiten zusammen	2606
Praxis_Schulorganisation_Team_LP der verschiedenen Sprachfächer arbeiten zusammen	2607
Praxis_Schulorganisation_Team_LP müssen als Team um Klasse kämpfen	2608
Praxis_Schulorganisation_Team_LP-Teams	2609
Praxis_Schulorganisation_Team_Mehrsprachigkeitsdidaktik orientiert sich an LP-Kompetenzen	2610
Praxis_Schulorganisation_Team_Personen unterstützen und stärken	2611
Praxis_Schulorganisation_Team_Planungsstunden bei Projekten	2612
Praxis_Schulorganisation_Team_Projektplanung	2613
Praxis_Schulorganisation_Team_SachfachLP und SprachLP	2614
Praxis_Schulorganisation_Team_Sitzungen_Beratung über einzelne SchülerInnen	2615
Praxis_Schulorganisation_Team_Sprachlehrpersonen arbeiten zusammen	2616
Praxis_Schulorganisation_Team_Teamplanung	2617
Praxis_Schulorganisation_Team_Teamplanung_Bewertung	2618
Praxis_Schulorganisation_Team_Team-teaching	2619
Praxis_Schulorganisation_Teams von LP	2620
Praxis_Schulorganisation_Planung_3 Stunden im Monat	2621
Praxis_Schulorganisation_Planung_Absprachen	2622
Praxis_Schulorganisation_Planung_auch in der Freizeit	2623
Praxis_Schulorganisation_Planung_Austausch und Planungstreffen dosieren	2624
Praxis_Schulorganisation_Planung_Einbindung der meisten Lehrpersonen	2625
Praxis_Schulorganisation_Planung_freiwilling nach der Schule	2626
Praxis_Schulorganisation_Planung_gemeinsam co-located	2627
Praxis_Schulorganisation_Planung_gemeinsame Planung	2628
Praxis_Schulorganisation_Planung_Gleitzeit	2629

		Praxis_Schulorganisation_Planung_Gleitzeit am Morgen	2630
		Praxis_Schulorganisation_Planung_in der Pause	2631
		Praxis_Schulorganisation_Planung_Koordination durch Schulleitung	2632
		Praxis_Schulorganisation_Planung_Lehrpersonen müssen sich freischaufeln	2633
		Praxis_Schulorganisation_Planung_Materialien weiterleiten	2634
		Praxis_Schulorganisation_Planung_mehrsprachige Gleitzeit dreimal am Tag	2635
		Praxis_Schulorganisation_Planung_mehrsprachige Projekte bedeuten mehr Zeit und mehr Aufwand für alle Beteiligte, sind aber auch spannender	2636
		Praxis_Schulorganisation_Planung_nach der Schule	2637
		Praxis_Schulorganisation_Planung_Pläne untereinander bekannt	2638
		Praxis_Schulorganisation_Planung_Planungstreffen im Café, um Mehrarbeit zu honorieren	2639
		Praxis_Schulorganisation_Planung_potenziamiento	2640
		Praxis_Schulorganisation_Planung_potenziamiento Bewertung	2641
		Praxis_Schulorganisation_Planung_Projektplanung beginnt mit Themen	2642
		Praxis_Schulorganisation_Planung_Sprachangebot an Nachfrage orientieren	2643
		Praxis_Schulorganisation_Planung_Treffen	2644
		Praxis_Schulorganisation_Planung_Vorarbeit	2645
		Praxis_Schulorganisation_Planung_Zeit ist vorhanden, aber zu wenig für gute Arbeit	2646
		Praxis_Schulorganisation_Planung_zwischen Tür und Angel	2647
	Profil	Praxis_Schulorganisation_Kindergarten_ladinisches Sprachenmodell	2648
		Praxis_Schulorganisation_Schulprogramm	2649
		Praxis_Schulorganisation_Schulprogramm_Grundsätze zur Inklusion	2650
	Prüfungen	Praxis_Schulorganisation_Prüfungen_sprachübergreifend	2651
		Praxis_Schulorganisation_Ressourcen	2652
		Praxis_Schulorganisation_Ressourcen_allgemein	2653
		Praxis_Schulorganisation_Ressourcen_beim Landesrat direkt angefragt und um Stunden angesucht	2654
		Praxis_Schulorganisation_Ressourcen_Bildungsdirektion_Unterstützung für Förderung SuS MGH	2655
		Praxis_Schulorganisation_Ressourcen_Bildungsdirektion_Unterstützung für Förderung SuS MGH Bewertung	2656
		Praxis_Schulorganisation_Ressourcen_Bildungsdirektion_Zahlung von Pro-Kopf-Quote für SchülerInnen aus Trentino	2657
		Praxis_Schulorganisation_Ressourcen_das was wir freischaufeln können, versuchen wir	2658
		Praxis_Schulorganisation_Ressourcen_es braucht ein Netzwerk	2659
		Praxis_Schulorganisation_Ressourcen_gemeinsame Ressourcen co-located	2660
		Praxis_Schulorganisation_Ressourcen_keine Ressourcen für Sprachförderung von Quereinsteigern	2661
		Praxis_Schulorganisation_Ressourcen_lieber schulinterne Ressourcen als externe "Springerpersonen"	2662
		Praxis_Schulorganisation_Ressourcen_man lernt Ressourcen zu finden und zu nutzen	2663
		Praxis_Schulorganisation_Ressourcen_man muss um jede stunde kämpfen	2664
		Praxis_Schulorganisation_Ressourcen_Mangel	2665
		Praxis_Schulorganisation_Ressourcen_Netz für Sprachförderung aus Schule, Familie, Kindern und äußeren Ressourcen	2666
		Praxis_Schulorganisation_Ressourcen_nicht immer genügend vorhanden	2667
		Praxis_Schulorganisation_Ressourcen_Politik hat Augen vor Problemen verschlossen und keine zusätzlichen Mittel bewilligt (Sprachförderung)	2668
		Praxis_Schulorganisation_Ressourcen_Sprachförderstunden	2669
		Praxis_Schulorganisation_Ressourcen_Sprachförderung	2670
		Praxis_Schulorganisation_Ressourcen_Unterstützung durch interkulturelle MediatorInnen	2671
		Praxis_Schulorganisation_Ressourcen_Zusatzstunden für Sprachförderung	2672
		Praxis_Schulorganisation_Erhebung_Sprachen der SuS	2673
		Praxis_Schulorganisation_Erhebung_Sprachhintergrund	2674
		Praxis_Schulorganisation_Erhebung_von Sprachen auf Schulebene	2675
		Praxis_Schulorganisation_Sprachenstandserhebungen	2676
		Praxis_Schulorganisation_Sprachhintergrund SuS	2677
		Praxis_Schulorganisation_Sprachenstandserhebung	2678
		Praxis_Schulorganisation_Sprachenstandserhebungen_keine	2679
		Praxis_Schulorganisation_Sprachverwendung	2680
		Praxis_Schulorganisation_Sprachverwendung_Anspruch vs. Sinnhaftigkeit	2681
		Praxis_Schulorganisation_Sprachverwendung_automatisch mehrsprachig, wenn mehrere (Sprach)Fächer dabei sind	2682
		Praxis_Schulorganisation_Sprachverwendung_Benennen von Sprachen	2683
		Praxis_Schulorganisation_Sprachverwendung_Deutsch einfordern	2684
		Praxis_Schulorganisation_Sprachverwendung_Englisch bei neuen SuS	2685
		Praxis_Schulorganisation_Sprachverwendung_Herkunftssprachen in Pausen und bei Ausflügen	2686
		Praxis_Schulorganisation_Sprachverwendung_Italienisch erlaubt, wenn es der Klasse beim Verstehen hilft	2687
		Praxis_Schulorganisation_Sprachverwendung_Italienisch zur Integration, Zugang zum Kind	2688
		Praxis_Schulorganisation_Sprachverwendung_keine Regel, nur Festlegung der Unterrichtssprachen	2689
		Praxis_Schulorganisation_Sprachverwendung_keine Regeln	2690
		Praxis_Schulorganisation_Sprachverwendung_keine Richtlinie	2691
		Praxis_Schulorganisation_Sprachverwendung_keine Verbote	2692
		Praxis_Schulorganisation_Sprachverwendung_Pause_Dialekt	2693
		Praxis_Schulorganisation_Sprachverwendung_Pause_Italienisch	2694
		Praxis_Schulorganisation_Sprachverwendung_Pausen_freie Sprachwahl	2695
		Praxis_Schulorganisation_Sprachverwendung_Regeln für Unterrichtssprache	2696
		Praxis_Schulorganisation_Sprachverwendung_Richtlinie_Blödsinn	2697
		Praxis_Schulorganisation_Sprachverwendung_SuS sollen alle Schulsprachen verwenden	2698
		Praxis_Schulorganisation_Sprachverwendung_Unterrichtssprache ist Hochdeutsch, aber Dialekt gehört dazu	2699
		Praxis_Schulorganisation_Sprachverwendung_vor allem Ladinisch und Italienisch	2700
		Praxis_Schulprofil_dreisprachig	2701
		Praxis_Schulprofil_dreisprachig plus Englisch	2702
		Praxis_Schulprofil_Verbindung naturwissenschaftlicher und sprachlicher Fächer	2703
		Praxis_Schulprofil_Freiarbeit	2704
		Praxis_Schulprofil_Ganztag auch für Sprachförderung	2705
		Praxis_Schulprofil_Ganztagsschule	2706
		Praxis_Schulprofil_Schulmodell mit Ganztag und Halbtage	2707
		Praxis_Schulprofil_gleichgestellte Schule	2708
		Praxis_Schulprofil_gleichgestellte Schule	2709
		Praxis_Schulprofil_Hermeneutik	2710
		Praxis_Schulprofil_integrierte Sprachdidaktik	2711
		Praxis_Schulprofil_Internat	2712

Schulprofil	kooperatives Lernen	Praxis_Schulprofil_Cooperative learning	2713
	Kunst	Praxis_Schulprofil_Kunst	2714
	Ladinisch	Praxis_Schulprofil_Ladinisch verpflichtend	2715
		Praxis_Schulprofil_ladinische Schule	2716
	mehrsprachige LP	Praxis_Schulprofil_alle Lehrpersonen sind mehrsprachige Lehrpersonen	2717
		Praxis_Schulprofil_alle Lehrpersonen sind Sprachlehrpersonen	2718
	Mehrsprachigkeit	Praxis_Schulprofil_Mehrsprachencurriculum	2719
		Praxis_Schulprofil_transparenter Umgang mit Mehrsprachigkeit	2720
		Praxis_Schulprofil_Verankerung Mehrsprachigkeit im Schulprogramm	2721
	Montessori	Praxis_Schulprofil_Montessori	2722
	neues Modell	Praxis_Schulprofil_Goethe-Modell	2723
		Praxis_Schulprofil_neues Schulmodell	2724
		Praxis_Schulprofil_neues Schulmodell_ein Drittel deutschsprachige Südtiroler Kinder, ein Drittel zweisprachige Kinder und ein Drittel Migranten	2725
		Praxis_Schulprofil_neues Schulmodell_Sprachunterricht mit besonderem Stellenwert	2726
	paritätische Schule	Praxis_Schulprofil_paritätische Schule	2727
		Praxis_Schulprofil_paritätisches Modell	2728
		Praxis_Schulprofil_paritätisches Modell_Bewertung	2729
	Reformpädagogik	Praxis_Schulprofil_Reformpädagogik	2730
	Sprachen	Praxis_Schulprofil_Sprachen, Musik, klassisch	2731
		Praxis_Schulprofil_Sprachengymnasium	2732
		Praxis_Schulprofil_Sprachengymnasium, Klassisches Gymnasium, Kunstgymnasium	2733
		Praxis_Schulprofil_Sprachenprojekt, Sprachenklasse	2734
	zwei Schulen unter einem Dach	Praxis_Schulprofil_co-located	2735
		Praxis_Schulprofil_co-located_deutsch- und italienischsprachige Klassen	2736
		Praxis_Schulprofil_co-located_eine Schulleitung und eine Projektleitung	2737
		Praxis_Schulprofil_co-located_gemeinsame Pausen	2738
	zweisprachige Schule	Praxis_Schulprofil_bilinguale Schule	2739
		Praxis_Schulprofil_zweisprachige Schule	2740
	Arbeitsgruppe	Praxis_Vernetzung_AG Mehrsprachencurriculum	2741
		Praxis_Vernetzung_AG Mehrsprachencurriculum_Dokumentation nicht immer sinnvoll, da jede Lerngruppe anders ist	2742
		Praxis_Vernetzung_AG Mehrsprachencurriculum_Dokumentation wichtig, aber nicht das Hauptziel (lieber neue Dinge entwickeln)	2743
		Praxis_Vernetzung_AG Mehrsprachencurriculum_Systematisierung der Projekthalte sehr schwierig	2744
		Praxis_Vernetzung_Arbeitsgruppe Schulam	2745
		Praxis_Vernetzung_Bildungsdirektion_wissenschaftliche Begleitung	2746
	Bildungsdirektion	Praxis_Vernetzung_Bildungsdirektion_Arbeitsgruppe Mehrsprachigkeit	2747
		Praxis_Vernetzung_Bildungsdirektion_Arbeitsgruppe_Literaturhinweise	2748
		Praxis_Vernetzung_Bildungsdirektion_Fortbildungen planen	2749
		Praxis_Vernetzung_Bildungsdirektion_gemeinsame Fortbildungen von Englisch und Italienisch	2750
		Praxis_Vernetzung_Bildungsdirektion_PBZ	2751
		Praxis_Vernetzung_Bildungsdirektion_Sprachenzentren	2752
		Praxis_Vernetzung_Bildungsdirektion_Sprachenzentrum	2753
		Praxis_Vernetzung_Bildungsdirektion_Sprachförderlehrpersonen	2754
		Praxis_Vernetzung_Prüfungskommissionen besetzen	2755
		Praxis_Vernetzung_Schulam	2756
		Praxis_Vernetzung_Schulamt_AG Mehrsprachencurriculum	2757
		Praxis_Vernetzung_Schulamt_Buch über Weg zur sprachsensiblen Schule	2758
		Praxis_Vernetzung_Schulamt_pädagogisches Institut	2759
		Praxis_Vernetzung_Schulämter	2760
		Praxis_Vernetzung_Sprachenzentrum	2761
		Praxis_Vernetzung_Sprachenzentrum_Lehrpersonen für HSK	2762
		Praxis_Vernetzung_Sprachenzentrum	2763
	Forschung	Praxis_Vernetzung_Forschung_Bezugspersonen beim Sprachenlernen	2764
		Praxis_Vernetzung_Forschung_Binnendifferenzierung	2765
		Praxis_Vernetzung_Forschung_CARAP	2766
		Praxis_Vernetzung_Forschung_Chomskys generative Transformationsgrammatik	2767
		Praxis_Vernetzung_Forschung_Doktorarbeit über deutsche und ladinische Klassen	2768
		Praxis_Vernetzung_Forschung_dynamische sprachliche Identität	2769
		Praxis_Vernetzung_Forschung_ECML	2770
		Praxis_Vernetzung_Forschung_Einlesen in Literatur	2771
		Praxis_Vernetzung_Forschung_funktionale Mehrsprachigkeit	2772
		Praxis_Vernetzung_Forschung_Gesamtsprachencurriculum	2773
		Praxis_Vernetzung_Forschung_Groupen im Kindergarten mischen	2774
		Praxis_Vernetzung_Forschung_Hermeneutik	2775
		Praxis_Vernetzung_Forschung_integrierte Sprachdidaktik	2776
		Praxis_Vernetzung_Forschung_Kolipsi-Studie	2777
		Praxis_Vernetzung_Forschung_Language village	2778
		Praxis_Vernetzung_Forschung_Literatur als Sprachlehre	2779
		Praxis_Vernetzung_Forschung_Mehrsprachigkeit in Südtirol	2780
		Praxis_Vernetzung_Forschung_neuropsychologische Erkenntnisse zu Mehrsprachigkeit	2781
		Praxis_Vernetzung_Forschung_PlurCur	2782
		Praxis_Vernetzung_Forschung_Spracheinschätzung nach Tracy	2783
		Praxis_Vernetzung_Forschung_Sprachkompetenzen verbessern durch Verwendung	2784
		Praxis_Vernetzung_Forschung_Studien aus Deutschland zu Seiteneinsteigern	2785
		Praxis_Vernetzung_Forschung_Translanguaging	2786
		Praxis_Vernetzung_Forschung_Universität Bozen	2787
		Praxis_Vernetzung_Forschung_Universität Innsbruck	2788
		Praxis_Vernetzung_Forschung_Universität Trento	2789
		Praxis_Vernetzung_Forschung_Universität Udine	2790
		Praxis_Vernetzung_Forschung_Universität Venedig	2791
		Praxis_Vernetzung_Forschung_Vorteile von Mehrsprachigkeit	2792
		Praxis_Vernetzung_Konferenzen	2793
		Praxis_Vernetzung_Mediatoren und Sprachwissenschaft müssen klären, wie Sprachförderung am besten läuft	2794
		Praxis_Vernetzung_Mehrsprachigkeit in der Schweiz	2795
		Praxis_Vernetzung_Schweiz_Sprachförderung	2796
		Praxis_Vernetzung_Tertiärsprachendidaktik	2797
		Praxis_Vernetzung_Uni Bozen/Brixen	2798
		Praxis_Vernetzung_Uni Bozen/Brixen_Mehrsprachigkeitstagung	2799
		Praxis_Vernetzung_Uni Innsbruck	2800
		Praxis_Vernetzung_Uni Verona	2801

Praktiken	Vernetzung		Praxis_Vernetzung_Forschung_Hospitation aus dem Ausland in ladinischer Schule	2802
			Praxis_Vernetzung_Tagungen über Mehrsprachigkeit	2803
			Praxis_Vernetzung_Fortbildung	2804
			Praxis_Vernetzung_Fortbildung_Bildungsdirektion	2805
			Praxis_Vernetzung_Fortbildung_Bildungsdirektion_Didaktik	2806
			Praxis_Vernetzung_Fortbildung_CLIL	2807
			Praxis_Vernetzung_Fortbildung_Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit	2808
			Praxis_Vernetzung_Fortbildung_Didaktik/Pädagogik nachholen	2809
			Praxis_Vernetzung_Fortbildung_ECML	2810
			Praxis_Vernetzung_Fortbildung_Englisch	2811
		Fortbildung	Praxis_Vernetzung_Fortbildung_Europäische SprachenlehrerInnen	2812
			Praxis_Vernetzung_Fortbildung_externe ReferentInnen	2813
			Praxis_Vernetzung_Fortbildung_für gesamtes Kollegium (Schulentwicklung)	2814
			Praxis_Vernetzung_Fortbildung_großer Fortbildungsprozess	2815
			Praxis_Vernetzung_Fortbildung_Hermeneutik	2816
			Praxis_Vernetzung_Fortbildung_in verschiedenen Sprachen	2817
			Praxis_Vernetzung_Fortbildung_Integration DaF und DaZ	2818
			Praxis_Vernetzung_Fortbildung_Integrierte Sprachdidaktik	2819
			Praxis_Vernetzung_Fortbildung_Interkomprehension	2820
			Praxis_Vernetzung_Fortbildung_mit anderer Sprachgruppe	2821
		Kindergärten	Praxis_Vernetzung_Fortbildung_schulintern	2822
			Praxis_Vernetzung_Fortbildungen	2823
			Praxis_Vernetzung_Fortbildungen_CLIL	2824
			Praxis_Vernetzung_Fortbildungen_zweisprachige Alphabetisierung	2825
			Praxis_Vernetzung_Landesfortbildungsplan	2826
			Praxis_Vernetzung_Schulung zu Meilensteinen der Sprachentwicklung	2827
			Praxis_Vernetzung_Workshop_Präsentation der mehrsprachigen Projekte an der Schule	2828
			Praxis_Vernetzung_Fortbildungen_Mehrsprachendidaktik	2829
			Praxis_Vernetzung_Fortbildungsreihe (DaZ)	2830
			Praxis_Vernetzung_Kindergarten	2831
		KollegInnen	Praxis_Vernetzung_Kindergärten und Schulen	2832
			Praxis_Vernetzung_andere ebenfalls leidenschaftliche KollegInnen	2833
			Praxis_Vernetzung_Austausch LP	2834
			Praxis_Vernetzung_Lehreraustausch	2835
			Praxis_Vernetzung_natürlicher Austausch noch zu marginal	2836
		Medien	Praxis_Vernetzung_Medien Talkshow_ExpertInnen	2837
			Praxis_Vernetzung_externe ReferentIn_arabischsprachiger Gast	2838
			Praxis_Vernetzung_externe ReferentInnen_alphabetizzatori	2839
			Praxis_Vernetzung_externe ReferentInnen_Allgäuer-Hackl	2840
			Praxis_Vernetzung_externe ReferentInnen_Alphabeta	2841
			Praxis_Vernetzung_externe ReferentInnen_Atz Wolfensberger (Zahlenbuch Hrsg)	2842
			Praxis_Vernetzung_externe ReferentInnen_Cennamo	2843
			Praxis_Vernetzung_externe ReferentInnen_Coonen	2844
			Praxis_Vernetzung_externe ReferentInnen_Cristofolletti	2845
			Praxis_Vernetzung_externe ReferentInnen_Degasperi	2846
		ReferentInnen	Praxis_Vernetzung_externe ReferentInnen_Franceschini	2847
			Praxis_Vernetzung_externe ReferentInnen_Hallet	2848
			Praxis_Vernetzung_externe ReferentInnen_Hofer	2849
			Praxis_Vernetzung_externe ReferentInnen_Hufeisen	2850
			Praxis_Vernetzung_externe ReferentInnen_Hunfeld	2851
			Praxis_Vernetzung_externe ReferentInnen_interkulturelle MediatorInnen	2852
			Praxis_Vernetzung_externe ReferentInnen_Jessner	2853
			Praxis_Vernetzung_externe ReferentInnen_Leisen	2854
			Praxis_Vernetzung_externe ReferentInnen_Patscheider	2855
			Praxis_Vernetzung_externe ReferentInnen_Pranter	2856
		Schulen	Praxis_Vernetzung_externe ReferentInnen_Quartapelle	2857
			Praxis_Vernetzung_externe ReferentInnen_Schlomm	2858
			Praxis_Vernetzung_externe ReferentInnen_Scochi	2859
			Praxis_Vernetzung_externe ReferentInnen_Vetter	2860
			Praxis_Vernetzung_Freiwillige aus dem Dorf für Hausaufgabenhilfe	2861
			Praxis_Vernetzung_interkulturelle Mediatoren	2862
			Praxis_Vernetzung_intermediari culturali	2863
			Praxis_Vernetzung_Mediatorin	2864
			Praxis_Vernetzung_externe ReferentInnen_Cathomas	2865
			Praxis_Vernetzung_Sprachmittler	2866
			Praxis_Vernetzung_andere Schulen	2867
			Praxis_Vernetzung_Hospitation an ladinischen Schulen	2868
			Praxis_Vernetzung_italienische und deutsche Schule	2869
			Praxis_Vernetzung_Schulbesuch-Anfragen aus Dänemark	2870
			Praxis_Vernetzung_Schulbesuch-Anfragen aus italienischem Raum	2871
			Praxis_Vernetzung_Schulstrukturen deutsch-italienisch (Langer-Schule)	2872
			Praxis_Vernetzung_Grundschule und Kindergarten	2873
			Praxis_Vernetzung_Haus des Lernens	2874
			Praxis_Vernetzung_Hospitationen in anderen Südtiroler Schulen	2875
			Praxis_Vernetzung_Montessorischulen	2876
		Anknüpfen	Praxis_Vernetzung_Schulen in der Schweiz	2877
			Praxis_Vernetzung_Schulen in Österreich	2878
			Praxis_Unterricht_Aktivitäten_anderssprachige Gespräche der SchülerInnen aufgreifen	2879
			Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Anknüpfen an Herkunftssprachen in Alltagssituationen	2880
			Praxis_Unterricht_Aktivitäten_auf Sprachen der Kinder eingehen	2881
			Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Herkunftssprachen einbinden	2882
			Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Herkunftssprachen zulassen	2883
			Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Nachfragen	2884
			Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Sprachenvielfalt aufgreifen	2885
			Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Begrüßungen in verschiedenen Sprachen lernen	2886
		Begrüßungen	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Begrüßungsspiele aus verschiedenen Teilen der Welt	2887
			Praxis_Unterricht_Aktivitäten_mehrsprachige Begrüßungen	2888
			Diskussionen	2889
			Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Diskussion in verschiedenen Sprachen über Sprachthemen	2890
			Erzählkreis	2891
			Praxis_Unterricht_Aktivitäten_zweisprachiger Erzählkreis	2892
			Experimentieren	2893
			Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Experimentieren mit den Sprachen, mit den Kulturen	2894
			Facharbeiten	2895
			Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Facharbeiten sprachübergreifend	2896
		Feste	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Fiern mit anderer Sprachgruppe	2897
			Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Schulfeste	2898
			Gäste	2899
			Praxis_Unterricht_Aktivitäten_gelebte Mehrsprachigkeit über Gäste	2900

Aktivitäten

Grammatik	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Grammatik ist demotivierend	2896
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Grammatik sprachübergreifend unterrichten	2897
Hilfssprache	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Grammatik sprachvergleichend	2898
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Steckstrukturen für Grammatikübungen	2899
Hilfssprache	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Hilfssprache Italienisch	2900
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Englisch als gemeinsamer Nenner	2901
Interkulturelles	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Reflexionssprache Latein	2902
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_gemeinsam mit italienischer Schule	2903
Kunst	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_interkulturelle Themen	2904
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Kunst auf Italienisch (praktischer Teil)	2905
Kuriositäten	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Kuriositäten aus anderen Sprachen	2906
Lieder	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Geburtstagslied in verschiedenen Sprachen	2907
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Geburtstagslieder in allen Sprachen der Klasse	2908
Literatur	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_ab und zu eine Übung oder ein mehrsprachiges Buch	2909
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Goethe auf Italienisch	2910
Literatur	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_koloniale Literatur	2911
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Literatur als symbolisches didaktisches Material nutzen	2912
Literatur	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Literaturgattungen sprachübergreifend unterrichten	2913
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Lyrik mit Mehrsprachigkeit kombinieren	2914
Literatur	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Märchen in verschiedenen Schulsprachen	2915
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_mehrsprachige Literaturgattungen	2916
Quiz	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Mehrsprachigkeit und Literatur	2917
Quiz	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Quiz mit Kärtchen	2918
Schulzeitung	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Schulzeitung	2919
Sprachenwahl	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_SuS können Arbeits- und Präsentationssprachen frei aus den Schulsprachen wählen	2920
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_SuS verwenden Unterrichtssprache	2921
Sprachfarben	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_farbige Halsketten beim Erzählen	2922
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Sprachen werden farbig markiert	2923
Sprachförderung	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Sprachförderung	2924
Sprachmittlung	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Sprachmittlung	2925
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Übersetzen	2926
Sprachreflexion	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Übersetzungen	2927
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Sprachreflexion	2928
Themen	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Steckbriefe zu Auflösung von Stereotypen	2929
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Thema Dialekte und Familiensprachen	2930
Themen	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Thema Sprachbiografien	2931
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Thema Sprache, Kultur, Identität (Plural)	2932
Themen	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Thematisierung Herkunftssprachen	2933
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Thematisierung von Herkunftssprachen	2934
Themen	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Thematisierung von Mehrsprachigkeit	2935
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Themenvorschläge von SchülerInnen	2936
Übungen	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_ab und zu eine Übung oder ein mehrsprachiges Buch	2937
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_mehrsprachige Kompetenzaufgaben	2938
Übungen	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_mehrsprachiges Arbeiten (jede Aufgabe in einer anderen Sprache)	2939
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Nachsprechen	2940
Übungen	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Vorbereitung auf Sprachzertifikate/Sprachprüfungen	2941
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Beispiele bei Übertragungsproblemen zwischen Sprachen	2942
Vergleiche	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_innersprachliche Vergleiche (Ladinisch)	2943
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Latein als Modell für andere Sprachen/Grammatiken	2944
Vergleiche	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_spontane Sprachvergleiche unter SuS	2945
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_sprachenübergreifend	2946
Vergleiche	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Sprachenvergleiche	2947
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_sprachverbindend arbeiten	2948
Vergleiche	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Sprachvergleich	2949
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Sprachvergleiche	2950
Vergleiche	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Sprachvergleiche als Hilfe	2951
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Sprachvergleiche auch mit Herkunftssprachen	2952
Vergleiche	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Sprachvergleiche in Grammatik	2953
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Sprachvergleiche mit Ladinisch	2954
Visualisierung	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Sprachvergleiche für Lernen von Begriffen	2955
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Herkunftssprachen visualisieren	2956
Visualisierung	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Visualisierung von Sprachen im Schulhaus	2957
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_von eigener Religion berichten	2958
Vorträge	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_von Herkunftsland berichten	2959
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_vorlesen in anderer Sprache	2960
Vorträge	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Vortrag über Herkunftsland (mit Sprachmittlerin)	2961
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Worte in Herkunftssprachen sagen	2962
Vorträge	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Wörter in eigenen Sprachen sagen	2963
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Basisvokabular für die Schule in 3 Sprachen	2964
Wortschatz	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Begriffe in verschiedenen europäischen Sprachen	2965
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Deutsch und Italienisch gleichberechtigt nebeneinander (Wortschatzarbeit)	2966
Wortschatz	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Fachbegriffe sprachenübergreifend erklären	2967
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Fachsprache aufbauen	2968
Wortschatz	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_Fachwortschatz	2969
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_mehrsprachige Wortlisten	2970
Wortschatz	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_mehrsprachige Wortschatzarbeit	2971
	Praxis_Unterricht_Aktivitäten_mehrsprachiges Vokabular	2972
Differenzierung	Praxis_Unterricht_Ansätze_Niveau in 1. Klasse senken, dann ab 2. Klasse anheben	2973
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Differenzierung	2974
Differenzierung	Praxis_Unterricht_Ansätze_fordern ohne zu überfordern oder zu unterfordern	2975
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Kindern das Lernen leicht machen	2976
Differenzierung	Praxis_Unterricht_Ansätze_Sprachförderung durch interne LP	2977
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Sprachförderung für alle SuS	2978
Diversity	Praxis_Unterricht_Ansätze_Sprachförderung im Team	2979
	Praxis_Unterricht_Ansätze_ständig Kompromisse suchen	2980
Diversity	Praxis_Unterricht_Ansätze_zielorientiert arbeiten mit wenigen Zielen	2981
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Lehrperson muss sich bei Aussprache an SuS orientieren	2982
Diversity	Praxis_Unterricht_Ansätze_es gibt nicht das Fremde, sondern nur die multikulturelle Schule	2983
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Harmonie ist nur in Vielfalt möglich	2984
Fehlerumgang	Praxis_Unterricht_Ansätze_Harmonie nur als Symphonie	2985
	Praxis_Unterricht_Ansätze_bewusster Umgang mit Fehlern	2986
Fehlerumgang	Praxis_Unterricht_Ansätze_nicht immer auf Fehler hinweisen	2987

Ansätze

Flexibilität	Praxis_Unterricht_Ansätze_flexible Zuteilung zusätzlicher Förderstunden	2988
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Kompromisse für besseres Verstehen	2989
Fortbildungen	Praxis_Unterricht_Ansätze_Fortbildungen für gesamtes Kollegium	2990
	Praxis_Unterricht_Ansätze_fächer- und sprachübergreifendes Unterrichten	2991
	Praxis_Unterricht_Ansätze_fächerübergreifend	2992
	Praxis_Unterricht_Ansätze_fächerübergreifend und mehrsprachig	2993
	Praxis_Unterricht_Ansätze_fachübergreifend	2994
	Praxis_Unterricht_Ansätze_in Mittelschule Aufteilung der Fächer in Sprachenbeziehungen	2995
	Praxis_Unterricht_Ansätze_interdisziplinär und sprachvergleichend	2996
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Musik als verbindendes Element und zum Sprachenlernen	2997
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Rückgriff auf Inhalte aus anderen Sprachenfächern (z.B. Textsorten)	2998
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Sprachbildung ist Aufgabe aller Fächer und LP	2999
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Sprachbildung über Unterrichtsfächer	3000
	Praxis_Unterricht_Ansätze_sprachen- und fächerübergreifend	3001
	Praxis_Unterricht_Ansätze_sprachen- und fächerverbindender Unterricht	3002
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Sprach-Fach-Lernen	3003
	Praxis_Unterricht_Ansätze_sprachübergreifend	3004
	Praxis_Unterricht_Ansätze_sprachübergreifend und sprachenverbindend	3005
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Synergien beim Lernen	3006
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Themen in drei Sprachen bearbeiten	3007
globaler Ansatz	Praxis_Unterricht_Ansätze_global	3008
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Plan für Integration und Bürgerkunde	3009
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Haltung	3010
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Schulkultur	3011
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Sprache nicht als Automatismus sondern mit bestimmtem Geist anbieten	3012
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Wertschätzung	3013
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Wertschätzung für alle Sprachen	3014
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Bewusstsein	3015
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Interesse für Sprachen der Kinder zeigen	3016
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Hermeneutik	3017
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Hermeneutik als Grundhaltung zum Kind	3018
	Praxis_Unterricht_Ansätze_hermeneutischer Ansatz	3019
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Evaluation durch SuS	3020
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Bewertung nach individueller Bezugsnorm	3021
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Herzenssprache	3022
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Individualisierung	3023
	Praxis_Unterricht_Ansätze_individuelle Bezugsnorm bei Beurteilungen	3024
	Praxis_Unterricht_Ansätze_individuelle Förderung	3025
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Kinder dort abholen, wie sie sind	3026
	Praxis_Unterricht_Ansätze_SuS einbeziehen	3027
	Praxis_Unterricht_Ansätze_SuS ermutigen, etwas Neues zu lernen und nach Lösungen in jeder Umgebung zu suchen, egal in welcher Sprache	3028
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Themenwahl basierend auf Bedürfnissen der jeweiligen Klasse	3029
	Praxis_Unterricht_Ansätze_von Erfahrungen der SchülerInnen ausgehen	3030
Innovation	Praxis_Unterricht_Ansätze_Entwicklung neuer didaktisch-methodischer Ideen während eines Projekts	3031
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Hinterfragen der traditionellen Inhalte	3032
Kompetenzorientierung	Praxis_Unterricht_Ansätze_Kompetenzorientierung	3033
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Kompetenzziele vor Inhalt	3034
Kontinuität	Praxis_Unterricht_Ansätze_Kontinuität	3035
kooperatives Lernen	Praxis_Unterricht_Ansätze_kooperatives Lernen	3036
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Alphabetisierung im Kindergarten	3037
	Praxis_Unterricht_Ansätze_auf Konzepte der Erstsprache aufbauen	3038
	Praxis_Unterricht_Ansätze_auf Konzepte der Erstsprache aufbauen_sprachliche Muster	3039
	Praxis_Unterricht_Ansätze_CLIL	3040
	Praxis_Unterricht_Ansätze_CLIL kein thema, da schon alle perfekt italienisch sprechen	3041
	Praxis_Unterricht_Ansätze_CLIL_Englisch	3042
	Praxis_Unterricht_Ansätze_CLIL_Englisch als trojanisches Pferd	3043
	Praxis_Unterricht_Ansätze_CLIL_Geografie in Englisch	3044
	Praxis_Unterricht_Ansätze_CLIL_Geschichte und Englisch	3045
	Praxis_Unterricht_Ansätze_SuS erleben LP als mehrsprachig	3046
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Ansatz für Integration ist Mehrsprachigkeit	3047
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Deutsch und Italienisch gleichberechtigt nebeneinander (Wortschatzarbeit)	3048
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Dialekt gehört dazu	3049
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Einbindung Mehrsprachigkeit	3050
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Einbindung Mehrsprachigkeit_Bewertung	3051
	Praxis_Unterricht_Ansätze_eine Person eine Sprache	3052
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Farben für Sprachen	3053
	Praxis_Unterricht_Ansätze_farbige Kette als Signal für Sprachwechsel	3054
	Praxis_Unterricht_Ansätze_integrierte Sprachdidaktik	3055
	Praxis_Unterricht_Ansätze_integrierte Sprachdidaktik (Kindergarten)	3056
	Praxis_Unterricht_Ansätze_integrierte Sprachdidaktik_Bewertung	3057
	Praxis_Unterricht_Ansätze_integrierte Sprachförderung	3058
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Italienisch als Mottosprache	3059
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Italienisch nutzen, um besser Deutsch zu lernen	3060
	Praxis_Unterricht_Ansätze_keine vorgeschriebenen Minimalziele in der integrierten Sprachdidaktik	3061
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Ladinisch als Erklärungssprache	3062
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Lehrpersonen als Sprachvorbild	3063
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Lehrpersonen sprechen Zielsprache	3064
	Praxis_Unterricht_Ansätze_LP agieren mehrsprachig	3065
	Praxis_Unterricht_Ansätze_LP als Vorbilder, aktive Lehre	3066
	Praxis_Unterricht_Ansätze_mehr DaF DaZ als DaM	3067
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Mehrsprachigkeitsdidaktik	3068
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Mehrsprachencurriculum	3069
	Praxis_Unterricht_Ansätze_mehrsprachige Gleitzeit dreimal am Tag	3070
	Praxis_Unterricht_Ansätze_mehrsprachiger Unterricht	3071
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Mehrsprachigkeit	3072
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Mehrsprachigkeit aktiv nutzen, zum Funktionieren bringen	3073
	Praxis_Unterricht_Ansätze_Mehrsprachigkeitsdidaktik	3074
	Praxis_Unterricht_Ansätze_neue Konzepte in der Muttersprache begreifen (auch Herkunftssprachen), dann Lernphase in allen drei Schulsprachen	3075
	Praxis_Unterricht_Ansätze_paritätisches Prinzip	3076
	Praxis_Unterricht_Ansätze_schenkt euch deutsche Wörter	3077
	Praxis_Unterricht_Ansätze_SchülerInnen als Sprachvorbilder	3078

Material

Projekte

Praxis_Unterricht_Ansätze_SchülerInnen in ihrer Sprache belassen (Kindergarten)	3079
Praxis_Unterricht_Ansätze_Sprachverwendung im Unterricht folgt der Zuordnung Fach-Sprache	3080
Praxis_Unterricht_Ansätze_Vernetzung mit anderen Sprachen	3081
Praxis_Unterricht_Ansätze_zweisprachige Alphabetisierung	3082
Praxis_Unterricht_Ansätze_Beschreibung von savoirs	3083
Praxis_Unterricht_Ansätze_Beschreibung von savoirs_Bewertung	3084
Praxis_Unterricht_Ansätze_sprachsensibler Unterricht	3085
Praxis_Unterricht_Ansätze_Ausgangslage kennen	3086
Praxis_Unterricht_Ansätze_Abgrenzung Unterrichtssprache vs. Arbeitssprache	3087
Praxis_Unterricht_Ansätze_Arbeits- vs. Präsentationssprachen	3088
Praxis_Unterricht_Ansätze_bestmögliche Sprachförderung ohne Sprachverbote	3089
Praxis_Unterricht_Ansätze_flexible Sprachenverwendung	3090
Praxis_Unterricht_Ansätze_freie Wahl Arbeitssprache, festgelegte Präsentationssprache	3091
Praxis_Unterricht_Ansätze_Kinder können Kommunikationssprache wählen (Deutsch oder Italienisch)	3092
Praxis_Unterricht_Ansätze_SuS dürfen Arbeitssprachen frei wählen	3093
modularer Ansatz	3094
Montessori	3095
operativer Ansatz	3096
Projektorientierung	3097
spielerisches Lernen	3098
Team-teaching	3099
Transparenz	3100
Visualisierung	3101
Anfänger	3102
Anlauttabelle	3103
aus Ausland	3104
authentisch	3105
Dialekt	3106
fehlt	3107
Internet	3108
Kinderbücher	3109
Medien	3110
mehrsprachig	3111
Montessori	3112
selbst erstellt	3113
vorhanden	3114
allgemein	3115
Austausch	3116
Exkursionen	3117
Geschichte	3118
Interkulturelles	3119
Literatur	3120
Menschen	3121
Meteorologie	3122
Migration	3123
Minderheiten	3124
Praxis_Unterricht_Projekte_fächer- und sprachenübergreifend	3125
Praxis_Unterricht_Projekte_Schule ist ein Sprachenprojekt	3126
Praxis_Unterricht_Projekte_Mehrsprachigkeit	3127
Praxis_Unterricht_Projekte_Mehrsprachigkeit immer in Projekten integriert	3128
Praxis_Unterricht_Projekte_Sprachen fließen immer alle mit ein	3129
Praxis_Unterricht_Projekte_Sprachen sichtbar machen	3130
Praxis_Unterricht_Projekte_Sprachenprojekte	3131
Praxis_Unterricht_Projekte_Sprachenvielfalt	3132
Praxis_Unterricht_Projekte_zur Förderung der Mehrsprachigkeit	3133
Praxis_Unterricht_Projekte_Austausch mit italienischer Oberschule	3134
Praxis_Unterricht_Projekte_Buchprojekt mit kalifornischer Schule	3135
Praxis_Unterricht_Projekte_eTwinning	3136
Praxis_Unterricht_Projekte_mit anderer Sprachgruppe	3137
Praxis_Unterricht_Projekte_Schulen aus NL, AT, DE, GR	3138
Praxis_Unterricht_Projekte_Schüleraustausch Gröden-Gadertal	3139
Praxis_Unterricht_Projekte_Sprachaufenthalt Irland	3140
Praxis_Unterricht_Projekte_Sprachenprojekt mit deutscher und italienischer Schule	3141
Praxis_Unterricht_Projekte_Studienaufenthalt London	3142
Praxis_Unterricht_Projekte_Bauernhof-Besuch	3143
Praxis_Unterricht_Projekte_Exkursion ins Museum	3144
Praxis_Unterricht_Projekte_Reise nach Bosnien	3145
Praxis_Unterricht_Projekte_Berliner Mauer	3146
Praxis_Unterricht_Projekte_Ötzi und Steinzeit auf Deutsch und Italienisch	3147
Praxis_Unterricht_Projekte_interkulturelle Projekte	3148
Praxis_Unterricht_Projekte_Interkulturelles	3149
Praxis_Unterricht_Projekte_interkulturelles Kochen	3150
Praxis_Unterricht_Projekte_internationale Tänze	3151
Praxis_Unterricht_Projekte_internationales Fest	3152
Praxis_Unterricht_Projekte_internationales Fest_Bewertung	3153
Praxis_Unterricht_Projekte_Show zum Tag der offenen Tür	3154
Praxis_Unterricht_Projekte_Leseerziehung	3155
Praxis_Unterricht_Projekte_Literatur_mehrsprachig und fächerübergreifend	3156
Praxis_Unterricht_Projekte_Märchen	3157
Praxis_Unterricht_Projekte_Vorlesen in anderen Sprachen	3158
Praxis_Unterricht_Projekt_Einladung von arabischsprachigem Gast	3159
Praxis_Unterricht_Projekte_Begegnung mit kurdischsprachigem Gast	3160
Praxis_Unterricht_Projekte_Freundschaft	3161
Praxis_Unterricht_Projekte_Respekt	3162
Praxis_Unterricht_Projekte_Meteorologie	3163
Praxis_Unterricht_Projekt_Flüchtlinge	3164
Praxis_Unterricht_Projekte_cittadinanza	3165
Praxis_Unterricht_Projekte_Einbürgerung	3166
Praxis_Unterricht_Projekte_Migration - eine Reise in meine Welt	3167
Praxis_Unterricht_Projekte_Migration, gemeinsam mit italienischer Schule	3168
Praxis_Unterricht_Projekt_Minderheiten	3169

	Musik	Praxis_Unterricht_Projekte_Mehrsprachigkeit und Musik	3173
		Praxis_Unterricht_Projekte_Musik	3174
		Praxis_Unterricht_Projekte_Musik mit anderer Sprachgruppe	3175
		Praxis_Unterricht_Projekte_Musikerziehung	3176
	Schriften	Praxis_Unterricht_Projekte_Namen in anderen Sprachen/Schriften	3177
	Sprachcafé	Praxis_Unterricht_Projekte_Sprachcafé	3178
		Praxis_Unterricht_Projekte_Language village	3179
	Sprachendorf	Praxis_Unterricht_Projekte_Sprachendorf	3180
		Praxis_Unterricht_Projekte_Sprachendorf_Beurteilung	3181
	Sprachenmesse	Praxis_Unterricht_Projekte_Sprachenmesse	3182
	Tag der Sprachen	Praxis_Unterricht_Projekte_Tag der Sprachen	3183
		Praxis_Unterricht_Projekte_Tag der Sprachen_Bewertung	3184
		Praxis_Unterricht_Projekte_Mehrsprachigkeit und Theater	3185
		Praxis_Unterricht_Projekte_Theater	3186
		Praxis_Unterricht_Projekte_Theater auf Deutsch und Italienisch	3187
		Praxis_Unterricht_Projekte_Theater in Englisch	3188
		Praxis_Unterricht_Projekte_Theater_mehrsprachig	3189
		Praxis_Unterricht_Projekte_Theaterprojekt	3190
	Visualisierung	Praxis_Unterricht_Projekt_Sprachen sichtbar machen	3191
	Wanderausstellung	Praxis_Unterricht_Projekte_Wanderausstellung Sprachenvielfalt	3192
	Zertifikate	Praxis_Unterricht_Projekte_Sprachzertifizierungen	3193
Resultate	gute Ergebnisse	Praxis_Unterricht_Resultate_ausreichend Förderung in Deutsch	3194
		Praxis_Unterricht_Resultate_English First Certificate	3195
		Praxis_Unterricht_Resultate_ein paar gute Ergebnisse erzielt (SchülerInnen MGH)	3196
		Praxis_Unterricht_Resultate_sehr gute Maturaergebnisse	3197
		Praxis_Unterricht_Resultate_gutes Niveau in allen Schulsprachen	3198
	schlechte Ergebnisse	Praxis_Unterricht_Resultate_Teilhabe am mehrsprachigen Alltag	3199
		Praxis_Unterricht_Resultate_hohe Durchfallquote	3200
		Praxis_Unterricht_Resultate_Sprachkompetenzen_niedrig trotz potenziamento	3201
		Praxis_Unterricht_Resultate_SchülerInnen MGH lernen in der GS Alltagssprache, müssen aber in MS Klasse wiederholen	3202
		Praxis_Unterricht_Resultate_gutes Niveau bei Zweisprachigkeitsprüfung	3203
Sprachförderung	allgemein	Praxis_Unterricht_Sprachförderung	3204
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Einzelförderung kann auch überfordern	3205
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_man versucht halt da etwas zu machen	3206
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Migrationsunterricht	3207
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_oft zu wenig	3208
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Qualität	3209
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Segregation	3210
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Strategien für LP, die kein Italienisch können	3211
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Wege suchen	3212
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Zeit für Eingewöhnung	3213
	Fachsprache	Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Fachsprache	3214
	herkunfts-sprachlicher Unterricht	Praxis_Unterricht_Sprachförderung_HSK_Serbokroatisch	3215
		Praxis_Unterricht_HSK_Albanisch_Urdu_Arabisch	3216
		Praxis_Unterricht_HSK_Struktur verändern	3217
		Praxis_Unterricht_HSK_wird von Eltern nicht so angenommen	3218
	individualisiert	Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Beachtung Sprachbiografie	3219
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_individualisierte Förderung	3220
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_individuelle Betreuung	3221
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_individueller Plan	3222
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_individuell ausgerichtet	3223
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Rücksicht nehmen auf Sprachstand	3224
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Thematisierung Herkunft	3225
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Verständnis für SchülerInnen	3226
	integriert	Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Integration im Klassenverband	3227
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_integrierte Sprachförderstunden mit einer Sprachlehrerin	3228
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_meistens im Klassenverband	3229
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Sonderaufgaben	3230
	Kleingruppen	Praxis_Unterricht_Sprachförderung_in Kleingruppen	3231
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Kurse für SuS MGH (latinische Schule)	3232
	Lesen	Praxis_Unterricht_Sprachförderung_intensiv Leseförderung	3233
	Quereinsteiger	Praxis_Unterricht_Sprachförderung_bei Seiteneinsteigern	3234
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Quereinsteiger	3235
	Schulsprache	Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Fokus auf Schulsprache	3236
	Sprachstand	Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Sprachstandserhebungen	3237
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Sprachstandserhebungen_Bewertung	3238
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Sprachstandserhebungen_informell	3239
	sukzessiv	Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Beginn in einer Schulsprache	3240
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_langsamer Aufbau zunächst von einer Verständigungssprache	3241
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Sprachen nacheinander aufbauen	3242
	Hilfssprachen	Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Ausnahmen machen, auch Englisch akzeptieren	3243
		Praxis_Unterricht_Sprachförderung_Italienisch als Hilfssprache	3244
	Abkehr von Hierarchien	Praxis_Ziele_Abkehr von Sprachhierarchien	3245
		Praxis_Ziele_Bewusstsein, dass Sprachen einfache Sprachen sind (ohne Hierarchie)	3246
	Abkehr von Perfektion	Praxis_Ziele_Abkehr von Perfektionsideal	3247
		Praxis_Ziele_nicht die Perfektion, sondern gute Kommunikationsinstrumente	3248
	Alltagssprache	Praxis_Ziele_Alltagssprache/Verständigungssprache (Grundschule)	3249
		Praxis_Ziele_Verständigung im Alltag	3250
	Alphabetisierung	Praxis_Ziele_Alphabetisierung absichern	3251
	Ästhetik	Praxis_Ziele_Ästhetik von Sprache vermitteln	3252
		Praxis_Ziele_Poesie von Sprache	3253
	Auftrittskompetenz	Praxis_Ziele_Auftrittskompetenz	3254
		Praxis_Ziele_Förderung Auftrittskompetenz durch Vorträge	3255
	Begeisterung	Praxis_Ziele_Begeisterung für die Sprache mitgeben, nicht nur Schulisches	3256
		Praxis_Ziele_Freude an Sprachen	3257
		Praxis_Ziele_man muss eine Sprachen gern haben	3258
		Praxis_Ziele_Neugierde	3259
		Praxis_Ziele_Spaß an der Sprache vermitteln	3260
		Praxis_Ziele_SuS für Literatur begeistern	3261
	Bildungssprache	Praxis_Ziele_aber eigentlich sollten wir schon einen schritt weiter kommen	3262
		Praxis_Ziele_Alltagssprache reicht nicht	3263
		Praxis_Ziele_hohes Niveau in Leistung und Deutsch trotz/mit Individualisierung	3264
		Praxis_Ziele_immer präzisere Sprachverwendung	3265

Curriculum	Praxis_Ziele_möglichst viel Sprache auf höherem Niveau anbieten	3266
	Praxis_Ziele_Einhaltung der Klassenziele nicht immer feststellbar	3267
	Praxis_Ziele_Orientierung an Europäischem Referenzrahmen	3268
	Praxis_Ziele_zu großzügig bei SuS MGH	3269
Dreisprachigkeit	Praxis_Ziele_Dreisprachigkeit	3270
	Praxis_Ziele_Dreisprachigkeitsprüfung	3271
	Praxis_Ziele_Schule dreisprachig verlassen	3272
	Praxis_Ziele_Sprachkompetenzen_Dreisprachigkeitsprüfung	3273
Einschreibungen	Praxis_Ziele_Texte in drei Sprachen lesen können	3274
	Praxis_Ziele_ausreichende SchülerInnenzahlen	3275
Erfolg im Beruf	Praxis_Ziele_Ausbildung erfolgreich schaffen und eine Arbeit finden	3276
	Praxis_Ziele_SchülerInnen auf das Arbeitsangebot vorbereiten	3277
Erfolg in der Schule	Praxis_Ziele_erfolgreich in der Oberschule sein	3278
	Praxis_Ziele_Kompetenztests	3279
	Praxis_Ziele_Lernzielkontrollen mehrsprachig schaffen	3280
	Praxis_Ziele_möglichst alle weit bringen	3281
	Praxis_Ziele_möglichst alle weiterbringen	3282
	Praxis_Ziele_möglichst für alle guten Unterricht bieten	3283
Fachinhalte	Praxis_Ziele_Orientierung für Bildungsweg	3284
	Praxis_Ziele_CLIL: Fachkompetenzen	3285
Fachsprache	Praxis_Ziele_Fachsprache in einzelnen Fächern	3286
	Praxis_Ziele_Fachsprache muss sitzen	3287
	Praxis_Ziele_Heranführen an Fachbegriffe (GS)	3288
	Praxis_Ziele_Sachfachsprache (Mittelschule)	3289
Flexibilität	Praxis_Ziele_Flexibilität im Umgang mit Sprachen	3290
	Praxis_Ziele_flexibler Umgang mit mehrsprachigen Situationen	3291
	Praxis_Ziele_flexibler Umgang mit Sprachen	3292
	Praxis_Ziele_Hemmungen verlieren	3293
	Praxis_Ziele_spielerischer Umgang mit Sprachen	3294
	Praxis_Ziele_Sprache überall ohne Angst nutzen können	3295
Freundschaften interkulturell	Praxis_Ziele_sprachvergleichend und sprachübergreifend arbeiten können	3296
	Praxis_Ziele_Freunde haben aus beiden Kulturkreisen	3297
Individualisierung	Praxis_Ziele_Bedürfnisse unserer Kinder berücksichtigen	3298
	Praxis_Ziele_Bewusstsein für eigene Sprachbiografie	3299
	Praxis_Ziele_individuelle Ziele	3300
	Praxis_Ziele_Niveau herunterstufen	3301
	Praxis_Ziele_Person wachsen lassen	3302
	Praxis_Ziele_Stärkung der Identität auf verschiedenen Ebenen	3303
Integration	Praxis_Ziele_zu vielseitigen Menschen werden, die von hier kommen und wissen, wie sie sich in der Welt bewegen können	3304
	Praxis_Ziele_Integration	3305
Kommunizieren	Praxis_Ziele_Kommunizieren	3306
	Praxis_Ziele_Verständigung mit verschiedenen Einflüssen	3307
kulturelle Bildung	Praxis_Ziele_kulturelle Bildung	3308
	Praxis_Ziele_kulturelle und künstlerische Öffnung	3309
	Praxis_Ziele_mentale Öffnung	3310
	Praxis_Ziele_neue Sprachen und Menschen kennenlernen	3311
	Praxis_Ziele_nicht nur Sprachkompetenzen, sondern auch Interesse an Kulturen	3312
	Praxis_Ziele_Öffnung	3313
Lernbewusstsein	Praxis_Ziele_SuS sollen sich öffnen	3314
	Praxis_Ziele_bewusstes Lernen	3315
	Praxis_Ziele_Chancen für weiteres Sprachenlernen erkennen	3316
	Praxis_Ziele_lebenslang Sprachen lernen	3317
	Praxis_Ziele_Spracherwerbsstrategien	3318
	Praxis_Ziele_Sprachlernbewusstsein	3319
Mediation	Praxis_Ziele_Wissen verbinden	3320
	Praxis_Ziele_Mediationskompetenzen	3321
mehrsprachig denken	Praxis_Ziele_in der anderen Sprache denken können	3322
Mehrsprachigkeit	Praxis_Ziele_Schule mehrsprachig verlassen	3323
Mehrsprachigkeit additiv	Praxis_Ziele_eine Sprache festigen und weiterlernen	3324
Mehrsprachigkeit Anerkennung	Praxis_Ziele_Bewusstsein, dass Sprachen ein Schatz sind	3325
	Praxis_Ziele_Bewusstsein, dass Sprachenlernen etwas Positives ist	3326
	Praxis_Ziele_Mehrsprachigkeit als Reichtum betrachten	3327
	Praxis_Ziele_Mehrsprachigkeit als Selbstverständlichkeit	3328
	Praxis_Ziele_Mehrsprachigkeit als Vorteil für das Leben sehen	3329
	Praxis_Ziele_Mehrsprachigkeit als Vorteil sehen	3330
	Praxis_Ziele_Mehrsprachigkeit steigern	3331
	Praxis_Ziele_Mehrsprachigkeit, mehrsprachige Bildung	3332
	Praxis_Ziele_Offenheit gegenüber anderen Sprachen	3333
	Praxis_Ziele_Respekt für die Sprachen	3334
	Praxis_Ziele_SchülerInnen für Mehrsprachigkeit sensibilisieren	3335
	Praxis_Ziele_Sensibilisierung für andere Sprachen	3336
	Praxis_Ziele_Sprachen als Schatz noch weiter ausarbeiten	3337
	Praxis_Ziele_Sprachenkenntnisse als Mehrwert vermitteln	3338
	Praxis_Ziele_Stärkung von Mehrsprachigkeit	3339
	Praxis_Ziele_SuS in ihrer Sprache wertschätzen	3340
	Praxis_Ziele_vermitteln, dass Sprachen Tore öffnen	3341
	Praxis_Ziele_vermitteln, dass Sprachen Zugang zum Rest der Welt erleichtern	3342
	Praxis_Ziele_Wertschätzung für die Sprachen	3343
	Praxis_Ziele_Wertschätzung gegenüber allen Sprachen	3344
	Praxis_Ziele_Wissen, dass Sprachen ein Schatz sind	3345
	Praxis_Ziele_Wörter in Herkunftssprache sagen für Motivation	3346
	Praxis_Ziele_zuerst für Schulsprache Deutsch zuständig, aber auch verknüpfen mit anderen Muttersprachen	3347
Mehrsprachigkeit ausgewogen	Praxis_Ziele_aller Sprachen gut mächtig sein, schriftlich und mündlich	3348
	Praxis_Ziele_in allen Sprachen gut ausdrücken	3349
	Praxis_Ziele_mindestens zwei Sprachen gut beherrschen	3350
	Praxis_Ziele_Sprachkompetenz in den einzelnen Sprachen steigern	3351
	Praxis_Ziele_Sprachkompetenzen ausgewogene Kenntnisse in allen drei Schulsprachen	3352
	Praxis_Ziele_Sprachkompetenzen Begriffe in allen Schulsprachen kennen	3353
	Praxis_Ziele_Sprachkompetenzen mindestens B1 in allen Schulsprachen	3354

			Praxis_Ziele_Sprachkompetenzen_möglichst sprachkompetent in welcher Sprache auch immer	3355	
			Praxis_Ziele_Sprachkompetenzen_vielleicht C2 in allen Schulsprachen	3356	
		Mehrsprachigkeit funktional	Praxis_Ziele_funktionale Mehrsprachigkeit	3357	
			Praxis_Ziele_funktionale Mehrsprachigkeit, nicht nur Literaturanalyse	3358	
			Praxis_Ziele_Handlungsfähigkeit in mehrsprachigen Umgebungen	3359	
			Praxis_Ziele_in Schulsprachen kommunizieren können (funktionale Mehrsprachigkeit in 5 Sprachen)	3360	
			Praxis_Ziele_Sprachkompetenzen_ein gutes Level	3361	
			Praxis_Ziele_verknüpfte Vermittlung von Sprachen	3362	
		Mehrsprachigkeit rezeptiv	Praxis_Ziele_rezeptive Kompetenzen von neuen Sprachen	3363	
		Nachhaltigkeit	Praxis_Ziele_Nachhaltigkeit	3364	
		Neugier	Praxis_Ziele_unbekannte Sprache kennenlernen (Kurdisch)	3365	
		offen	Praxis_Ziele_nicht festlegbar	3366	
		Pragmatik	Praxis_Ziele_Begründen	3367	
			Praxis_Ziele_Erklären	3368	
			Praxis_Ziele_gute Pragmatik	3369	
		soziale Kompetenzen	Praxis_Ziele_nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch Soziales	3370	
		Sprachbewusstsein	Praxis_Ziele_Sprachbewusstsein	3371	
			Praxis_Ziele_Stärkung Sprachbewusstsein (durch alle Sprachfächer)	3372	
		Sprachförderung	Praxis_Ziele_Kinder so gut es geht verteilen und fördern	3373	
			Praxis_Ziele_B2 in zweiter Fremdsprache	3374	
			Praxis_Ziele_Deutsch A2 nach 3. Mittelschule	3375	
			Praxis_Ziele_Deutsch auf Bildungsniveau	3376	
			Praxis_Ziele_Deutsch lernen	3377	
			Praxis_Ziele_mit Deutsch so vertraut sein wie SuS in anderen deutschsprachigen Ländern auch	3378	
			Praxis_Ziele_möglichst viele stunden in deutsch gut zu unterrichten	3379	
			Praxis_Ziele_Standarddeutsch aufbauen	3380	
			Praxis_Ziele_Unterrichtssprache Deutsch durchsetzen	3381	
			Praxis_Ziele_B2 Englisch (für die Uni)	3382	
		Sprachkompetenze n	Praxis_Ziele_C1 in Englisch	3383	
			Praxis_Ziele_Cambridge exam	3384	
			Praxis_Ziele_Hauptsache Englisch	3385	
			Praxis_Ziele_C1 in Italienisch	3386	
			Praxis_Ziele_C1 in Italienisch	3387	
			Praxis_Ziele_Italienisch lernen über Verliebtsein	3388	
			Praxis_Ziele_Italienisch lernen über Verliebtsein	3389	
			Praxis_Ziele_Bemühungen Ladinisch zu reden und sich gut auszudrücken	3390	
			Praxis_Ziele_bestmögliche Förderung der Schulsprache Deutsch	3391	
			Praxis_Ziele_Vermittlung und Verwendung der Schulsprache	3392	
				Praxis_Ziele_korrekte Grammatik	3393
				Praxis_Ziele_korrekte Sprachverwendung	3394
				Praxis_Ziele_nicht nur funktionale Mehrsprachigkeit, sondern auch Sprachrichtigkeit	3395
			Sprachreflexion	Praxis_Ziele_Reflexion über Sprache	3396
				Praxis_Ziele_SuS sollen Verwandtschaft zwischen Sprachen sehen	3397
			Praxis_Ziele_C1 sagt manchmal nichts über Sprachverwendung aus	3398	
		Sprachverwendung	Praxis_Ziele_Sprachen/Mehrsprachigkeit praktizieren, verinnerlichen	3399	
			Praxis_Ziele_Sprachkompetenzen_ungezwungener lockerer Umgang mit Sprachen	3400	
			Praxis_Ziele_sprechen	3401	
			Praxis_Ziele_SuS verwenden die Zielsprache von sich aus	3402	
			Praxis_Ziele_Kinder sollen umschalten können bei den Sprachen	3403	
			Praxis_Ziele_sich der Sprache des Sprechpartners anpassen	3404	
			Praxis_Ziele_Switchen	3405	
		Synergien	Praxis_Ziele_Synergien finden	3406	
		Syntax	Praxis_Ziele_einen Satz richtig strukturieren und verwenden können	3407	
			Praxis_Ziele_strukturiert schreiben können	3408	
			Praxis_Ziele_Texte erschließen	3409	
			Praxis_Ziele_Umgang mit längeren, komplexen Texten	3410	
		Vielfalt Anerkennung	Praxis_Ziele_bestmögliche Förderung der Schulsprache Deutsch UND Wertschätzung für andere Kulturen und Sprachen	3411	
			Praxis_Ziele_Bewusstsein für besondere Minderheitensituation (müssen auf Sprache besonders achten)	3412	
			Praxis_Ziele_Interesse für andere Sprachen und Menschen wecken	3413	
			Praxis_Ziele_Interesse für Welt und Kultur von Sprachen	3414	
			Praxis_Ziele_Kennenlernen der Lebenswelt von SchülerInnen MGH	3415	
			Praxis_Ziele_offene Haltung	3416	
			Praxis_Ziele_Schubladendenken hinterfragen	3417	
			Praxis_Ziele_sich auf das (Vielfalt) einlassen	3418	
			Praxis_Ziele_Sprachvielfalt	3419	
			Praxis_Ziele_Verständnis für andere	3420	
			Praxis_Ziele_(Auseinandersetzung mit) Vielfalt soll Alltag, einfach Normalität werden	3421	
			Praxis_Ziele_Sprachzertifikate	3422	
			Praxis_Zielestatt Literatur mehr Fokus auf Zertifikate	3423	
			Praxis_Ziele_Trinity delle certificazioni	3424	
			Praxis_Ziele_Zertifikate, dadurch weniger Literatur	3425	
			Praxis_Ziele_Deutsch und Italienisch korrekt schreiben	3426	
			Praxis_Ziele_eigentlich sollen sie alle gleich gut sein in beiden Sprachen (lacht) genau, aber ja	3427	
			Praxis_Ziele_SchülerInnen sollen verstehen, dass sie die Zweisprachigkeit brauchen (in Südtirol)	3428	
			Praxis_Ziele_fit sein in der zweiten Landessprache	3429	
		Fortbildung	Zukunft_Vision_Didaktische Werkstätten	3430	
			Zukunft_Vision_Fortbildung_Methodik und Didaktik	3431	
			Zukunft_Vision_Fortbildungen	3432	
			Zukunft_Vision_Fortbildungen und Tagungen besuchen	3433	
			Zukunft_Vision_Kindergarten braucht Fortbildung zum Thema Sprachförderung	3434	
			Zukunft_Vision_Kursfolgen	3435	
			Zukunft_Vision_Lehrpersonen neue Methoden vermitteln	3436	
			Zukunft_Vision_für sich Neues dazulernen	3437	
			Zukunft_Vision>Weiterbildung in diese Richtung	3438	
				Zukunft_Vision_adäquate Lehrerausbildung	3439
			Zukunft_Vision_Bedarfsanalyse zu Ausbildung	3440	
			Zukunft_Vision_LehrerInnenausbildung in Brixen verbessern	3441	
			Zukunft_Vision_Lehrpersonen andere Denkweise vermitteln	3442	
			Zukunft_Vision_LP müssen auf Multikultiklassen vorbereitet sein/werden	3443	
			Zukunft_Vision_schon vernetzter in der Ausbildung	3444	
			Zukunft_Vision_Schulamt müsste strenger sein, bessere Lehrerbildung fordern (Beliebigkeit als Gefahr)	3445	
		Ausbildung			

	Zukunft_Vision_gute CLIL-Ausbildung, zweite LP sparen	3446
	Zukunft_Vision_ladinische Geschichte und Sprache vermitteln	3447
	Zukunft_Vision_Sensibilisierung schon in der Uni	3448
	Zukunft_Vision_systematischerer Zugang für Lehrpersonen	3449
	Zukunft_Vision_Umgang mit Mehrsprachigkeit als Pflichtmodul im Lehramtsstudium	3450
	Zukunft_Vision_nicht nur Schadensbegrenzung in der Lehrerausbildung	3451
mehrsprachige Ausbildung	Zukunft_Vision_dreisprachige Ausbildung	3452
	Zukunft_Vision_Ladinisch an der Uni implementieren	3453
	Zukunft_Vision_mehr LP mit Ausbildung inkl. Ladinisch	3454
	Zukunft_Vision_Studium soll schon auf Mehr-/Vielsprachigkeit, mindestens Dreisprachigkeit vorbereiten	3455
	Zukunft_Vision_LP, die gut auf Mehrsprachigkeit vorbereitet sind, als Joker in beiden Schulwelten	3456
Austausch	Zukunft_Vision_Austausch in co-located schools wäre leicht	3457
	Zukunft_Vision_Austausch zwischen (Stadt)Schulen	3458
	Zukunft_Vision_Diskussion mit SprachlehrerInnen	3459
	Zukunft_Vision_Erfahrungsaustausch	3460
	Zukunft_Vision_Erfahrungskatalog von anderen Schulen	3461
	Zukunft_Vision_Evaluation, Reflexion, Austausch	3462
	Zukunft_Vision_Lehreraustausch	3463
	Zukunft_Vision_mehr Austausch zwischen lokalen Schulen und LP_billiger Ansatz vor Ort	3464
	Zukunft_Vision_mehr Zusammenarbeit mit Institutionen	3465
	Zukunft_Vision_mehr Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern	3466
	Zukunft_Vision_natürlicher Austausch zwischen deutsch- und italienischsprachigen Schulen	3467
	Zukunft_Vision_Schüleraustausch	3468
Autonomie	Zukunft_Vision_mehr Handhabe bei Entscheidungen	3469
	Zukunft_Vision_mehr Kompetenzen um Dinge einzufordern	3470
Begleitung	Zukunft_Vision_Begleitung auch in der Peripherie	3471
	Zukunft_Vision_Begleitung, Pilotprojekte	3472
	Zukunft_Vision_fünf Pilotschulen	3473
	Zukunft_Vision_konstruktive Kritik durch wissenschaftliche Begleitung	3474
	Zukunft_Vision_professionelle Begleitung	3475
Bewertung	Zukunft_Vision_Wissenschaft einbeziehen	3476
	Zukunft_Vision_wissenschaftliche Begleitung	3477
	Zukunft_Vision_man wird das weiter begleiten müssen (neues Schulmodell)	3478
	Zukunft_Vision_Anerkennung außerschulischer Tätigkeiten auf Sprachkompetenzen ausweiten	3479
	Zukunft_Vision_Anrechnung außerschulischer Tätigkeiten (Sprachkompetenzen) ausweiten	3480
	Zukunft_Vision_Bewusstsein über Vergleiche und Notendruck	3481
	Zukunft_Vision_individuelle Bezugsnorm und alternative Beurteilung für SuS	3482
	Zukunft_Vision_Noten abschaffen	3483
	Zukunft_Vision_Prüfung für Mehrsprachigkeitskompetenzen	3484
	Zukunft_Vision_Eltern besser über Schulen informieren	3485
Elternarbeit	Zukunft_Vision_Frauen erreichen für Sprachkurse, Weiterbildung	3486
	Zukunft_Vision_Sprachkurse für Eltern in der Schule	3487
	Zukunft_Vision_Sprachkurse für Mütter MGH	3488
	Zukunft_Vision_Sprachkurse für Mütter vormittags in der Schule	3489
	Zukunft_Vision_bei Elternarbeit müsste mehr passieren	3490
Umgang mit Vielfalt	Zukunft_Vision_Eltern sollen (wieder mehr) Verantwortung für Erziehung übernehmen	3491
	Zukunft_Vision_Angst davor verlieren, dass SchülerInnen eine unbekannte Sprache sprechen	3492
	Zukunft_Vision_Schule wird etwas tun müssen im Bereich Mehrsprachigkeit und Migration	3493
	Zukunft_Vision_Unterricht muss sich ändern, nicht die SuS	3494
	Zukunft_Vision_mehr Spielraum für Differenzierung	3495
	Zukunft_Vision_Verständnis für Kultur, Eigenart, Bildungsverständnis	3496
	Zukunft_Vision_Lehrpersonen sollen inklusiv arbeiten	3497
	Zukunft_Vision_Orientierung an Heterogenität	3498
	Zukunft_Vision_Schule muss sich auf mehr Vielfalt einstellen	3499
	Zukunft_Vision_Abschied von Illusion der Homogenität	3500
	Zukunft_Vision_Schule muss den Bedürfnissen der Kinder gerecht werden	3501
	Zukunft_Vision_Schule soll mehrsprachige und interkulturelle Fähigkeiten vermitteln	3502
	Zukunft_Vision_Reichtum (der Vielfalt) mehr schätzen	3503
	Zukunft_Vision_wirkliche Integration	3504
	Zukunft_Vision_Mehrsprachigkeit der Kinder annehmen und tolerieren	3505
	Zukunft_Vision_SuS sollen sich mit Sprechern der unterschiedlichen Sprachen auseinandersetzen	3506
	Zukunft_Vision_differenziertes Material	3507
	Zukunft_Vision_mehr Differenzierung	3508
	Zukunft_Vision_mehr Differenzierung und entsprechendes Material	3509
	Zukunft_Vision_personalisierte Förderpläne	3510
	Zukunft_Vision_Sensibilisierung schon im Kindergarten	3511
	Zukunft_Vision_SuS mehr Zeit und Möglichkeiten zum aktiven Selbstlernen bieten	3512
	Zukunft_Vision_keinen Rückfall in Diskussionen wie Sprachschule für Ausländer	3513
	Zukunft_Vision_menschliche Komponente nicht vergessen	3514
	Zukunft_Vision_Herkunftssprachenkurse	3515
	Zukunft_Vision_keine Ghettoschule	3516
	Zukunft_Vision_Toleranz bei LP	3517
	Zukunft_Vision_Begrenzungen zwischen Sprachgruppen	3518
	Zukunft_Vision_Gleichbehandlung wie staatliche Schulen	3519
	Zukunft_Vision_durchdachte Konzepte	3520
	Zukunft_Vision_durchdachte Programmstruktur	3521
	Zukunft_Vision_Input	3522
	Zukunft_Vision_klares Konzept	3523
	Zukunft_Vision_Qualitätsdiskussion an Schulen	3524
	Zukunft_Vision_Qualitätsdiskussion zum Schulprogramm	3525
	Zukunft_Vision_Vernetzung	3526
	Zukunft_Vision>Weiterentwicklung Schulmodell auch durch Eltern, Schulamt und Politik	3527
	Zukunft_Vision_die Situation ändert sich, wir müssen was tun	3528
	Zukunft_Vision_Wachsamkeit bei Prioritäten	3529
	Zukunft_Vision_Ergebnisse aus Projekten in curricularen Unterricht aufnehmen	3530
	Zukunft_Vision_Formulierungen in Curricula vereinheitlichen	3531
	Zukunft_Vision_Interesse an Ergebnissen der Doktorarbeit :)	3532
	Zukunft_Vision_Studie zur Effizienz der einzelnen Didaktikansätze	3533
	Zukunft_Vision_weniger externe Personen/Ansätze reinholen	3534
	Zukunft_Vision_wissenschaftlich fundiertes Werk darüber, wie man an einer ladinischen Schule Deutsch und Italienisch unterrichten könnte	3535
	Zukunft_Vision_wissenschaftlicher Beleg für Sinnhaftigkeit der mehrsprachigen Alphabetisierung	3536
	Zukunft_Vision_weiterforschen zu Mehrsprachigkeit	3537
	Zukunft_Vision_weniger Fokus auf Inhalte, mehr auf Sprachen	3538

				Zukunft_Vision_die richtigen Entscheidungen treffen	3539
				Zukunft_Vision_Zeitfenster für Mehrsprachigkeit nutzen, politisches Klima kann sich schnell ändern	3540
				Zukunft_Vision_das Schulsystem ein bisschen überdenken	3541
				Zukunft_Vision_Dinge weiterführen, nächste Schritte setzen	3542
				Zukunft_Vision_Durchblick	3543
				Zukunft_Vision_eigene Arbeit soll für andere nützlich sein	3544
				Zukunft_Vision_Südtiroler Schulsystem braucht sich nicht zu verstecken, in manchen Bereichen sogar besser aufgestellt	3545
				Zukunft_Vision_es entwickelt sich alles hoffentlich sinnvoll weiter	3546
				Zukunft_Vision_es kann so weitergehen mit den Sprachen	3547
				Zukunft_Vision_Forschung kann zur Entkräftung von Klischees beitragen	3548
				Zukunft_Vision_funktionierende Schule	3549
				Zukunft_Vision_Gunst der Stunde nutzen und Mehrsprachigkeit pushen	3550
				Zukunft_Vision_Hinwendung zu Qualität im Zweitsprachunterricht	3551
				Zukunft_Vision_humanistische Studien wieder stärken	3552
				Zukunft_Vision_Impulse, die gesetzt wurden, noch mehr in die Breite gehen	3553
				Zukunft_Vision_in die Richtung weiter, Unterricht noch offener und freier	3554
				Zukunft_Vision_in eine Richtung arbeiten	3555
				Zukunft_Vision_in einem globaleren Denken zusammenarbeiten	3556
				Zukunft_Vision_keine Utopien sondern realistische Schritte	3557
				Zukunft_Vision_Konzept	3558
				Zukunft_Vision_Konzepte müssen am Leben gehalten und immer wieder diskutiert werden	3559
				Zukunft_Vision_langfristiger denken	3560
				Zukunft_Vision_mehr Qualität statt Quantität	3561
				Zukunft_Vision_Standard beibehalten	3562
				Zukunft_Vision_SuS etwas Neues vermitteln	3563
				Zukunft_Vision_ein anderes Konzept wird erforderlich sein	3564
				Zukunft_Vision_Bestandsaufnahme an Ansätzen	3565
				Zukunft_Vision_nie auf den Lorbeeren ausruhen, wir müssen uns immer weiterentwickeln, sonst bleiben wir stehen, sonst haben wir unsere gute Situation bald verspielt	3566
				Zukunft_Vision_Anerkennung vom Land	3567
				Zukunft_Vision_Lehrpersonen das Gefühl geben dass sie das Richtige tun	3568
				Zukunft_Vision_Verständnis und Anerkennung für die Arbeit der LP	3569
				Zukunft_Vision_eine fixe Stelle	3570
				Zukunft_Vision_Lohnerhöhung	3571
				Zukunft_Vision_mehr Geld für LP	3572
				Zukunft_Vision_Begeisterung der LP erhalten	3573
				Zukunft_Vision_Wertschätzung für neuen Schwung	3574
				Zukunft_Vision_LP müssen sich auf den Weg machen, aufhören zu jammern	3575
				Zukunft_Vision_nicht den Enthusiasmus verlieren und so weitermachen	3576
				Zukunft_Vision_Spaß an der Arbeit	3577
				Zukunft_Visionweiterhin freiwillig in dem Bereich arbeiten	3578
				Zukunft_Visionweiterhin Freude am Unterrichten	3579
				Zukunft_Vision_Konzept für Kooperation zwischen LP aller Sprachen	3580
				Zukunft_Vision_Kooperation zwischen LP aller Sprachen	3581
				Zukunft_Vision_viel Zusammenarbeit	3582
				Zukunft_Vision_weitere LP von Ideen überzeugen	3583
				Zukunft_Vision_Zusammenarbeit von LP	3584
				Zukunft_Vision_Zusammenarbeiten	3585
				Zukunft_Vision_nicht getrennt arbeiten, sondern lernen zusammen zu arbeiten	3586
				Zukunft_Vision_zweisprachiger Teamunterricht	3587
				Zukunft_Vision_mehr Zusammenarbeit und Austausch unter LP	3588
				Zukunft_Vision_Sprachlehrpersonen sollen sich zur Grammatik absprechen	3589
				Zukunft_Vision_sprachübergreifende Gruppen an Schulen (nicht nur Fachgruppen)	3590
				Zukunft_Vision_sprachübergreifende Planung für Grammatikunterricht	3591
				Zukunft_Vision_Unterstützung, gemeinsame Planung im Team	3592
				Zukunft_Vision_nicht so sehr auf sich alleine gestellt sein	3593
				Zukunft_Vision_Orientierung an europäischen Schulen	3594
				Zukunft_Vision_Europaschule	3595
				Zukunft_Vision_mehr Öffnung im europäischen Bereich	3596
				Zukunft_Vision_nicht nur Südtiroler sondern europäisches Profil	3597
				Zukunft_Vision_Einsicht in hermeneutischen Ansatz	3598
				Zukunft_Vision_internationales Gymnasium	3599
				Zukunft_Vision_mehrsprachige Schule	3600
				Zukunft_Vision_Angbot mit gemischtsprachigen Schulen für ganz Südtirol	3601
				Zukunft_Vision_dreisprachige Schule (Deutsch, Italienisch, Englisch)	3602
				Zukunft_Vision_keine Trennung mehr nach Sprachgruppen	3603
				Zukunft_Visione scuole unite, sovrintendenze unite	3604
				Zukunft_Vision_Grenzen zwischen Sprachen auflösen	3605
				Zukunft_Vision_Mehrsprachigkeitsorientierung in Sprachfächern	3606
				Zukunft_Vision_mehrsprachige Curricula einbeziehen	3607
				Zukunft_Vision_lieber seriösen Fachunterricht als schlechten CLIL-Unterricht	3608
				Zukunft_Vision_modularer Unterricht	3609
				Zukunft_Vision_Unterricht in Modulen als Vision	3610
				Zukunft_Vision_Lernen in Modulen	3611
				Zukunft_Vision_modulares Unterrichten	3612
				Zukunft_Vision_Unterricht in Modulen	3613
				Zukunft_Vision_ein Sprachenkonzept für jede Schule	3614
				Zukunft_Vision_sprachenfreundliche Schule	3615
				Zukunft_Vision_Sprachenkonzept sollte Teil des Schulprogramms sein	3616
				Zukunft_Vision_alle Lehrpersonen sollen sprachsensibel unterrichten	3617
				Zukunft_Vision_Konzeption einer sprachfördernden Schule	3618
				Zukunft_Vision_Entwicklung zum neuen Schulmodell weiterführen (Vision)	3619
				Zukunft_Vision_flächendeckend sprachsensibler Unterricht	3620
				Zukunft_Vision_dreihundertsechzig Grad Sprache fördern	3621
				Zukunft_Vision_Sprachförderung im Fachunterricht	3622
				Zukunft_Vision_mehr paritätische Schulen	3623
				Zukunft_Vision_Öffnung zwischen deutsch- und italienischsprachigen Schulen	3624
				Zukunft_Vision_zweisprachige Schulen	3625
				Zukunft_Vision_Deutsch und Italienisch überwinden, damit es zweisprachige Schulen geben kann	3626

Zukunftsvisio- nen			Modell zweisprachige Schule	Zukunft_Vision_beide Schulen sollen sich endlich mischen	3627
				Zukunft_Vision_mehr zweisprachige Klassen	3628
				Zukunft_Vision_irgendwann sollte das zusammenwachsen (deutsch/italienisch)	3629
				Zukunft_Vision_Modelle erfinden für Integration zweisprachiger Kompetenzen	3630
				Zukunft_Vision_Abstand vom quantitativen Zweitsprachunterricht	3631
				Zukunft_Vision_weiter das ladinische Modell verwenden	3632
				Zukunft_Vision_bilinguale Schule nicht per Zwang	3633
				Zukunft_Vision_ladinisches Modell beibehalten	3634
				Zukunft_Vision_ladinisches Modell noch etwas ausweiten	3635
			Mehrsprachigkeitsdi- daktik	Zukunft_Vision_Mehrsprachigkeitsdidaktik kann über Südtirol hinaus exemplarisch sein	3636
neue Didaktik	Zukunft_Vision_Wandel der Didaktik für L2 Italienisch	3637			
	Zukunft_Vision_weiter an Verbesserung der Didaktik arbeiten	3638			
	Zukunft_Vision_weiter mit LP an Qualität des Unterrichts arbeiten	3639			
	Zukunft_Vision_mehr Arbeit an Qualität des Sprachunterrichts	3640			
	Zukunft_Vision_Unterricht anders denken	3641			
	Zukunft_Vision_ständige Suche nach neuen didaktischen Konzepten	3642			
	Zukunft_Vision_wir müssen uns dann auf den weg machen	3643			
	Zukunft_Vision_Fächer abschaffen, sprachenübergreifend unterrichten	3644			
	Zukunft_Vision_Experimente in der Didaktik	3645			
Nutzung Mehrsprachigkeit	Zukunft_Vision_müssen im realen Leben zeigen, dass wir in der Schule Mehrsprachigkeit sinnvoll nutzen	3646			
Öffnung	Zukunft_Vision_offene Schulen	3648			
	Zukunft_Vision_Schule soll noch offener werden	3649			
Mehrsprachigkeits- didaktik	Zukunft_Vision_in der Schule Räume schaffen, wo Sprachen sich begegnen	3650			
Ressourcen	Zukunft_Vision_Zusammenspiel von moderner Technologie in den Sprachen	3651			
	Zukunft_Vision_Entschleunigung statt materialismo	3652			
	Zukunft_Vision_mehr Unterstützung auf institutioneller Ebene	3653			
	Zukunft_Vision_mehr Zeit	3654			
	Zukunft_Vision_angepasstes Material	3655			
	Zukunft_Vision_gute Lernmaterialien für die Sprachen	3656			
	Zukunft_Vision_kleine Klassen	3657			
	Zukunft_Vision_Materialien	3658			
	Zukunft_Vision_Materialien anpassen (an die heutige Zeit und an das jeweilige Kind)	3659			
	Zukunft_Vision_MediatorInnen in der Klasse	3660			
	Zukunft_Vision_Medien im Sprachunterricht	3661			
	Zukunft_Vision_mehr Geld für die Schule (gleichgestellte mit weniger Mitteln)	3662			
	Zukunft_Vision_mehr Möglichkeiten für direkte Auswahl der Lehrpersonen	3663			
	Zukunft_Vision_mehr Muttersprachler als Lehrer (gute Mischung)	3664			
	Zukunft_Vision_mehr Spezialisten für Probleme der SuS holen	3665			
	Zukunft_Vision_Methodenkoffer	3666			
	Zukunft_Visionnette Mitarbeiterinnen	3667			
	Zukunft_Vision_nicht nur mehr Stellen/Stunden, sondern vor allem ausgebildete LP	3668			
	Zukunft_Vision_nicht zu viele externe, besserwissende Experten ohne Praxisbezug	3669			
	Zukunft_Vision_noch mehr Hilfe in der Klasse	3670			
	Zukunft_Vision_sprachübergreifende Materialien	3671			
	Zukunft_Vision_Unterstützung bei Integration und Inklusion (?)	3672			
	Zukunft_Vision_Unterstützung durch Personal	3673			
	Zukunft_Vision_Verwendung mehrsprachiger Lernportale	3674			
	Zukunft_Vision_Zeit für Unterrichtsplanung bei Schulreform berücksichtigen	3675			
	Zukunft_Vision_man wird viel Energie investieren müssen in die Sprachen	3676			
	Zukunft_Vision_Zeit lassen bei neuen Ansätzen	3677			
	starke Schulleitung	Zukunft_Vision_durchsetzungsfähige Führungskräfte	3678		
		Zukunft_Vision_weiterhin eine offene Schulleitung	3679		
	Unterricht	Modell fächerübergreifend	Zukunft_Vision_fächerübergreifend arbeiten	3680	
			Modell Individualisierung	Zukunft_Vision_individuelle Unterstützung aller Kinder	3681
		Kompetenzen	Zukunft_Vision_Kompetenzziele an Anfang der Planung stellen	3682	
Zukunft_Vision_nach Kompetenzen analysieren			3683		
Zukunft_Vision_Redezeit für SchülerInnen erhöhen			3684		
Mehrsprachigkeitsdi- daktik		Zukunft_Vision_Konzept für Mehrsprachendidaktik	3685		
		Zukunft_Vision_gemeinsame Sprachdidaktik	3686		
		Zukunft_Vision_Grammatik vergleichend unterrichten	3687		
		Zukunft_Vision_integrierte Sprachdidaktik an italienischen Schulen	3688		
		Zukunft_Vision_Kompetenzraster für Language village	3689		
		Zukunft_Vision_mehr Sprachencurriculum, mehr Sprachenportfolio	3690		
		Zukunft_Vision_mehr Zusammenarbeit mit Sprachen	3691		
		Zukunft_Vision_mehr zwischen den Sprachen switchen	3692		
		Zukunft_Vision_Sprachprojekte	3693		
		Zukunft_Vision_sprachverbindendes Lernen	3694		
		Zukunft_Vision_Unterstützung bei Weiterentwicklung des Language village	3695		
		Zukunft_Vision_Fortschritte in der integrierten Sprachdidaktik durch Didaktikentwicklung	3696		
		Zukunft_Vision_es braucht natürliche Anwendungssituationen	3697		
		Zukunft_Vision_Ideen_aktivierende Lernformen und Sprechanlässe finden	3698		
		Zukunft_Vision_sprachübergreifendes Unterrichten könnte Zeit sparen, muss aber gut geplant (programmiert) sein	3699		
Zukunft_Vision_Einbezug der Mehrsprachigkeit		3700			
Sprachförderung		Zukunft_Vision_geringes Niveau im Deutschen methodisch und inhaltlich auffangen	3701		
		Zukunft_Vision_intensive Sprachkurse für Seiteneinsteiger	3702		
		Zukunft_Vision_Sprachkurse für Migrantenkinder	3703		
sprachsensibler Unterricht		Zukunft_Vision_Fokus auf sprachliche Korrektheit	3704		
		Zukunft_Vision_man muss achtsamer sein, mehr in den Standard gehen	3705		
		Zukunft_Vision_linguistischen Aufbau der Sprache, Sprachbuch	3706		
Entwicklung LP		Zukunft_Vision_sprachsensibler Unterricht	3707		
		Zukunft_Vision_Aufgeschlossenheit bei LP	3708		
		Zukunft_Vision_persönlich mehr Deutsch verwenden	3709		
		Zukunft_Vision_selbst kulturell wachsen	3710		
		Zukunft_Vision_Anknüpfen an Profil europäische Sprachlehrperson	3711		
		Zukunft_Vision_Orientierung am Profil der europäischen Sprachenlehrperson	3712		
mehrsprachige LP		Zukunft_Vision_Lehrpersonen sollen gelebte Mehrsprachigkeit im Alltag zeigen	3713		
		Zukunft_Vision_Sprachlehrpersonen sollen selbst mehrsprachig sein	3714		
		Zukunft_Vision_bei zweisprachigen LP-Teams sollen beide beide Sprachen beherrschen	3715		

Personen	SchülerInnen	Entwicklung SuS	Zukunft_Vision_Umgang mit Mehrsprachigkeit von Sprachlehrpersonen auf alle Lehrpersonen ausweite	3716
			Zukunft_Vision_sprachliches Bewusstsein	3717
			Zukunft_Vision_Kinder sollen es weiterschaffen	3718
			Zukunft_Vision_Kinder sollen in die Arbeitswelt integriert werden	3719
			Zukunft_Vision_Kinder sollen Situation als Chance sehen	3720
		mehrsprachige SuS	Zukunft_Vision_junge Leute müssen im Leben flexibler sein, auch mal das Land wechseln	3721
			Zukunft_Vision_es sollte gelingen, dass SchülerInnen die Schule dreisprachig verlassen	3722
			Zukunft_Vision_Jugend nimmt hoffentlich noch andere Sprachen hinzu (zu den Schulsprachen)	3723
			Zukunft_Vision_Aufholbedarf bei Zweitsprache	3724
			Zukunft_Vision_B1 in Deutsch nach der Mittelschule	3725
			Zukunft_Vision_bessere Kenntnisse in L2 Italienisch an deutscher Schule	3726
			Zukunft_Vision_bessere Sprachkompetenzen	3727
			Zukunft_Vision_Dreissprachigkeit absichern	3728
			Zukunft_Vision_zwei Sprachen muss man wissen und Englisch auch	3729
			Zukunft_Vision_alle Kinder sollen die Chance haben mehrsprachig aufzuwachsen	3730
			Zukunft_Vision_Führerschein für Sprachkompetenzen	3731
			Zukunft_Vision_gemeinsamer Referenzrahmen für zu erreichende Mindestziele aller SuS	3732
			Zukunft_Vision_mehr Übung im Ausdruck im Italienischen	3733
Sprachliche Aspekte	Sprachen	Bedeutung von Sprachen	Zukunft_Vision_zwei Sprachen festigen, später mehr Sprachen lernen	3734
			Zukunft_Vision_SuS MGH erlernen leichter die vier Sprachen	3735
			Zukunft_Vision_SuS motivieren fürs Sprachenlernen	3736
			Zukunft_Vision_gutes Sprachenlernen ermöglichen	3737
			Zukunft_Vision_Wert der Muttersprachen vermitteln	3738
			Zukunft_Vision_Bewusstsein für Bedeutung von Sprachen noch gesteigert	3739
			Zukunft_Vision_Bewusstsein für Sprachen noch gesteigert	3740
			Zukunft_Vision_Sprache als Faszination wahrnehmen	3741
			Zukunft_Vision_Herkunftssprachen müssen erst noch Teil der Schulrealität werden	3742
			Zukunft_Vision_es bräuchte MEHR fürs Thema Mehrsprachigkeit	3743
			Zukunft_Vision_Mehrsprachigkeit als Selbstverständlichkeit	3744
			Zukunft_Vision_Erheben, welche Chancen man mit anderen Herkunftssprachen hat	3745
			Zukunft_Vision_Ursprungssprachen noch besser wertschätzen	3746
			Zukunft_Vision_Integration von Herkunftssprachen in Mehrsprachencurriculum	3747
			Zukunft_Vision_Sensibilisierung von Migranten, dass sie ihre Sprache leben	3748
			Zukunft_Vision_mit Englisch nicht übertreiben	3749
			Zukunft_Vision_Sprachen alle sichtbar machen	3750
			Zukunft_Vision_Vormachtstellung von Englisch beiseite schieben	3751
Zukunft_Vision_erforschen, warum bei Englisch die Motivation bei allen hoch ist	3752			
Zukunft_Vision_Ladinisch an anderen Schulen anbieten	3753			
Zukunft_Vision_Ladinisch auch in einigen anderen Schulen unterrichten	3754			
Zukunft_Vision_Mehrsprachigkeit sichtbar machen	3755			
Zukunft_Vision_Sensibilierung für Ladinischlernen	3756			
Zukunft_Vision_gewisse Stunden können an Schulen und an der Uni für Ladinisch genutzt werden	3757			
Zukunft_Vision_Ladinisch auch an anderen Schulen (Bruneck, Bozen, Brixen)	3758			
Zukunft_Vision_Hinterfragen, wie gleichwertig Sprachen tatsächlich sind	3759			
Zukunft_Vision_das Eigene bewusst pflegen	3760			
Zukunft_Vision_Erkenntnis, dass jeder seine Muttersprache hat u. Schule allen alle Fähigkeiten vermitteln	3761			
Zukunft_Vision_mehr Freude an Anwendung der Sprachen vermitteln	3762			
Zukunft_Vision_Schule soll Bedeutung von Pflege der Erstsprache vermitteln	3763			
Zukunft_Vision_vielleicht werden auch noch andere Sprachen unterrichtet	3764			
Zukunft_Vision Öffnung für außereuropäische Sprachen	3765			
Zukunft_Vision_Vorurteil, dass Südtiroler nicht Deutsch können, loswerden	3766			
Zukunft_Vision_Scham wegen Dialekt/Akzent loswerden	3767			
Zukunft_Vision_Italienisch soll mehr an Wert gewinnen	3768			
Zukunft_Vision_Italienisch soll mehr soziale Akzeptanz und mehr Anerkennung bekommen	3769			
Zukunft_Vision_Italienisch soll mehr gefördert werden	3770			
Zukunft_Vision_Ladinisch erhalten, wertschätzen und fördern	3771			
Zukunft_Vision_Ladinisch und Italienisch stärken	3772			
Zukunft_Vision_als großen Wert vermitteln, dass Ladinisch wichtig ist	3773			
Zukunft_Vision_Reichtum (des Ladinischen) immer mehr leben (Ladinisch reden)	3774			
Umfeld	Gesellschaft	Abkehr von Ängsten	Zukunft_Vision_historische Ängste loswerden	3775
			Zukunft_Vision_Angst vor frühem Sprachenunterricht verlieren	3776
		Abkehr von Ideologie	Zukunft_Vision_man wird das Ideologische etwas ablegen müssen	3777
			Zukunft_Vision_Entideologisierung von Sprachen in Südtirol	3778
		Integration	Zukunft_Vision_Sprachen von ideologischen Hintergründen befreien	3779
			Zukunft_Vision_Diskussion über Sprachenlernen: unkomplizierter, losgelöst von Emotionen u. Ideologie	3780
			Zukunft_Vision_weniger emotional, weniger ideologisch, dafür praktischer arbeiten	3781
			Zukunft_Vision_mehr Miteinander und Dialog	3782
			Zukunft_Vision_viele Gespräche untereinander, Austausch	3783
			Zukunft_Vision_man wird flexibler sein müssen mit den Sprachen	3784
			Zukunft_Vision_alte Muster loswerden	3785
			Zukunft_Vision_Gesellschaft soll offener werden	3786
			Zukunft_Vision_Austausch, Annähern, Respektieren von Unterschiedlichkeiten	3787
			Zukunft_Vision_Bewusstsein für das Eigene mit Offenheit für das andere	3788
			Zukunft_Vision_wirklich gelebtes Zusammenleben der Sprachgruppen	3789
			Zukunft_Vision_gemeinsam auf geteilte Werte aufbauen	3790
			Zukunft_Vision_Südtiroler Familien nicht vergessen	3791
			Zukunft_Vision_Vertrauen haben in die Menschen vor Ort	3792
		mehrsprachiges Südtirol	Zukunft_Vision_Hoffnung nie aufgeben (Dreisprachigkeit in Südtirol)	3793
			Zukunft_Vision_Südtirol soll mehrsprachiger werden	3794
			Zukunft_Vision_Mehrsprachigkeit als Marke	3795
			Zukunft_Vision_Mehrsprachigkeit als Mehrwert schätzen	3796
			Zukunft_Vision_Südtirol soll eigene Ressourcen und eigenes Potenzial wertschätzen	3797
		Öffnung	Zukunft_Vision_mehrsprachige Situation Südtirols im Bewusstsein haben	3798
			Zukunft_Vision_merken, welchen Reichtum Mehrsprachigkeit für das Land bringt	3799
			Zukunft_Vision_alle sollen Mehrsprachigkeit als Chance sehen	3800
			Zukunft_Vision_ein bisschen Ehrlichkeit würde uns allen guttun	3801
			Zukunft_Vision_ein Stück Gelassenheit	3802
			Zukunft_Vision_entkrampfen	3803
			Zukunft_Vision_insgesamt unverkrampft an das Thema Sprache herangehen	3804
			Zukunft_Vision_Klischees mit Argumenten widerlegen	3805
			Zukunft_Vision_Mut	3806
			Zukunft_Vision_weiter so, und gern noch offener	3807
			Zukunft_Vision_dass entwickelte Dinge noch mehr angenommen werden	3808
			Zukunft_Vision_Flexibilität	3809

			Zukunft_Vision_flexiblere Lösungen	3810
			Zukunft_Vision_vielleicht wird Artikel 19 in der Zukunft geändert	3811
			Zukunft_Vision_nicht eingebremst werden von historisch-rechtlichen Bedenken	3812
			Zukunft_Vision_Bildungspolitik muss Schulen einen guten Rahmen bieten	3813
			Zukunft_Vision_Bildungspolitik muss unterschiedlichen Realitäten gerecht werden	3814
			Zukunft_Vision_weniger politische Vorgaben	3815
			Zukunft_Vision_Gehör bei Politik finden	3816
			Zukunft_Vision_klare politische Linie	3817
			Zukunft_Vision>Weiterentwicklung im gesicherten Rahmen	3818
			Zukunft_Vision_autonome Schule nicht zu stark reglementieren	3819
		gesetzlicher Rahmen	Zukunft_Vision_keine Gleichmacherei	3820
			Zukunft_Vision_keine gleichmacherische Bildungspolitik	3821
			Zukunft_Vision_keine Verringerung der autonomen Gestaltungsmöglichkeiten	3822
			Zukunft_Vision_Rahmenbedingungen für Umsetzung von Ideen	3823
			Zukunft_Vision_Realität/Alltag an Schulen nicht aus den Augen verlieren	3824
			Zukunft_Vision_Rahmenrichtlinien neu schreiben	3825
			Zukunft_Vision_dem gerecht werden, was Schulen brauchen und tun können	3826
			Zukunft_Vision_keine Barrieren mehr	3827
			Zukunft_Vision_Schulen sollen Initiative ergreifen, Politik kann nur dann weiter diskutieren und Rahmen schaffen	3828
			Zukunft_Vision_alle in der Politik sollen an einem Strang ziehen	3829
			Zukunft_Vision_Bildungspolitik muss zu Offenheit beitragen	3830
		Öffnung	Zukunft_Vision_weitere Öffnung im politischen Klima	3831
			Zukunft_Vision_mehr Freiheit für das Thema	3832
			Zukunft_Vision_mit Ideen mehr Gehör finden	3833
			Zukunft_Vision_Politik soll Veränderungen annehmen	3834

Konzepte zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt an Südtiroler Schulen - Eine *Critical Grounded Theory*

Als mehrsprachige Region mit anerkannten autochthonen Minderheiten der deutschen und ladinischen Sprachgruppe hat die norditalienische Autonome Provinz Bozen (Südtirol) aufgrund historischer Entwicklungen bereits langjährige Erfahrungen mit sprachlicher Heterogenität. Neben der ‚traditionellen‘ Mehrsprachigkeit von Deutsch, Italienisch und Ladinisch spielen jedoch nicht nur die institutionell etablierten Fremdsprachen, sondern viele weitere ‚neue‘ Sprachen von zugewanderten Familien eine immer größere Rolle. Noch offen ist in diesem Zusammenhang, inwiefern die Südtiroler Bildungswelt ausgehend von den Erfahrungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit über effektive Konzepte auch für diese neue, erweiterte sprachliche Vielfalt verfügt.

Bisher wurde die Thematik jeweils ausschließlich im Kontext des Schulwesens einer Sprachgruppe und lediglich in Bezug auf die Integration und Förderung der etablierten Schulsprachen betrachtet. Im Rahmen des aktuellen Forschungsvorhabens wird nun quer durch alle Sprachgruppen und Bildungsinstitutionen aufgezeigt, über welche Konzepte zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt die Südtiroler Bildungswelt bereits verfügt, wie sich dies in der schulischen Praxis zeigt und welche Faktoren die jeweiligen Konzepte bedingen. Darüber hinaus werden aktuelle Visionen für gesellschaftliche und bildungsbezogene Aspekte des Südtiroler Mehrsprachigkeitskontextes herausgearbeitet.

Die auf den Prinzipien der *Grounded Theory* basierende empirische Untersuchung der vorliegenden Dissertation umfasst die Ergebnisse mehrjähriger Forschung an insgesamt zwölf deutsch-, italienisch- und ladinischsprachigen Schulen, darunter Inhalts- und Materialanalysen von Rahmendokumenten, Leitfadeninterviews mit Schulleitungen und Lehrkräften sowie Diskussionen mit Verantwortlichen der Südtiroler Bildungspolitik und Bildungsplanung. Im Vordergrund stehen dabei qualitative Daten, die durch quantitative Daten ergänzt und dem komplexen Verfahren der *Grounded Theory* folgend zu einem für die Südtiroler Bildungswelt gültigen Modell des *Managements von sprachlicher Vielfalt* zusammengeführt wurden, welches anschließend kritisch vor dem Hintergrund sprachwissenschaftlicher, gesellschaftlicher und sprachenpolitischer Diskurse reflektiert wird.

Die Resultate der Studie erlauben einen systematisierten Überblick über aktuelle Repräsentationen, gesellschaftliche Konzepte, pädagogische Ansätze und didaktische Methoden zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt an Südtiroler Schulen aller drei Sprachgruppen. Dabei bieten sie einerseits ein Feedback für lokale Schulen und regionale Bildungsakteure, zum anderen eröffnet das entwickelte Modell eine Grundlage für zukünftigen Austausch und die weitere theoretische und praktische Auseinandersetzung mit der Thematik und leistet somit einen Beitrag zur Mehrsprachigkeitsforschung in der Bildungswelt europäischer Grenzregionen.

Concepts for dealing with linguistic diversity in South Tyrolean Schools - A Critical Grounded Theory

As a multilingual region with recognized autochthonous minorities of the German and Ladin language groups, the Northern Italian autonomous province of Bolzano (South Tyrol) has long-standing experience with linguistic heterogeneity due to historical developments. Besides the 'traditional' multilingualism of German, Italian, and Ladin, many 'new' languages of immigrant families are playing an increasingly important role, not just the institutionally established foreign languages. In this context, it remains to be seen to what extent the South Tyrolean education system has effective concepts for this new, expanded linguistic diversity based on its experiences with multilingualism.

So far, the issue has been considered exclusively in the context of the school system of one language group at a time and only in relation to the integration and promotion of established school languages. In the current research project, concepts for dealing with linguistic diversity in the South Tyrolean education system are now being demonstrated across all language groups and educational institutions. It also sheds light on how this is reflected in school practice and what factors influence the respective concepts. In addition, current visions for the societal and education-related aspects of the South Tyrolean multilingual context are elaborated.

The empirical investigation of the present dissertation, based on the principles of Grounded Theory, includes the results of a multi-year study at twelve German-, Italian-, and Ladin-speaking schools, including content and material analyses of framework documents, guided interviews with school principals and teachers as well as discussions with responsible parties in South Tyrolean education policy and planning. The focus is on qualitative data, which is complemented by quantitative data and brought together following the complex process of Grounded Theory to form a model of the management of linguistic diversity valid for the South Tyrolean education system, which is then reflected critically against the background of linguistic, social, and language policy discourses.

The results of the study allow for a systematised overview of current representations, societal concepts, pedagogical approaches, and didactic methods for dealing with linguistic diversity in South Tyrolean schools of all three language groups. On the one hand, they offer feedback for local schools and regional educational actors, and on the other hand, the developed model provides a basis for future exchange and further theoretical and practical engagement with the issue, thus contributing to multilingualism research in the education world of European border regions.

Strategie di gestione della diversità linguistica nelle scuole altoatesine – una *Critical Grounded Theory*

Per motivi storici, in quanto territorio multilingue in cui le minoranze linguistiche autoctone tedesca e ladina sono ufficialmente riconosciute, la provincia autonoma di Bolzano (Alto Adige) ha una lunga esperienza in materia di gestione dell'eterogeneità linguistica. Oltre al multilinguismo tradizionale che riguarda italiano, tedesco e ladino e alle lingue straniere consolidate dal punto di vista istituzionale, svolgono oggi un ruolo crescente altre lingue "nuove" parlate nelle famiglie immigrate. In questo contesto resta da indagare fino a che punto il mondo dell'istruzione altoatesino disponga di strategie efficaci per gestire anche questa nuova, più ampia diversità linguistica basandosi sulle esperienze pregresse.

La tematica è stata sinora indagata esclusivamente nel contesto del sistema scolastico di ciascun gruppo linguistico nonché in relazione all'integrazione e alla promozione delle lingue di insegnamento. La presente ricerca mira a illustrare le strategie per la gestione della diversità linguistica già in atto nei sistemi scolastici di tutti i gruppi linguistici e in tutto il sistema educativo. Si intende inoltre mostrare come queste strategie si riflettano sulle prassi scolastiche e quali fattori le influenzino. Infine, si elaborano visioni aggiornate sugli aspetti sociali ed educativi nel contesto multilingue del mondo educativo altoatesino.

La ricerca empirica si basa sui principi della *Grounded Theory*. Riassume i risultati di un'indagine pluriennale svolta in dodici istituti scolastici di lingua italiana, tedesca e ladina, includendo analisi di contenuti e materiali dei programmi formativi quadro, interviste semi-strutturate con direzioni scolastiche e docenti nonché colloqui con responsabili del sistema e della pianificazione educativa altoatesina. Il focus principale è sui dati qualitativi, che vengono integrati con dati quantitativi e i complessi processi della *Grounded Theory* per elaborare un modello di *gestione della diversità linguistica* valido per il sistema educativo altoatesino. Il modello viene analizzato in maniera critica a fronte di fattori linguistici, sociali e di politica linguistica.

I risultati offrono un quadro sistematico di attuali rappresentazioni, visioni della società, principi pedagogici e metodi didattici per gestire la diversità linguistica negli istituti scolastici altoatesini dei tre gruppi linguistici. Da un lato rappresentano un feedback per istituti scolastici e attori del sistema educativo altoatesino. Dall'altro lato il modello elaborato getta le basi per un futuro scambio e ulteriore confronto a livello teorico e pratico con la tematica e contribuisce agli studi sul multilinguismo nei sistemi educativi delle zone di confine europee.

¹ Die Übersetzung stammt von Elena Chiocchetti (Institut für Sprachforschung, Eurac Research) - grazie mille!

Strategies che n à da nfé cun la gran varietà linguistica tla scoles de Südtirol – Na *Critical Grounded Theory*

La provincia autonoma de Bulsan (Südtirol) à bele na esperienza de ani cun rujenedes defrèntes de gra ala storia vivuda dala mendranzes dl post y recunesciudes, chëla tudëscia y ladina. Daujin al plurilinguism tradiziunel danter tudësch, talian y ladin ne n'ie nia mé la rujenedes fulestieres che se à slargià ora pervia dla istituzions, for plu mputantes, ma nce chëla rujenedes nueves che vën purtedes dala families che vën a sté tlo. L ie mo da udëi sce l mond dla furmazion de Südtirol à, pian via dal'esperienzes bele abudes cun l plurilinguism, strategies che fej fazion per ti jì permez a chësta varietà linguistica nueva y for majera.

Nchina sën ie chësc argumënt for mé unì tratà tl cuntest dl sistem scolastich de una na grupa de rujeneda y mé per cie che à da nfé cun la ntegrazion y l sustëni dla rujenedes de nseniamënt bele ududes dant. Cun chësta nrescida uelen sën mustré su, tulan ca duta la grupe de rujeneda y duta la istituzions de furmazion, la strategies che à da nfé cun la varietà linguistica dl sistem de furmazion de Südtirol, coche chësc ie da udëi tla pratica de uni scola o da cie che la strategies vën cundizionedes. Sëuraprò vëniel laurà ora vijions atueles sun aspec soziei y de furmazion che à da nfé cun l cuntest dl plurilinguism te Südtirol.

La nrescida empirica che se stiza sun i prinzijs dla *Grounded Theory* de chësta dissertazion ie l resultat de studies fac ntan de plu ani pra ndut 12 scoles tudëscas, talianes y ladines, danter l auter cun analyses de cuntenuc y materiai, cun ntervistes de mascima ala direzion de scola y ai nsenianc, sciche nce descusions cun respunsabli dla politica de furmazion y dla prugramazion dla furmazion. Prim de dut vën la nformazions cualitatives che vën completedes cun la nformazions cuantitatives y aldò dl pruzedimënt cumplacà dla *Grounded Theory* vëniel pona metù adum n mudel de *manejamënt dla varietà linguistica* che vel per l mond dla furmazion de Südtirol. L mudel vën pona analisà criticamënter tenian cont di elemënc linguistics, soziei y de politica linguistica.

I resultat dla nrescida lascia pro na udleda sistemica sun reprejentazions atueles, strategies sozieles, prinzijs dla pedagogia y metodes didatiches che à da nfé cun la varietà linguistica tla scoles de Südtirol de duta trëi la grupe de rujeneda. Da una na pert vëniel nsci pità n *feedback* per la scoles dl post y la istituzions de furmazion dl raion y dal'otra pert ie l mudel laurà ora na fundamënta per se giamië ora l'esperienzes tl daunì y per purté inant la descusion teorica y pratica sun chësc argumënt y l vën dat n cuntribut per la nrescides sun l plurilinguism tl mond dla furmazion de raions de cunfin te Europa.

¹ Ich bedanke mich bei Karin Compoj vom Ladinischen Kulturinstitut „Micurà de Rü“ für die Übersetzung: Giulan!